

# **O JOGO É A REGRA**

Rafael Camillo Rodrigues da Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2006

## RESUMO

### O JOGO É A REGRA

Rafael Camillo Rodrigues da Costa

Orientador: Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano

Resumo da Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta dissertação propõe, através do resgate e da re-leitura de quatro clássicos da filosofia pós-moderna, que a atividade humana vulgarmente chamada 'educação' seja, desde sua origem mais remota, um dentre os múltiplos e variados jogos da Tradição Ocidental. Para tanto, recorre-se à 'noção de jogo' defendida por Johan Huizinga no seu *Homo Ludens*, à 'noção de jogos de linguagem' sustentada por Ludwig Wittgenstein nas *Investigações filosóficas*, e utilizada como método por Jean-François Lyotard na *Condição Pós-Moderna*, à 'noção de cultura pós-moderna e sociedade pós-industrial' também sustentada por Lyotard nesta mesma obra e à idéia libertária de uma *Sociedade sem Escolas*, visceralmente defendida por Ivan Illich.

Palavras-chave: Educação, Jogo, Cultura, Sociedade, Jogos de Linguagem, Pós-Modernidade, Escola.

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2006

## ABSTRACT

### THE GAME IS THE RULE

Rafael Camillo Rodrigues da Costa

Orientador: Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano

Abstract da Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

By retrieving and rereading four post-modern philosophy classics, this work argues that the human activity ordinarily called “education” has been one of the many and varied Occidental Tradition’s games since its very early days. In order to accomplish with this proposal, we stand grounds on Johan’ Huizinga’s concept of ‘game’ used in his *Homo Ludens*; on Ludwig Wittgenstein’s ‘language games’ rooted in his *Philosophical Investigations* and applied by Jean-François Lyotard as a method in his *The postmodern condition: a report on knowledge (theory and history of literature)*; on the post modern culture and post-industrial society theory endorsed by Lyotard in the same book and on the libertarian image offered in *Deschooling society*, which is highly defended by Ivan Illich.

Key-words: Education, Games, Culture, Society, Language games, Post-modernity, School.

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2006

## SUMÁRIO

	<b>Pág.</b>
<b>SINOPSE</b> .....	IV
<b>ABSTRACT</b> .....	V
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>2. APRESENTAÇÃO DOS ARGUMENTOS</b> .....	12
2.1 Ivan Illich: o mito do consumo interminável .....	12
2.2 A hipótese de Lyotard e seu método de investigação .....	21
2.3 Wittgenstein: “a linguagem não é linguagem, mas jogos de linguagem” .....	28
2.4 Johan Huizinga: “o jogo é a categoria absolutamente primária da vida” .....	35
2.5 Síntese dos principais argumentos e reapresentação da proposição .....	46
<b>3. OS VÁRIOS JOGOS DA TRADIÇÃO OCIDENTAL</b> .....	53
3.1 O jogo mítico em sua versão platônica .....	53
3.2 O jogo filosófico em sua versão pós-moderna .....	61
3.3 O jogo científico em sua versão clássica .....	67
<b>CONCLUSÃO: A REGRA É O JOGO</b> .....	74
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	78

## 1. INTRODUÇÃO

Há coisas que ganham em ser ditas mais de uma vez. Têm é que ser ditas de maneira diferente. Aliás, todas as coisas são ditas mais de uma vez, embora só com muito trabalho ou quando não se dá por isso de maneira diferente (MACEDO, H. 1999, p. 233).

“Eu nunca tinha tido experiência semelhante”, disse Rubem Alves à Revista Educação, naquele tom plácido e sedutor que lhe é tão familiar, ao regressar de sua primeira visita à Escola da Ponte, apaixonado que estava pelo modo simples, livre e pleno através do qual as crianças do Pacheco experimentam a educação.

“Brincar é coisa séria”, concluiu o velho contador de estórias, encantado que estava por tudo aquilo que viu, ouviu, pensou e sentiu durante a sua lúdica viagem a Nova Sagres, ou a Sagres Pós-Moderna que se tornou a Escola da Ponte; seja no que se refere à fama e ao prestígio internacionais de que goza atualmente, seja em termos da polêmica que seus métodos suscitam no meio acadêmico, seja no que diz respeito à atitude visionária e altruísta de preparar as novas gerações para um mundo a haver.

