

# Íntimas conexões entre música, educação e jogo em Diálogos de Platão

Intimate connections between music, education and play in Plato's dialogues

**Leonardo Dias Avanço**

<http://orcid.org/0000-0002-3468-3888> – E-mail: ldavanco87@gmail.com

**José Milton de Lima**

<http://orcid.org/0000-0001-5519-2618> – E-mail: milton.lima@unesp.br

## RESUMO

Com base em uma retomada de aspectos hermenêuticos importantes da filosofia platônica, este artigo visa a oferecer uma orientação a respeito da fecundidade cultural de determinadas reintegrações de três gêneros de atividade humana entre os quais, não raras vezes na atualidade, têm-se buscado erguer fronteiras intransponíveis: o jogo, a educação e a música. A exposição do texto divide-se em duas partes, sendo que na primeira são abordados pontos de equilíbrio entre os conceitos de jogo e educação, ao passo que, na segunda, a partir de uma ampliação da noção de música, examina-se e interpreta-se o paradoxo da luta entre filosofia e poesia em registros dos diálogos de Platão. O nexos entre as duas referidas partes reside nos fundamentos lúdicos e educacionais da poesia e da filosofia na Antiguidade. Por fim, à título de considerações finais, uma orientação geral é proposta como síntese das conjecturas, argumentações e demonstrações elaboradas à luz de exemplos presentes na obra platônica.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Filosofia. Arte. Formação. Ciência.

## ABSTRACT

By revisiting important hermeneutic aspects of platonic philosophy, this article aims to provide an orientation with regard to the cultural fecundity of certain reintegrations of three types of human activity, among which solid barriers have been often pursued recently: play, education

and music. This text is exposed in two parts, where the first part comprises points of balance between the concept of play and education, while the second part examines and interprets the paradox of fight in philosophy and poetry in Plato's Dialogues, from an enhancement of the notion of music. The agreement between the two parts resides on the ludic and educational bases of ancient poetry and philosophy. Finally, for the purpose of the conclusion, a general orientation is proposed as the synthesis of the conjectures, argumentations, and demonstrations elaborated under the light of the examples present in the platonic work.

**Keywords:** Ludicity. Philosophy. Art. Formation. Science.

## Prelúdio

Com base em uma retomada de aspectos hermenêuticos importantes da filosofia platônica, este artigo propõe uma orientação a respeito da fecundidade de determinadas reintegrações de três gêneros de atividade humana entre os quais, comumente, busca-se erguer fronteiras intransponíveis: o jogo, a educação e a música. Buscou-se fazer notar como esses gêneros – apesar de uma abordagem analítica revelar suas especificidades – estão integrados desde as suas íntimas estruturas, ainda que certos processos de desenvolvimento cultural tendam a separá-las, trazendo com isso determinadas consequências.

Como caso exemplar das elaborações conceituais presentes neste artigo, e considerando-se a possibilidade de fecundidade cultural de unificação de música, jogo e educação compreendidos mais ampla e profundamente, analisam-se determinadas passagens cruciais de diálogos de Platão. A percepção oferecida pelo desdobramento da argumentação tem o potencial, por um lado, de renovar práticas investigativas com “objetos de estudo” excessivamente circunscritos; por outro lado, de incentivar abordagens transdisciplinares de desenvolvimento do conhecimento.

Pois bem, para atingir esse objetivo, este artigo está dividido em duas partes com o complemento de um tópico conclusivo. Na primeira parte, abordamos pontos de encontro e equilíbrio entre conceitos de jogo e educação; na segunda, a partir de uma retomada e ampliação de certa noção de música, examinamos e interpretamos em termos gerais o clássico paradoxo da contraposição entre poesia e filosofia a partir do exame de comentadores e de registros de diálogos de Platão, de modo que um posicionamento é tomado diante dessa tradicional polêmica que se arraigou decisivamente na cultura ocidental. Por fim, a título de desenlace, tecemos nossas considerações finais.

## Intersecções entre jogo e educação

O Romantismo, em insuspeitada síntese com o Iluminismo, viabilizou um encaminhamento importante para a investigação antropológica da dimensão lúdica da existência humana. Na qualidade de poeta e filósofo, Friedrich von Schiller (2017), em *A educação estética do homem*, assinalou que “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (SCHILLER, 2017, p. 76). Toca-se aqui em um aspecto fundamental do jogo a partir da expressividade de um processo analítico que revelou o conceito de ser humano cindido por dois princípios correspondentes a dois impulsos opostos: de um lado, a pessoa e o impulso formal (*formtrieb*); de outro, o estado e o impulso sensível (*sinn-*

*liche trieb*). O acompanhamento do movimento ascendente do entendimento conduziu, no registro do texto filosófico de Schiller, a intuição segundo a qual o ser humano experimentaria a sua essência integral apenas quando lograsse harmonizar e equilibrar esses dois impulsos fundamentais, o que só conseguiria por intermédio da realização do impulso lúdico (*spieltrieb*). O impulso lúdico, portanto, seria o responsável por reunificar o ser humano cindido e dual. No contexto da pura analítica, todavia, tal impulso lúdico emana como uma norma racional que exige a unidade do ser humano, cumprindo, portanto, a função de *orientar e influir sobre a liberdade humana no sentido da distinção e opção por nobres e belos jogos como condição de uma verdadeira educação da sensibilidade*. Assim, faz-se a distinção entre, de um lado, o Ideal de impulso lúdico e, de outro, as manifestações predominantemente *materializadas* do impulso lúdico, as quais, ao longo da história, haveriam atuado como forças subordinadas à indiscriminada satisfação de apetites e impulsos sensíveis (SCHILLER, 2017).