Conclusão breve esta, sucinta de fato, mas sobretudo difícil. Difícil porque põe lado a lado, isto é, numa mesma proposição, duas noções que a Modernidade fez questão de contrapor, o “lúdico” e a “seriedade”. Difícil pois que pressupõe uma escolha definitiva entre o Moderno e o Pós-Moderno; mas inesquecível, uma vez que é fruto de uma experiência prazerosa, vivida de forma espontânea, livre, e por isso mesmo revivida de modo tão sublime pela recordação.

Entrementes, a que outra conclusão poderia chegar Rubem Alves após a sua visita ciceroniada à Escola da Ponte? Acaso há alguma outra mais fácil?

Não, certamente não há outra conclusão possível para este velho educador. Do contrário, como conceber uma escola sem turmas; sem alunos separados por classes; sem aulas ministradas com giz e lousa; sem campainhas separando o tempo; sem provas e notas; e onde os alunos aprendem – porque lá todos aprendem de tudo – formando um pequeno grupo de seis pessoas em torno de um tema de interesse comum, convidando um dos professores para ser uma espécie de assessor, principalmente no que tange às informações bibliográficas e de internet, estabelecendo de comum acordo um programa de trabalho de duas semanas e avaliando ao cabo deste período o que foi aprendido e o que não o foi?

Como conceber ainda uma escola em que não há livros-texto de qualquer espécie; onde não há programa nem currículo; onde crianças com Down trabalham lado a lado com outras crianças; onde os miúdos aprendem a ler através de frases completas e complexas, e não através das letras e das sílabas isoladas, sem sentido?

O que pensar então dos quadros de ajuda (posso ajudar em..., preciso de ajuda em ...) e sua rede de comunicação solidária e livre; do grande tribunal e de seu último julgamento; do direito de não ler um livro de que não goste; das leis e dos direitos estarem afixados nas paredes à vista de todos; ou ainda do arquivo informatizado de sugestões aberto à comunidade (acho bom, acho mal)?

De fato, Rubem Alves não poderia ter chegado à conclusão mais acertada: “brincar é coisa séria”. E não pense tratar-se de uma metáfora. Tampouco de um símile. Também não se trata de uma antítese, ou de um oxímoro; mas apenas de uma simples proposição (s-é-p) que pode ser glosada do seguinte modo: “aprender com liberdade é mais divertido”; ou, “que a educação deveria funcionar como um jogo”.

Contudo, – é preciso que se diga – tais proposições modificam substancialmente a idéia que se faz atualmente sobre o que seja educação, sobre o que seja a sociedade. Isto é, reconhecer a Escola da Ponte implica, necessariamente, reconhecer que a educação pode se dar de outra forma, que a educação pode se dar de uma forma lúdica. E isto, por sua vez, implica no reconhecimento de um outro “uso” sócio-cultural para o termo educação.

Mas, afinal, qual o sentido da palavra “educação” em nossa cultura *pós-moderna*, em nossa sociedade *pós-industrial*? Ou, dito de maneira mais adequada às circunstâncias: atualmente, que “uso” dispensamos à palavra “educação” em nossa cultura, em nossa sociedade?

Será que a utilizamos apenas quando nos referimos a uma determinada espécie de *serviço* extremamente valorizado? Será que a empregamos somente para designar uma modalidade específica de *direito* assegurado pela última Constituição Federal? Será que esta palavra encontra seu termo próprio designando uma *categoria* demasiado imprecisa para ter alguma valia científica, filosófica? Será ainda este termo tão somente um componente retórico dos discursos político, filosófico, científico, utilizado especificamente para atrair a atenção dos espectadores, vender-lhes livros, revistas, cursos, palestras, seminários e outros tantos bens de consumo?

Ou, finalmente, como querem os multiculturalistas tupiniquins, será a “educação” um termo empregado exclusivamente como sinônimo de acesso à informação de natureza tecnológico-científica produzida, formatada e vendida pelo homem branco, europeu e adepto da ascese puritana?

Amigo leitor, certamente não é a intenção deste autor fazer com que creias serem os *usos* sugeridos nos parágrafos anteriores todos os *usos* que a palavra “educação” encontra atualmente nesta sociedade. Aliás, tais sugestões, é preciso dizer, constituem apenas uma reduzida amostra dos muitos “empregos” que esta palavra tem assumido recentemente no seio da cultura; sobretudo, após a disseminação em nível planetário daquilo que se convencionou chamar *Mito Educação*.