Huizinga (2008), em *Homo Ludens*, explorou diversos aspectos do modo de vida de sociedades antigas e modernas e descobriu neles entretecidos a presença de um elemento constituinte, qualificado de lúdico. Em uma de suas acepções, esse elemento lúdico – também chamado jogo – trata-se de uma específica função espiritual significativa, a qual viabiliza não apenas ao ser humano, como também a outros animais, uma transformação valorativa de uma determinada situação percebida no sentido de torná-la “menor” e avaliada com mais leveza, isto é, subtraindo-lhe *inicialmente* a seriedade. Tal situação passa então a ser circunscrita espaço-temporalmente e penetrada por uma atmosfera de encanto, absorção, liberdade e espontânea expansão, podendo ainda ser marcada por um halo de mistério. Qualificar esse contexto com o adjetivo “divertido” é correto, sobretudo quando são levados em conta tanto sua peculiar dimensão de emoção positiva e prazerosa quanto seu aspecto definido pelo sentido etimológico do verbo divertir, que é proveniente do latim e significa: ir-se embora, apartar-se, diferenciar-se, divergir. As atividades que levam a marca desse elemento lúdico – sendo elas jogos ou não – tenderiam a realizar-se separadamente, em *intervalos* da vida cotidiana, e, pelo seu natural atrativo, sobretudo em suas formas superiores – altamente regulamentadas, ornamentadas e solenes –, tendem a mover outras paixões além da alegria, devido aos diferentes graus de intensidade de sua tensão e dos diferentes valores que, na qualidade de veículo privilegiado, insufla (HUIZINGA, 2008).

Huizinga (2008) ocupou-se também da demonstração de maneiras como o elemento lúdico esteve presente constitutivamente em arcaicas formas socioculturais, atuando como condição eficiente da elevação de sua função sagrada ou meramente social, de sua ornamentação e esplendor. Uma vez associado a impulsos que modelam jogos de azar ou de vertigem, o elemento lúdico, porém, não cumpriria função propriamente civilizacional, pois tais impulsos, por si mesmos, não teriam um potencial *eminente civilizacional*. Por outro lado, os impulsos de competição e de representação/exibição seriam, sim, dotados de tal potencial e, quando penetrados pelo elemento lúdico, conformam e colorem uma série de formas culturais desde as suas primeiras aparições na história da humanidade. Para Huizinga (2008), os desejos de vencer um rival ou de realizar uma exitosa execução diante de um público não são meramente impulsos associados ao jogo de maneira acidental, visto que fariam parte da essência do próprio elemento lúdico. O culto, a poesia, a filosofia, a música, o mito, a dança, o ritual, a festa, etc. têm, nessa perspectiva, a sua origem e fundamento no solo originário do jogo, quer dizer, eles nasceram de atividades lúdicas (HUIZINGA, 2008). Compreendido em sua acepção de atividade, o jogo em síntese é:

[...] 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 de 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).

Em relação à exterioridade do jogo em relação à “vida habitual”, Huizinga (2008, p. 177) mais à frente detalha que “o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática”. Quanto ao desligamento “de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro”, assinala-se que o jogo “nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade”. E quanto a sua ausência de seriedade (inicial), verifica-se que o jogo, em si mesmo, nada tem a ver “com o dever ou com a verdade” (HUIZINGA, 2008, p. 177). Contudo, à medida que, por exemplo, penetra a filosofia como elemento constituinte, o jogo integra-se a e dinamiza de determinadas formas o *amor* pela sabedoria e pelo conhecimento do mundo e de si. Em um contexto no qual crescia a condenação moral do riso e do jogo, Santo Agostinho (2017), nos diálogos presentes em *De Magistro*, não deixou de notar certa presença do jogo no processo educacional e filosófico: “gostaria, ao contrário, que acreditasses que nada do que disse teve um fim lúdico, ainda que talvez estivéssemos jogando. Mas não pense que se trata de um jogo de crianças, nem que me detenho em bens parvos ou medíocres” (SANTO AGOSTINHO, 2017, p. 69). A investigação em diálogo se trataria, então, de outra espécie de jogo? Examinadas detidamente, as palavras do filósofo, certamente inspiradas por Platão, em cuja obra florescem belos jogos, parecem confirmar uma resposta afirmativa à questão, além de fazerem pensar em formas de jogos que não se relacionam com “bens parvos e medíocres”.

Ainda que, até então, estivéssemos prioritariamente nos referindo ao jogo, de alguma forma fomos conduzidos ao tema da educação, que, conforme dizia Kant, “é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (KANT, 1999, p. 19). Ora, assim como o ser humano não é o único ser vivo existente que joga, a educação não é um processo exclusivamente humano, visto que outros animais – com destaque para os mamíferos superiores, mas também certas espécies de aves – também desenvolvem atividades de cuidado junto a suas proles. Isso significa que a educação, enquanto manifestação existencial, é um fato que concerne à vida, ainda que no ser humano ela seja dotada de qualidades distintivas. Segundo Rohden, o ser humano apresenta-se *de certo modo* como um ser “autodeterminante”, ao passo que outros seres são “alo-determinados” (ROHDEN, 1983, p. 23). Nesse sentido, a educação humana distingue-se significativamente da “educação” de outros animais.

Conforme diz o filo-helenista Werner Jaeger (1995, p. 3), “a educação é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual”. Diferentemente dos demais seres, apenas 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”. Isso significa que o desenvolvimento do ser humano “ganha por elas 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), isto é, se compararmos a velocidade de transformações realizadas no âmbito da evolução biológica e nos contextos de desenvolvimento de formas socio-culturais de existência, sobretudo após o fim da última era glacial.

Cada sociedade, ao longo do tempo, ao se tornar mais complexa, desenvolve, pelo menos, três grandes formas de educação. A esse respeito, Jaeger (1995, p. 23) afirma que uma primeira forma de manifestação da educação consiste em ordenamentos tais como, por exemplo: “honrar os deuses, honrar pai e mãe, respeitar os estrangeiros” etc. Uma segunda forma seria uma “série de preceitos sobre a moralidade externa e em regras de prudência para

a vida, transmitidas oralmente pelos séculos afora". A terceira forma, por sua vez, "apresenta-se ainda como comunicação de conhecimentos e aptidões profissionais, cujo conjunto, na medida em que é transmissível, os Gregos deram o nome de *techne*". Esse conteúdo da educação, de caráter moral e prático, pode ser observado na história de variados povos. Dessas três formas de educação, distingue-se a "formação do Homem por meio da criação de um tipo ideal intimamente coerente e claramente definido". Tal formação "não é possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como ele deve ser" (JAEGER, 1995, p. 23-24). Neste ponto, é possível evidenciar um significativo ponto de equilíbrio e interconexão harmoniosa entre educação, jogo e música, uma vez que o tipo ideal necessário a essa forma especial de educação - a *formação* - é modelado, segundo Jaeger (1995, p. 18), pelos "poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores, quer dizer, os homens de Estado".

## Ampliação da noção convencional de música e a controvérsia a respeito da luta entre filosofia e poesia

Huizinga (2008, p. 178) alerta que os gregos possuíam acerca da música um conceito significativamente mais amplo do que o nosso, uma vez que sua noção abrangia "o canto e a dança com acompanhamento musical", mas também "todas as artes e habilidades presididas por Apolo e as Musas". As artes patrocinadas pelas Musas formavam um domínio que se distinguia substancialmente das artes plásticas (HUIZINGA, 2008, p. 178). Assinala-se que essa distinção de certa maneira corresponde à aparente ausência de caráter lúdico nas segundas em contraste com a sua evidente presença nas primeiras (HUIZINGA, 2008, p. 184-185). Vimos, no tópico primeiro, que o jogo seria definido como uma atividade livre marcada pela peculiaridade do elemento lúdico do espírito e por desdobrar a satisfação de um desejo de competir e/ou de exibir/representar. Assim sendo, Huizinga (2008) afirma que a obra de arte musical só se torna esteticamente operante "quando executadas perante um público", ao passo que, para os antigos gregos, "mesmo já composta ou escrita, só adquire vida própria quando é interpretada, isto é, quando é objeto de uma apresentação ou *productio* no sentido literal do termo" (HUIZINGA, 2008, p. 185).

De modo similar ao impulso lúdico, o qual, para Schiller, opõe-se à dupla seriedade das reivindicações dos impulsos formal e sensível nos âmbitos do conhecimento e da ação, "as formas musicais", para Huizinga (2008), "são determinadas por valores que transcendem as ideias lógicas, que transcendem até nossas ideias sobre o visível e o tangível". A compreensão de tais valores musicais só seria possível a partir "das designações que a eles aplicamos, termos específicos como ritmo e harmonia, que se aplicam igualmente ao jogo e à poesia" (HUIZINGA, 2008, p. 177-178). Seria mais exato dizer que, porém, a transcendência dos valores musicais em relação às ideias lógicas não é absoluta, pois não deixa de haver pontos de contato entre eles, conforme se poderá compreender mais adiante.

Enquanto que, no caso da poesia, segundo Huizinga (2008, p. 177-178), "as próprias palavras elevam o poema, pelo menos em parte, do jogo puro e simples para a esfera da ideia e do juízo, a música nunca chega a sair da esfera lúdica". No âmbito das culturas arcaicas, parte considerável daquilo que se considerava musical estava intimamente relacionado ao ritual e às festas, isto é, ao âmbito do jogo. Naqueles antigos contextos, a poesia estava tão indissolúvelmente ligada à música que, devido a esse nexos, ela desempenhava "uma função litúrgica e social tão importante" e, por essa razão, poder-se-ia dizer que "todo ritual autêntico é obra de canto, dança e jogo". Embora, devido à excessiva sofisticação das sociedades modernas, o sen-

tido de jogo ritual e sagrado tenha se perdido, ao escutarmos música ainda hoje “somos capazes também de sentir o ritual”, pois, quando a ouvimos, expresse ela ideias religiosas ou não, “há uma fusão entre a percepção do belo e o sentimento do sagrado, na qual está inteiramente dissolvida a distinção entre o jogo e a seriedade” (HUIZINGA, 2008, p. 177-178).

Mas, partindo do exposto, como mais especificamente jogo, música e educação podem se integrar em suas íntimas estruturas? Para compreendê-lo, propomos o exemplo de Platão, cujo legado, ao longo da história, foi e permanece sendo objeto de extensas controvérsias, entre as quais se destaca, para os fins deste artigo, a polêmica da oposição entre filosofia e poesia. Um intelectual como Huizinga (2008, p. 181-182) expressou sua dificuldade em compreender a atitude de Platão em relação a esse problema: “para Platão, *mimesis* é um termo geral que descreve a atitude espiritual do artista”, ao passo que “o imitador, *mimetes*, ou seja, tanto o artista criador como o executante, não sabe se a coisa que imita é boa ou má”. Acrescenta-se ainda que, “para ele a *mimesis* é um simples jogo, não é trabalho sério” e isso inclui até mesmo os poetas trágicos. Diante disso, assinala que “temos que deixar de lado um problema pouco claro, o de saber o que significa realmente esta definição um tanto depreciadora do trabalho criador”. E arremata: “para nós importa apenas que Platão entendia a criatividade como jogo” (HUIZINGA, 2008, p. 181-182).