Do mesmo modo, não julgues ter sido intenção deste autor – sugerindo apenas certos *usos* para o vocábulo “educação” – sonegar-te a existência de antigos usos ainda consagrados pela Tradição Ocidental; como, por exemplo, o emprego como sinônimo de *Paidéia*, ou de *Emancipação do Sujeito Trabalhador*, ou ainda, como desejam alguns intelectuais de esquerda, apesar da *Lógica Clássica*, as duas opções, simultaneamente.

Todavia, não se pretende aqui (e disso o leitor logo se dará conta) apontar todas as possibilidades de “uso” que o vocábulo “educação” encontra em nossa cultura, esgotando-os; o que implicaria na feitura dum inventário deveras volumoso para ser proposto numa dissertação. Não se pretende aqui, de igual maneira, empreender um levantamento histórico e comparado acerca dos “usos” da palavra “educação” através dos tempos. Realizar um estudo comparado entre os diversos “usos” do termo “educação” levando-se em conta fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, ideológicos, etc, não é, igualmente, a intenção deste trabalho. Tampouco é proposto aqui uma “busca” filosófica pelo melhor “uso” sócio-cultural do termo em questão, ou da melhor proposição capaz de dar conta, nesta língua inculta e bela, do que seja “educação”.



Caro leitor, o que se está a propor nas linhas e “entrelinhas” deste texto é que o “conceito” educação (em nossa cultura pós-moderna, em nossa sociedade pós-industrial) apresenta uma *extensão* tão vasta e imprecisa quanto a extensão do “conceito” jogo!

Está-se a propor, com esta dissertação, que um conceito com tal extensão não é um conceito; da mesma forma que uma definição pouco precisa não é uma definição, mas, especulação! – E não é este, acaso, o trabalho do filósofo?

Está-se a propor, com este trabalho, que os conceitos “educação” e “jogo” não são conceitos, mas, “noções”! Isto é, fruto do trabalho especulativo (e lembro que esta palavra se origina do lat. *speculum*) dos filósofos que desde muito antes de Platão já recorriam à linguagem (ou à observação atenta dos jogos que se fazem com ela) para explicar a pragmática do mundo das coisas físicas, a pragmática das relações sociais e até mesmo para explicar e exemplificar o funcionamento da própria linguagem (metalinguagem).

Mas não é apenas isso! Também se está a propor aqui que os preciosos e até então insubstituíveis “pseudoconceitos” fundacionais da racionalidade moderna (cito como exemplo a “linguagem”, a “sociedade”, a “cultura” e o “saber”) sejam todos eles (inclusive os não citados por questões de economia lingüística) tributários da noção de “jogo”.

Por fim, propõe-se, com e a partir deste texto, e de muitos outros de fato (intertextualidade), que na atual fase da cultura ocidental e da sociedade capitalista a noção de “educação” parece ser, certamente por questões conjunturais, tributária da noção de “jogo”.

Tendo em vista apresentar os argumentos necessários à comprovação destas proposições, sobretudo desta última, este trabalho articula-se em três partes:

Parte –I Apresentação dos argumentos [referencial teórico]:

- Ivan Illich e o Mito Educação;
- A hipótese de Lyotard e o seu método de investigação;
- Wittgenstein: “a linguagem não é linguagem, mas jogos de linguagem;”
- Johan Huizinga: “o jogo é a categoria absolutamente primária da vida.”

Parte –II Os vários jogos da Tradição Ocidental [administração dos exemplos]:

- o jogo mítico em sua versão platônica;
- o jogo filosófico em sua versão pós-moderna;
- o jogo científico em sua versão clássica.

Parte –III A regra é o jogo [conclusão]

## 2. APRESENTAÇÃO DOS ARGUMENTOS [referencial teórico]

### 2.1 Ivan Illich: o mito do consumo interminável

A escola nos inicia também no Mito do Consumo Interminável. Este mito moderno se fundamenta na crença de que o processo produz, inevitavelmente, algo de valor e, por isso, a produção cria necessariamente a demanda (Illich; 1974, p. 75).

Na época contemporânea afirmou-se e cresceu o “mito educação”. Em razão justamente de sua centralidade política e social, a educação foi vista como fator-chave do desenvolvimento social, como fulcro da evolução da sociedade no seu conjunto, como o “lugar” em que se vem estabelecer o intercambio social, além de sua coesão. E foi deste modo que a educação se colocou como substituta da política como via para operar a construção do homem moderno (indivíduo e cidadão ao mesmo tempo, autônomo e socializado) e para realizar uma sociedade orgânica mas na liberdade, mediante livre colaboração de todos (CAMBI; F., 1999).