Que a criatividade seja entendida por Platão como jogo, é da maior importância também para nós, mas é preciso dar um passo atrás e buscar compreender o problema da aparente exclusão mútua entre poesia e filosofia – ou, mais profundamente, entre *mimesis* e *dianoia* -, a qual aparece de maneira proeminente no último livro de *A República*. Goldschmidt (2002, p. 2), por exemplo, não nega que, em parte, “os diálogos de Platão são dramas filosóficos”. Compreendidos dessa maneira, “as peripécias do drama filosófico” (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 2) podem ser louvadas à medida que são “habilmente conduzidas”, bem como “os lances de teatro artisticamente dispostos” e “a diversidade dos episódios harmoniosamente distribuídos” (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 2). Entretanto, complementa, “eles concernem, em todo caso, mais ao elemento dramático que ao elemento filosófico” (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 2), ao passo que, avançando um pouco mais além, se poderia indagar até mesmo “se este último não é realmente, na economia do diálogo, senão um ‘elemento’”. Com base na referência do diálogo platônico *Político* (286c-d), assinalou-se que, na avaliação de uma composição discursiva, é o “critério absoluto” da conveniência que se deve empregar, critério esse que, na arquitetura dos diálogos, não parece obedecer à doutrina e aos programas clássicos de “agradar ao mesmo tempo que instruir” (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 2). Ora, nessa direção, conforme consta na orientação subsequente do *Político*, o Estrangeiro assinala que “a necessidade de agradar nos imporá o cuidado das proporções apenas acessoriamente”<sup>1</sup> (286d), de modo que “não parece, portanto, que a composição de um diálogo possa ser plenamente esclarecida pelas luzes das belas-letas” (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 2).

É compreensível que Goldschmidt (2002, p. 2) enfatize o ponto de vista exposto, sobretudo porque, em meados do século XX, tornava-se “banal dizer que um diálogo de Platão não é construído como um manual de filosofia”. A obra de Goldschmidt (2002) aqui referenciada se volta contra o reducionismo a que esse entendimento poderia incorrer, de modo que seria importante resgatar aquilo que é “próprio da composição platônica”. A esse respeito, no âmbito dos estudos platônicos, Goldschmidt (2002) sinaliza a ausência de frequência de “um modo polido de presumir, na confusão do movimento dialético com seus incidentes e suas rupturas, suas repetições e suas braquilogias, uma ordem escondida, de algum modo nu-

<sup>1</sup> *Político*, 286 d.

menal, e que se assemelha muito à desordem” (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 2). Com base nessa suposição inicial, assinala que, de fato, do ponto de vista composicional, o diálogo platônico distingue-se do manual de filosofia “do tipo corrente”, “antes de tudo por seu objetivo”. Enquanto este se propõe a “transmitir uma suma de conhecimentos, a instruir o leitor”, aquele, por sua vez, foca em um “tema de estudo” não tanto para *informar*, mas sobretudo para *formar* aqueles que tomam parte do diálogo, tornando-os mais hábeis dialeticamente. Tal é um grande valor educacional dos diálogos de Platão. Assim sendo, “longe de ser uma descrição dogmática, o diálogo é a ilustração viva de um método que investiga e que, com frequência, se investiga” (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 3), de sorte que “é pelo método que se deve explicar a composição do diálogo ou, mais precisamente, sua estrutura filosófica” (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 3). Não obstante o estabelecimento dessa compreensão, destaca o autor, não deixa de conceder que, ao lado dela, há espaço “para uma explicação da composição propriamente dita, explicação literária e que resulta da arte de ‘agradar’” (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 3), de modo que “estes dois modos de explicação poderão ajudar-se um ao outro e tentar, conjuntamente, recompor a unidade orgânica do diálogo” (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 3). Entretanto, seguindo os propósitos de sua própria investigação, afirma-se que “não é atentar contra esta unidade empreender primeiramente o exame de sua estrutura”, enfocando-se assim o “elemento filosófico” da obra platônica (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 2-3).

Ora, para que sejam estabelecidas condições mais adequadas para compreender o problema e a orientação deste artigo, não deixa de ser importante trazer à baila dados de uma investigação que, de certa maneira, compromete-se com a abordagem do complemento oposto da “unidade orgânica do diálogo” platônico. A esse respeito, Benoit (2015, p. 29), já em nosso século, estabelece a seguinte questão central a ser abordada em seu texto metodológico: “como pensar a obra de Platão e o ato material da produção do seu discurso, ou em palavras gregas, Platão e a *poíesis* do *logos*?”. Uma expressão como essa – “*poíesis* do *logos*” – leva-nos a pensar que uma distinção que tende a afastar o “elemento filosófico” do “elemento dramático” dos diálogos parece justamente representar um obstáculo para uma compreensão de importantes aspectos de uma tal filosofia poética ou poética filosófica. Ademais, de acordo com a análise de Benoit (2015, p. 40), a dimensão poética da obra platônica seria dramática e não narrativa (ainda que possam dar a impressão de narração, nem mesmo os diálogos considerados “narrativos” foram produzidos no sentido de estabelecer uma comunicação “direta” com o leitor). Em assim sendo, indaga-se: “a utilização da forma dramática e jamais narrativa, a utilização ampla da imitação, o uso de personagens e da forma dialógica como um todo, não aproxima a obra de Platão da *lexis* poética da tragédia e da comédia?” (BENOIT, 2015, p. 40). Considerando um componente de plausibilidade dessa aproximação, como se poderia então entender “as célebres críticas de Sócrates a estes gêneros literários expostos na *República*?” (BENOIT, 2015, p. 40). Ou ainda: “como entender as críticas à noção de *mimesis*, se Platão utiliza, permanentemente, a imitação através dos seus personagens?” (BENOIT, 2015, p. 40).

Ao abordar todas essas questões, Benoit (2015) esforça-se por construir aquilo que denominou “metodologia das temporalidades imanentes” de interpretação da obra platônica. Uma das temporalidades, aliás, seria aquela “*da nóesis* (ação de pensar), ou seja, algo próximo daquilo que Victor Goldschmidt chamava – estreitamente – de ‘tempo lógico’”. Contudo, na obra de Benoit (2015), não é esse “tempo lógico” que receberá maior atenção, mas sim a presença de relações entre as temporalidades “*da nóesis*”, “*da gênese* (ação histórica)”, “*da poíesis* (a ação temporal de produção da obra)” (BENOIT, 2015, p. 51) e, principalmente, “*da lexis* (a ação de dizer)”. Ao atribuir maior ênfase sobre a “*temporalidade de lexis*” (BENOIT, 2015, p. 50), o autor explicitou mais à frente que seu interesse central era demonstrar como a obra platônica

poderia ser lida “como uma espécie de romance filosófico”, pretendendo-se com isso “reconstituir os Diálogos de uma maneira conceitualmente poética” (BENOIT, 2015, p. 52) e, por outro lado, buscando afastar-se das tradições “metafísicas” de interpretação da obra platônica (BENOIT, 2015, p. 50-52).

Já Goldschmidt (2002, p. 27), por sua vez, esforça-se por demonstrar a função da progressão do método dialético enquanto elemento estruturador principal do diálogo. Sob essa ótica, o “conhecimento das Formas” apresenta-se como elevado objetivo da ciência dialética, de modo que os diálogos, por sua vez, “com algumas poucas exceções, se apresentam como *ensaios de definição*” (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 27). E não parece haver dúvidas de que os exercícios em torno de tais ensaios constituíam componentes importantes de atividades educacionais do velho Jardim de Academo<sup>2</sup>. Nesse sentido, permanece de grande valia a busca por uma compreensão da “unidade orgânica do diálogo” platônico, sobretudo quando se trata de assimilar ou intuir as suas dimensões educacionais. Este artigo insere-se nesta discussão com a proposição de que uma chave importante para a compreensão e solução deste enigma diz respeito à maneira como a música e a educação se inserem em interpenetração orgânica nesse contexto.

Antes de abordar o papel da música na educação dos guardiães, Sócrates, no Livro II de *A república*, havia estabelecido junto a Glauco e Adimanto os fundamentos de uma cidade sã, a fim de compreender inicialmente a maneira como a Justiça e a Injustiça se manifestam de maneira *mais tangível* nesse macrocosmo social (368e-372c). Contudo, não satisfeito com o resultado da exposição das características de uma cidade desprovida de luxo, Glauco impulsiona Sócrates à abordagem de uma ampliação da cidade idealmente considerada e, nesse sentido, Sócrates aceita a orientação e assinala que o exame disso decorrente poderia auxiliar a compreensão da essência da Justiça e da Injustiça (372c-373a), assunto central de toda a investigação de *A república*. É justamente nesse processo de ampliação da cidade que surge a necessidade de considerar a figura do guardião, pois, como diz Sócrates, essa figura se faz necessária em uma cidade que, movida pelo “desejo da posse ilimitada de riquezas”, move guerras contra povos circunvizinhos a fim de expandir seus territórios e satisfazer condições para que seus cidadãos desfrutem de uma vida luxuosa (373d-e).

Como é sabido, o diálogo entre Sócrates, Glauco e Adimanto estende-se longamente no sentido de compreender a maneira como se deveria dirigir da melhor maneira possível a educação das classes dirigentes da cidade ideal, de modo que, particularmente em relação a esses estamentos sociais, o luxo, a cobiça, a intemperança, a avareza e outros vícios não são tolerados em seu particular modo de vida. Assim, a educação dos escolhidos para serem guardiães seria composta de ginástica para o corpo e música para alma (376e-417b). Entretanto, antes de abordar esse assunto, no qual a música e a poesia são submetidas a escrutínio analítico, Sócrates enfatiza que a transição da abordagem da cidade sã para a cidade mais ampla e luxuosa implica considerar “uma multidão de pessoas, que já não se encontra na cidade por ser necessária, como os caçadores de toda a espécie e imitadores”, considerando-se tanto “os que se ocupam de desenho e cores” quanto os que se dedicam à “arte das Musas, ou seja, os poetas e seus servidores – rapsodos, actores, coreutas, empresários [...]” do teatro etc. (373b).