Ainda a este respeito Cambi (1999; p.391) argumenta que:

Esse grande mito encontrou sua afirmação máxima justamente no segundo pós-guerra do século XX: com a necessidade de renovação típica das sociedades européias após a devastação bélica; com a afirmação do “mito americano”, que tem na educação, sobretudo na ideologia da educação, o seu próprio centro (todo indivíduo pode progredir na sociedade democrática, desde de que seja um sujeito capaz de empenhar-se, de orientar-se na ascensão social, de valorizar-se na sociedade); com o início da Guerra Fria [...]; com a descolonização e as campanhas educativas no Terceiro Mundo desenvolvidas pela ONU e programadas também pela Unesco.

Este autor conclui sua exposição acerca do caráter mítico da educação na contemporaneidade afirmando que o mito da sociedade educadora, ao lado do mito da educação, alimentou todo o rico e variegado intercambio posto em movimento na história contemporânea – no nível cultural, mas também político – entre pedagogia e

sociedade, abrindo-o para soluções mais avançadas, mais ousadas e construtivas, mesmo se às vezes mais ambíguas também (CAMBI; F., 1999).

É precisamente neste contexto descrito por Cambi que Ivan Illich<sup>1</sup> se insere e desempenha um papel extremamente relevante no que compete à crítica à instituição Escola e a sua função na sociedade de consumo.

Na perspectiva do próprio Illich, o mito é um dos canais mais adequados para se introduzir um elemento de controle e manipulação no espírito humano porque o homem naturalmente carece de algo que lhe dê, pelo menos em certa medida, a expectativa de estar se entregando a uma “força” socialmente cultuada, a qual trará “certezas” (ILLICH; 1974).

O mito, prossegue o filósofo, retira sua força da necessidade do homem de acreditar, de ter fé, em algo maior, em algo incompreensível, desde que aceito coletivamente. E é neste sentido, isto é, por conta da crença coletiva na idéia de que a Escola é a única instituição capaz de mudar o destino do homem, retirando-o de uma condição de ignorância, desprestígio social, fragilidade moral e ausência de perspectivas/expectativas futuras, que a Escola tornou-se um mito universal (ILLICH; 1974).

---

<sup>1</sup> Ivan Illich (1906-2002) nasceu em Viena, estudou filosofia e teologia em Roma, onde ordenou-se padre. De descendência judia, falava fluentemente nove idiomas. Em 1956 chegou a Porto Rico como vice-reitor da Universidade Católica. É considerado um dos autores mais radicais e humanistas de nosso tempo. Radical não só pelo conjunto de suas idéias mas também pelas atitudes da vida. Fez uma denúncia orientadora para os países industrializados e uma advertência aos países do Terceiro Mundo, alertando quanto ao caos que o modo de produção, tal como se dá no Ocidente, tem gerado. Uma sociedade destruída, um homem desarraigado, uma desnaturalização e o indivíduo enclausurado em sua alienação, sua impotência e frustração. Com esta perspectiva, pode-se interpretar sua pretensão de estar fazendo uma investigação fundamentalmente política e subversiva. Sua crítica também é dirigida ao que ele chama de instituições do bem-estar social, e a escola faz parte desse bloco de instituições, com seu “estilo industrial” da elaboração de um produto que é posteriormente “etiquetado” como “educação” e é vendido para todos os lados. Dentre as suas principais investidas, faz uma crítica severa ao sistema escolar, como estrutura reprodutora e justificadora do tipo de sociedade que vivemos, caracterizada fundamentalmente pela industrialização crescente e pelo ilimitado consumo (a pedagogização da sociedade). Perseguido pela Igreja, renunciou ao sacerdócio em 1969, depois de haver fundado o CIDOC (Centro Internacional de Documentação), um centro de debates dos problemas contemporâneos como a energia, a saúde, a educação, a convivência, a poluição e a educação permanente (GADOTTI; M. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 8ª ed., 2002, p. 297).

Apesar de cada sociedade manifestar o “mito escola” de maneira própria, esclarece o filósofo, este conserva suas características básicas: a incontestabilidade e a credibilidade. Afinal, do mesmo modo que as grandes instituições religiosas no passado recorreram aos dogmas para justificar sua própria função social: conduzir o destino dos homens, a Escola nos dias de hoje apela à incontestabilidade do parecer científico e a sua credibilidade aos olhos da sociedade a fim de proceder o mesmo (ILLICH; 1974).

### **Destruindo o mito**

A Escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica (ILLICH, 1977, p. 35).

A despeito de se criticar e de se pensar em soluções alternativas à Escola e à educação formal há vários séculos, ninguém foi tão ousado quanto Illich ao propor a desescolarização da sociedade, ou melhor, a destruição do mito escola. Para este autor, a escola é antes de tudo um eficaz instrumento de dominação e de inculcação ideológica que visa, atualmente, a dar suporte a um sistema econômico globalizado baseado na polarização social e, principalmente, na criação de vínculos de dependência entre os indivíduos e as instituições (ILLICH; 1974).

Nesta concepção, Illich situa a Escola como um produto que se vende e do qual se faz campanhas publicitárias que pretendem aumentar sua margem de penetração no imaginário social dos indivíduos, aumentando, desse modo, o seu valor. Concebendo, portanto, a Escola como um processo de produção que gera uma demanda, o pensador chega à seguinte conclusão (1974, p. 9): “a escola nos

ensina que a instrução produz aprendizagem. A existência de escolas produz a dependência pela escolarização”. E finda por justificá-la dizendo que:

Uma vez que aprendemos a necessitar da escola, todas as nossas atividades vão assumir a forma de relações de clientes com outras instituições especializadas, instalando-se, deste modo, o hábito do consumo dos bens e dos serviços, que nega a expressão individual, que aliena, que leva a reconhecer as classes e as hierarquias impostas pelas instituições.

Além destas críticas, Illich faz severas censuras ao currículo, aos professores e às práticas pedagógicas empregadas na escola que geram desigualdades, sonhando ao aluno o direito de aprender aquilo verdadeiramente relevante para si, no momento adequado, com mestres escolhidos, não impostos por uma instituição, e ao lado de quem compartilha das mesmas aptidões e necessidades (ILLICH; 1974).

Ou, nas palavras do próprio Illich (1977; p.126):

as escolas são fundamentalmente semelhantes em todos os países, sejam fascistas, democráticos ou socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres. Esta identidade do sistema escolar nos força a reconhecer a profunda identidade universal do mito, o modo de produção e o método de controle social, apesar da grande variedade de mitologias em que o mito é expresso.

O fato de a escolaridade ser obrigatória, conclui o filósofo, só agrava essa situação, pois aqueles que não conseguem se adaptar aos currículos obrigatórios e aos métodos de ensino praticados, arrastam-se durante anos na escola, sem nada terem aprendido de válido, perdendo a sua auto-estima. E quando finalmente deixam a escola, esses alunos não estão preparados para ingressar no mundo do trabalho (ILLICH; 1977).

Isto posto, não é raro nos depararmos com jovens desanimados, desapontados e sem grandes perspectivas de futuro. Todavia, os alunos que decidem abandonar a escola antes de terminarem a escolaridade obrigatória enfrentarão problemas ainda mais graves, porque: se com a escolaridade obrigatória ainda há a possibilidade de inserção no mercado de trabalho; sem ela, esta possibilidade torna-se bastante remota.

Diante deste paradoxo, o filósofo pensa que é necessário criar entre o homem e aquilo que o rodeia novas relações que sejam fontes de educação, modificando simultaneamente as nossas reações, a idéia que fazemos do desenvolvimento, os utensílios necessários para a educação e o estilo da vida quotidiana (ILLICH; 1974).

### **As redes e seus propósitos**

Crítico feroz da escola e das instituições públicas e privadas existentes, Illich sustenta a hipótese de que o seu aparecimento está relacionado às necessidades da própria sociedade. E, em virtude disso, reflete o autor, é bem provável que a sua criação origine problemas e novas necessidades às quais a sociedade responde com a criação de mais instituições; dando-se início, dessa maneira, a um verdadeiro círculo vicioso (ILLICH; 1977).

A universalização das expectativas, reflexo da instauração desse círculo vicioso, começa pela imposição arbitrária de um currículo rígido e universal e culmina com a perfeita identificação entre os valores de um jovem de classe alta de um país de primeiro mundo com as de um jovem de classe baixa de um país subdesenvolvido (ILLICH; 1977).