Já no Livro X de *A república*, Sócrates afirma que, com base nos resultados alcançados, faz-se necessário analisar mais apuradamente as respostas anteriormente assentadas a respeito do lugar da música e da poesia na educação das classes dirigentes da cidade justa. E nessa retomada da questão o processo de investigação filosófica assume o seguinte teor nas palavras

<sup>2</sup> Academia de Atenas, cujo primeiro diretor foi Platão.

de Sócrates: “aqui entre nós (porquanto não ireis contá-lo aos poetas trágicos e a todos os outros que praticam a mimese), todas as obras dessa espécie se me afiguram ser a destruição da inteligência dos ouvintes, *de quantos não tiveram como antídoto o conhecimento da sua verdadeira natureza*” (595b, destaques em itálico nossos). Como já fizemos notar anteriormente, nos diálogos de Platão, aquele que meramente imita aparece como ignorante daquilo que seria mais importante, isto é, eles não sabem se o produto de sua *mimesis* diz respeito ao bem ou ao mal. Nesse sentido, produzindo obras ao acaso do ponto de vista racional e ético, músicos e poetas poderiam colocar a perder todo o estado ideal da cidade justamente governada. Mesmo na cidade ideal, apenas a classe dirigente possuiria o *antídoto* capaz de deter a corrupção engendrada pela ação nefasta da música e, dessa maneira, a melhor atitude a ser tomada seria expulsar os músicos e poetas da cidade, uma vez que poderiam provocar confusões e doenças na alma dos demais estamentos sociais (595b-608b). Essa drástica decisão que aparece ao fim de *A república* é uma das principais causas de Platão haver sido considerado um filósofo censor e adepto de ideologias totalitaristas.

Porém, os diálogos de Platão são obras de imitação... Após haver demonstrado como, ao longo da tradição dos estudos platônicos, Platão tem sido identificado como um dos mais temerosos inimigos da poesia, Benoit (2015) afirma que o filósofo grego não poderia ser caracterizado adequadamente dessa maneira. Em outras palavras, “como poderia, paradoxalmente, ter tentado destruir a poesia e, ao mesmo tempo, nos deixado os *Diálogos*?” (BENOIT, 2015, p. 33) Ou ainda: “na verdade, que são eles, senão obras filosóficas, mas também, estética e dramática?” (BENOIT, 2015, p. 33) A partir dessas questões, propõe-se então que a mensagem filosófica de Platão, em certo sentido, não pode ser devidamente compreendida caso os diálogos não sejam entendidos enquanto “obras conceitualmente poéticas”, uma “trama sensível de palavras opostas que estão bastante distantes do monólogo filosófico ocidental” (BENOIT, 2015, p. 33). Nessa perspectiva, até mesmo o diálogo o qual estivemos a analisar, *A república*, que teria os traços de um longo diálogo “narrativo”, cuja estória seria, segundo toda a aparência, contada por Sócrates diretamente ao leitor, é, de acordo com critério de uma “*temporalidade da lexis*”, um diálogo dramático (BENOIT, 2015, p. 38-39). E ficamos sabendo disso através do início do diálogo em que *se representa* a continuação da conversação no dia seguinte, o *Timeu*:

Sócrates: - Um, dois, três; mas, por certo, caro Timeu, onde está o quarto dos que foram hóspedes e que agora os são donos da casa? Timeu: - Foi acometido de um mal-estar, Sócrates, pois não haveria voluntariamente faltado a esta reunião. Sócrates: - Então, o encargo que correspondia ao ausente passa a caber a ti e a teus companheiros, certo? Timeu: - Sem dúvida; e, dentro do possível, não omitiremos nada, pois não seria justo se, depois de gozarmos dos dons da hospitalidade, nós, os que permanecemos, não estivéssemos dispostos a retribuir-te de bom grado. Sócrates: - Estão lembrados do teor dos assuntos que vos propus para esta conversa? Timeu: - Apenas alguns, mas, como estás aqui, tu poderás nos recordar daquilo que houvésemos esquecido. Melhor ainda, se não for incômodo, volta a repetir-nos outra vez o argumento desde o princípio de maneira resumida, para que o tenhamos uma vez mais presente. Sócrates: - Assim o farei. Tenho a impressão de que o principal do discurso que elaborei acerca da organização política dizia respeito a como considerava a melhor delas e que tipo de homens dariam vida a ela. Timeu: - E a todos nos pareceu que havia descrito de uma maneira muito conforme aos princípios da razão<sup>3</sup> (PLATÓN, 1992, p. 155-156, tradução nossa).

Conquanto não seja conforme à plena verdade afirmar que os diálogos platônicos houvessem sido confeccionados tais quais as poesias dramáticas de caráter trágico e cômico de sua

<sup>3</sup> *Timeu*, 17a-c.

época, os diálogos não deixam, como se vê, de *mimetizar* uma ação por meio de palavras escritas. E, como diz Huizinga (2008), há uma íntima afinidade entre jogo e poesia, a qual “se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora”. Como mais precisamente então o jogo estaria presente na obra de Platão? Huizinga (2008) assinala que, “na elaboração de uma frase poética, no desenvolvimento de um tema, na expressão de um estado de espírito há sempre intervenção de um elemento lúdico”. E acrescenta: “seja no mito ou na lírica, no drama ou na epopeia, nas lendas de um passado remoto ou num romance moderno, a finalidade do escritor, consciente ou inconsciente, é criar uma tensão que ‘encante’ o leitor e o mantenha enfeitado” (HUIZINGA, 2008, p. 147-148). E não é isso que, em parte, os diálogos de Platão fazem com leitor? Mas essa não seria a única das características lúdicas presentes nos diálogos. Poderíamos citar ainda a leveza das conversas, os finíssimos humor e ironia etc. No *Banquete*, por exemplo, diálogo cuja abordagem ludo-agônico-ritualística plasmada dramaticamente toma o próprio Amor (*Eros*) como tema central, a primeira conversa entre Sócrates e o anfitrião do banquete, o poeta trágico Agatão, recém-vencedor de um concurso de poesias, dá-se nos seguintes termos:

Agatão, que se encontrava reclinado sozinho no último leito, exclama: - Aqui, Sócrates! Reclina-te ao meu lado, a fim de que ao teu contato desfrute eu da sábia ideia que te ocorreu em frente de casa. Pois é evidente que a encontrei, e que a tens, pois não terias desistido antes. Sócrates então senta-se e diz: - Seria bom, Agatão, se de tal natureza fosse a sabedoria que do mais cheio escorresse ao mais vazio, quando um ao outro nos tocássemos, como a água dos copos que pelo fio da lã escorre do mais cheio ao mais vazio. Se é assim também a sabedoria, muito aprecio reclinar-me ao teu lado, pois creio que de ti serei cumulado com uma vasta e bela sabedoria. A minha seria um tanto ordinária, ou mesmo duvidosa como um sonho, enquanto que a tua é brilhante e muito desenvolvida, ela que de tua mocidade tão intensamente brilhou, tornando-se anteontem manifesta a mais de trinta mil gregos que a testemunharam. – És um insolente, ó Sócrates – disse Agatão. – Quanto a isso, logo mais decidiremos tu e eu da nossa sabedoria, tomando Dioniso por juiz; agora porém, primeiro apronta-te para o jantar<sup>4</sup> (PLATÃO, 1972, p. 16).

No trecho acima, é possível testemunhar não apenas a presença de um componente lúdico presente na composição dramática e na atmosfera espirituosa da conversa, mas também, de maneira integrada, um ensinamento que constitui um elemento educacional fundamental da ciência dialética cujo objeto é a sabedoria. Esta não é resultado de uma instrução ou erudição relativa ao ego periférico, como dizia Huberto Rohden (2009), mas sim, uma vez que se refere à alma ou essência central e interna do ser humano, remete a outras experiências formativas complementares ao próprio desdobramento de procedimentos de refutação ou tradução em palavras de princípios mais elevados. Além disso, o trecho acima se trata de uma amostra exemplar em que a “unidade orgânica do diálogo” platônico, de que falava Goldschmidt (2002), brilha de modo particularmente belo, ainda que tal brilho seja distinto daquele presente na poesia trágica de Agatão ou mesmo no gênero mimético trágico em voga na época.

Segundo Huizinga (2008), quando comparada com as poesias lírica e épica, a poesia dramática é a única que, “devido a seu caráter intrinsecamente funcional e devido ao fato de constituir uma ação, continua permanentemente ligado ao jogo” (HUIZINGA, 2008, p. 159). Importa, portanto, conforme assinalou Benoit (2015), compreender o paradoxo de Platão haver sido um gênio e ser dotado de um talento mimético dos mais elevados já encontrados na história da humanidade e, ao mesmo tempo em que expressa esse talento na tessitura de seus diálogos, realizar supostamente em *A república* um julgamento tão duro contra a música e a poesia. Ora, um homem da estatura intelectual e artística de Platão teria cometido um deslize

<sup>4</sup> *Banquete*, 175d-e.

tosco a ponto de não perceber que uma das causas motrizes de sua obra foi a *mimesis*? Como vimos, esse importante questionamento também foi feito por Benoit (2015), o que o levou a propor uma interpretação dos diálogos por um viés analítico em busca de um distanciamento da tradição metafísica, de modo que se esfuma, a partir dessa perspectiva, o papel de qualquer “doutrina sistemática atribuída ao autor supremo, Platão”. Por essa razão, pareceu-lhe interessante “saber ler nos próprios Diálogos, sobretudo, as desventuras trágicas (e não somente as aventuras vitoriosas) da dialética” (BENOIT, 2015, p, 48). Não obstante a importância de tais colocações, nosso intuito é apresentar uma orientação distinta para a solução do problema da suposta relação de exclusão absoluta entre poesia e filosofia. De nossa parte, consideramos que a compreensão dos diálogos não pode se reduzir à observação daquilo que Florez (2011) chamou “dimensão horizontal” do diálogo, em que são analisadas as trocas de palavras entre as personagens plasmadas poeticamente. Tão importante quanto isso para uma compreensão plena é levar em conta as dimensões de verticalidade e de profundidade na interpretação do diálogo, nas quais o leitor direciona a sua atenção hermenêutica a Platão tanto no sentido dos “intercâmbios interpretativos do leitor com o autor” quanto na apreciação dos “intercâmbios reflexivos do autor consigo mesmo”, respectivamente (FLOREZ, p. 2011, p. 394-395). É nesse sentido que, ao abordar o problema da relação entre filosofia e poesia em diálogos de Platão, é importante indagar: em que medida estaria o Poeta-Filósofo – ou Filósofo-Poeta – apresentando ao leitor mais um de seus jogos, desta vez, como em outras vezes, ironizando com o próprio leitor? Obviamente, a ironia platônica aqui transcende a ironia socrática enquanto procedimento filosófico plasmado na dramatização do diálogo.

Nossa posição é a de que Platão não seria incauto o suficiente para cometer um erro tão grosseiro de se esquecer que também estava a empregar a *mimesis* quando compunha seus diálogos e, portanto, a compreensão mais exata do sentido original de *A república* e de outros diálogos deve levar em conta essa sublime ironia. Uma das dimensões da música, portanto, presente nos diálogos é de natureza poética. Os diálogos, todavia, não são apenas *mimesis*. Entretecida e em jogo com a imitação, mostram-se presentes um nobre desejo pelo alcance mais pleno possível da verdade, a vocação redentora de uma cura anímica e de uma elevada formação, o processo filosófico efetuado pela *dianoia* e pela *noesis* expressas, na medida do possível, em diálogo... Todas essas características são suficientes para Platão compreender a grande distinção de sua obra em relação às poesias de seu tempo.