Diante dessas “constatações” e tendo em vista o monopólio dos “objetos educativos”, quer pela escola, quer pela iniciativa privada, Illich propõe que se respeite e que se garanta a liberdade dos indivíduos na busca dos conhecimentos e das informações que desejam, independentemente de idade, sexo, credo, raça, direitos autorais ou intelectuais e, principalmente, de pré-requisitos, tais como: nível de escolarização, diplomas etc.(ILLICH; 1977).

Para tanto, Illich aponta a existência de quatro espécies de recursos ou teias – que estarão à disposição de todos – nas quais a educação sem escolas se baseia e a partir das quais se estabelece a função das novas instituições educativas:

1. um serviço de consulta a objetos educacionais, isto é, os instrumentos, as máquinas e os aparelhos utilizados para a educação formal;
2. um intercâmbio de habilidades, que seria baseado em uma lista atualizada de pessoas desejosas de dividir o seu conhecimento, mencionando as condições em que gostariam de fazê-lo;
3. o encontro de pares, uma verdadeira rede de comunicações, que registraria a lista das pretensões em matéria de educação daqueles que se lhe dirigissem para encontrar um “par” de trabalho ou de pesquisa; e
4. um serviço de consulta a educadores que permitiria estabelecer uma espécie de catálogo onde se encontrariam os endereços dessas pessoas, profissionais ou amadores (ILLICH;1977).



Em linhas gerais, o que Illich está a dizer é que a defesa do direito de livre acesso aos instrumentos de ensino e de partilhar conhecimentos e crenças com outros pressupõe uma revolução educativa que:

- a) torne livre o acesso às coisas, abolindo o controle que as entidades particulares e as instituições exercem sobre o seu valor educativo;
- b) torne livre a partilha das aptidões, garantindo o direito de ensiná-las ou de demonstrá-la a pedido;
- c) torne livre os recursos criadores e críticos dos seres humanos, restituindo a todo o indivíduo o poder de convocar reuniões ou de participar nelas; e
- d) liberte o indivíduo da obrigação de limitar as suas esperanças de acordo com os serviços que podem oferecer-lhe as profissões estabelecidas (ILLICH; 1977).

### **Últimas palavras**

Em um mundo onde as premissas das grandes instituições dominam a sociedade, determinando que o que está fora dos padrões não merece atenção, raramente temos a oportunidade de ter acesso às idéias de um crítico tão feroz quanto Ivan Illich. Seus comentários, não raro incômodos, nos fazem refletir sobre uma série de questões normalmente interditas tanto no meio acadêmico quanto em qualquer outro ambiente de discussão.

Romper completamente com a escola ainda é algo que nos intimida, pois, mesmo após anos de formação escolar, não conseguimos nos dar conta de que

ensino e aprendizagem são coisas distintas, e que apesar de cada vez mais despendermos tempo e dinheiro na formação do indivíduo, muitas vezes os aprendizados mais importantes e prazerosos se dão fora da escola.

A remodelação dos valores concernentes ao processo de construção do conhecimento, no que se refere à escolarização, não só tem justificado a escola mas também vem referenciando o mito da sua necessidade, além de criar uma nova classe social: os não-escolarizados.

A educação oferecida pelas escolas tende a satisfazer aos objetivos de inserção do indivíduo na sociedade de consumo. A complexidade dos processos produtivos, aliada a uma educação dissociada das verdadeiras necessidades das pessoas, finda por acelerar um processo de alienação do Homem, facilitando a opressão das classes menos abastadas.

As idéias de Ivan Illich são atualíssimas. A escola vem perdendo cada vez mais em qualidade enquanto as informações e a possibilidade de adquirir conhecimento estão cada vez mais acessíveis. Na contra-mão do aprendizado por vias alternativas, está a necessidade crescente de certificados que atestem “conhecimento”, o que alimenta o mito da escolarização apesar da falência do sistema vigente. Assim, mesmo que ainda seja muito difícil enxergar uma sociedade sem escolas, devemos ao menos ter a coragem de repensar as bases e os fundamentos do modelo atual, pois a Escola nem sempre foi isto, conforme se verá mais adiante.