Pois bem, podemos agora e por fim abordar a mais uma questão de relevância não menor ao escopo deste artigo: a própria *dianoia* filosófica, essa grande manifestação do pensamento sistemático vocacionada à instrução e à educação, teria alguma relação com a música e, portanto, com o jogo? Pois, em conjunto com a *noesis*, não há dúvida de que desempenha intrinsecamente uma função formadora da inteligência humana e, portanto, tende a repercutir de maneira mais ou menos determinante sobre os planos da ação, das emoções, do corpo, em suma, sobre as experiências técnica, estética e ética. Para responder à questão levantada, faz-se necessário levar em consideração uma passagem do diálogo *Fédon* muito pouco comentada em profundidade e plenitude por intérpretes de Sócrates e Platão.

O primeiro ponto a ser destacado a respeito do *Fédon*, em que se aborda o último dia de Sócrates antes de sua execução, é a atmosfera profundamente apolínea e pitagórica do contexto dramático. Em segundo lugar, Platão (*Fédon*) dá a conhecer que Sócrates, no cárcere, havia transposto para metro cantado fábulas de Esopo e um hino à divindade patrocinadora da Música (Apolo) e que atenienses estavam interrogando seus discípulos a respeito dessas composições, pois se sabia que Sócrates comumente não era afeito a esse tipo de produção musical ou poética. Mais à frente, Sócrates revela nesse contexto a seus discípulos - os quais lhe faziam

a visita derradeira – que variadas vezes, no decurso de sua vida, foi “visitado por um mesmo sonho” através de distintas visões em cada caso, sonho esse segundo o qual lhe era sempre exigido a mesma coisa, isto é, que deveria esforçar-se “para compor música!”. Sócrates então declara que cumpriu sempre a exigência como uma exortação a que se fizesse “o que justamente fiz em minha vida passada”. Da mesma maneira “como se animam corredores”, acrescentou Sócrates, julgava que o sonho o estaria incitando a perseverar em sua própria ação, “que é compor música: haverá, com efeito, mais alta música do que a filosofia, e não é justamente isso o que eu faço?” (61a). Tal música filosófica, porém, diferentemente da música poética, comportaria raciocínios e não mitos (60b-61c). Haveria, portanto, uma melodia, um ritmo e uma harmonia ao fundo de e inerentes à prática filosófica, tanto no âmbito da mente quanto no plano da ação? Embora não se deva negar a existência de aspectos distintivos entre formas de música, de filosofia, de educação e de jogo, seria possível apreciar suas íntimas conexões no sentido de descobrir aí uma fecundidade cultural?

## Considerações finais

Há na música puramente instrumental certas regras que validam a composição e que, em seu pano de fundo, podem ser traduzidas em termos lógicos e matemáticos. Assim também parece haver ao fundo da *dianoia* que orchestra o raciocínio regras que podem ser traduzidas em termos musicais. E isso se torna tanto mais evidente quanto suas formas passem a ser preenchidas de conteúdo semasiológico, tonalidades sonoras, ritmos e direcionamentos ordenados. Há interpenetração orgânica entre os elementos lúdicos, miméticos, éticos e dianoéticos que se manifestam no ser humano, ainda que disso não se tenha lúcida consciência. A obra de Platão capta de maneira consciente, talvez como nenhuma outra na história da humanidade, os íntimos e profundos nexos entre essas melodias aparentemente incomunicáveis entre si. E, nesse sentido, o seu legado constitui uma composição musical sem paralelos.

Portanto, seria importante que tanto uma verdadeira ludologia antropológica quanto as teorias da arte e da educação levassem em conta e em conjunto todas essas sinfonias. Dessa maneira, de modo relativamente similar a Schiller (2017), seria possível vibrar as cordas do desejo no sentido de que os seres humanos possam jogar belos e bons jogos, festejar boas e belas festas, apreciar belas e boas músicas filosóficas, poéticas ou puramente lúdicas, instruindo e educando assim bem e belamente as novas gerações, ainda que em um mundo atualmente marcado por uma aceleração obscena que destrói aspectos de narratividade tão salutares à vida humana. Para tanto, as ciências, as filosofias e as artes são instadas a realizar reintegrações de seus vínculos entre si, fecundando-se em possibilidades coerentes com a verdade e a beleza e renovando-se assim, ainda que em contextos de veloz fragmentação das atividades e da vida.

## Referências

- BENOIT, H. *Platão e as temporalidades: a questão metodológica*. São Paulo: Annablume, 2015.
- FLÓREZ, A. La forma del diálogo y a forma de la filosofía en Platón. *Revista Franciscanum*, v. 53, n. 156, jul./dez. 2011.
- GOLDSCHMIDT, V. *Os diálogos de Platão: estrutura e método*. São Paulo: Loyola, 2002.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

- JAEGER, W. W. *Paideia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. 2. ed. revisada. Piracicaba: Unimep, 1999.
- PLATÃO. *A república*. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- PLATÃO. *Diálogos: O Banquete, Fédon, Sofista, Político*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- PLATÓN. *Diálogos: Filebo, Timeo, Crítias*. Madrid: Editorial Gredos, 1992.
- ROHDEN, H. *Educação do homem integral*. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- ROHDEN, H. *O homem*. São Paulo: Alvorada Editora, 1983.
- SANTO AGOSTINHO. *De magistro*. Edição Bilíngue. Campinas, SP: CEDET, 2017.
- SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2017.

#### **Sobre os autores**

##### **Leonardo Dias Avanço**

Doutor em Educação, Professor Substituto do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de São José do Rio Preto.

##### **José Milton de Lima**

Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (Campus de Presidente Prudente) da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Recebido em: 04/04/2020.  
Aprovado em: 18/08/2020.

Received: 04/04/2020.  
Approved: 18/08/2020.