## 2.2 A hipótese de Lyotard e seu método de investigação

O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde seu 'valor de uso'. (LYOTARD, 2002, p. 5)

No que se refere à filosofia social, conforme análise de Ghiraldelli Jr. (2002, p. 39):

As posições de Adorno & Horkheimer e de Foucault são [...] posições que nos levam a uma condição pós-moderna [...]. Com as posições de Quine ocorre o mesmo, apenas que, no âmbito da filosofia analítica e do pragmatismo. Todavia, nenhum desses filósofos [...] pensou ter feito algo à filosofia de modo a caracterizar o nosso tempo como uma 'era pós-moderna'. Quem a partir dessas posições deduz a idéia de que tudo isso estaria nos levando a uma situação que não tem mais os mesmos apelos da modernidade [...] são outros filósofos mais recentes. A data precisa poderia ser fixada em 1979, principalmente em se tratando de filosofia da educação. Foi nesse ano que o filósofo francês Jean-François Lyotard<sup>2</sup> publicou o seu belo e revolucionário livrinho *A Condição Pós-Moderna* [...].

Segundo a opinião do filósofo Silviano Santiago, autor do posfácio da 7ª edição desta obra, tem sido pouco ressaltado nas discussões acerca da pós-modernidade o fato de *A Condição Pós-Moderna* ser um "escrito de circunstância", isto é, um relatório de estudos feito sob encomenda por Lyotard a pedido do

---

<sup>2</sup> **Lyotard, Jean-François** (1924-1998) Na época da informática e da telemática em que se desintegram os grandes blocos do saber (literário e científico), o filósofo francês Lyotard se interroga sobre a ausência de crenças do mundo contemporâneo, que ele denomina 'pós-moderno': 'Nas sociedades pós-modernas, o que falta é a legitimação do verdadeiro e do justo.' Após estudar relações da arte com o inconsciente (*Discurs-figure*, 1969), publica um livro bastante polêmico, *L'économie libidinale* (1975), no qual vincula a economia política ao desejo, a teoria ao gozo e a arte às intensidades afetivas. Em *La Condition post-moderne* e em *Au juste* (ambos em 1979), analisa a explosão da informática, da cibernética e dos bancos de dados. Convencido de que a aquisição e a exploração de nossos conhecimentos se modificaram em profundidade, declara que, depois da revolução industrial e depois da circulação das imagens e dos sons, é a aceleração vertiginosa dos saberes que modifica nossa atual vida cotidiana. Seus livros mais recentes são: *La constitution du temps par la couleur dans les oeuvres récentes d'Albert Ayme* (1980), *L'assassinat de l'expérience par la peinture* (1984), *Le Différend* (1984) (JAPIASSÚ & MARCONDES: *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 3ª Ed., 1996, p. 169).

Conselho das Universidades de Quebec, interessado em avaliar o quadro universitário e os laboratórios de pesquisa canadenses (C.P.; 2002, p.125).

Este caráter “circunstancial” apontado por Santiago sugere, segundo ele próprio, três ponderações: primeira, *A Condição Pós-Moderna* circunscreve Canadá e França como periféricos (à época) em relação ao estágio avançado em que se encontra o núcleo desenvolvido do Primeiro Mundo; segunda, percebe-se que Lyotard foi retirado, por conta de uma encomenda, do seu lugar político original – os acontecimentos de maio de 68 – e posto de supetão diante de um necessário e indispensável processo de atualização das instituições; terceira, o acesso à nova revolução industrial está na aquisição de um saber que é vendido ou negado pelos países avançados aos consumidores periféricos, quando não lhes é simplesmente escamoteado ou sonogado (C.P., p. 125-6).

### **A hipótese de Lyotard**

A hipótese de trabalho de Lyotard é a de que “o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as sociedades na idade dita pós-moderna”. Esta passagem, consoante o filósofo, começou pelo menos desde o final dos anos 50, marcando para a Europa o término de sua reconstrução, a qual fora mais ou menos rápida de acordo com os países e, nos países, conforme os setores de atividades, donde uma discronia geral que inviabiliza a feitura de um quadro conjuntural (LYOTARD; 2002).

A despeito do quadro conjuntural, que não pode ser organizado, Lyotard sugere que estas transformações no estatuto do saber sejam analisadas a partir de uma característica central que determina o seu objeto de estudo (a posição do saber

nas sociedades mais desenvolvidas) e o seu campo (o saber nas sociedades informatizadas): “o saber científico é uma espécie de discurso”.

Este discurso que sempre se opôs ao discurso ficcional por uma questão de legitimação<sup>3</sup> (o problema investigado pelo filósofo), foi afetado, principalmente em suas funções básicas de pesquisa e transmissão de conhecimentos, pela incidência das informações tecnológicas produzidas pelas ciências e técnicas ditas de vanguarda que há mais de 50 anos versam sobre a linguagem<sup>4</sup>.

Nesta transformação geral, argumenta o filósofo, a natureza do saber não permanece intacta, pois ele não pode se submeter aos novos canais de informação, e tornar-se operacional, a não ser que o conhecimento possa ser traduzido em quantidades de informação (LYOTARD; 2002, p.4).

A partir deste argumento, Lyotard prevê que tudo o que no saber constituído não for passível de se tornar informação será abandonado, e que a orientação das novas pesquisas se subordinará à condição de tradutibilidade dos resultados eventuais em linguagem de máquina (LYOTARD; 2002).

---

<sup>3</sup> Aqui tomamos a palavra em um sentido mais lato do que lhe é dado na discussão da questão da autoridade pelos teóricos alemães contemporâneos. Considere-se [por exemplo] uma lei civil; seu enunciado é o seguinte: tal categoria de cidadãos deve desempenhar tal tipo de ação. A legitimação é um processo [jogo de linguagem] pelo qual um legislador é autorizado a promulgar esta lei como norma. Considere-se [agora] um enunciado científico; ele está submetido à regra: um enunciado científico deve apresentar determinado conjunto de condições para ser reconhecido como científico. Aqui, a legitimação é o processo [jogo de linguagem] pelo qual um ‘legislador’ ao tratar do discurso científico é autorizado a prescrever as condições estabelecidas (em geral, condições de consistência interna e de verificação experimental) para que um enunciado faça parte deste discurso e possa ser levado em consideração pela comunidade científica (LYOTARD, J. *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro; José Olímpio, 7ª ed., 2002, p.13).

<sup>4</sup> Lyotard cita como exemplo destas técnicas e ciências a fonologia e as teorias lingüísticas, os problemas da comunicação e a cibernética, as matemáticas modernas e a informática, os computadores e suas linguagens, os problemas de tradução das linguagens e a busca de compatibilidades entre linguagens-máquina, os problemas de memorização e os bancos de dados, a telemática e a instalação de terminais ‘inteligentes’ (LYOTARD, J. F. *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro; José Olímpio, 7ª ed., 2002, p. 3).

Lyotard (2002, p. 4-5). vai mais além e declara:

[...] tanto os produtores de saber como seus utilizadores devem e deverão ter meios de traduzir nestas linguagens o que alguns buscam inventar e outros aprender. Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias tem com estas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado em uma nova produção: nos dois casos, para ser trocado.

E é deste modo, portanto, perdendo o seu valor de uso e deixando de ser um fim em si mesmo, que o saber é posicionado nesta fase pós-industrial da sociedade capitalista e pós-moderna da cultura ocidental.

### **O método: os jogos de linguagem do II Wittgenstein**

Numa época em que a informatização da sociedade não é uma hipótese, mas a realidade que se apresenta a todos em nível planetário, Lyotard, ciente de que nesta fase pós-moderna o progresso das ciências e das técnicas marcha par e passo com o desenvolvimento econômico e com o aumento do poder sócio-político, elege como método de investigação de seu estudo os jogos de linguagem do II Wittgenstein; e justifica esta opção dizendo que a partir do “redesdobramento” econômico na fase atual do capitalismo, auxiliado pela mutação das técnicas e das tecnologias que segue em paralelo com uma mudança de função dos Estados, forjou-se uma imagem da sociedade que obriga a revisar seriamente os enfoques apresentados como alternativa (LYOTARD; 2002).

Adotando os jogos de linguagem como método, Lyotard sabia estar enfatizando os fatos de linguagem em seu aspecto pragmático, isto é, o “uso” que adquirem num dado jogo de linguagem, e centralizando a atenção nos variados

efeitos que os discursos produzem nos interlocutores. Lyotard (2002, p.15-16)

exemplifica estes usos nestes dois fragmentos abaixo:

Um enunciado denotativo como: 'A universidade está doente', proferido no quadro de uma conversação ou de um colóquio, posiciona o seu remetente (aquele que o enuncia), seu destinatário (aquele que o recebe) e seu referente (aquilo que trata o enunciado) de uma maneira específica: o remetente é colocado e exposto por este enunciado na posição de quem sabe (sachant) (ele sabe como vai a universidade), o destinatário é colocado na postura de ter de conceder ou recusar seu assentimento, e o próprio referente é apreendido de uma maneira própria aos denotativos, como qualquer coisa que precisa ser corretamente identificada e expressa no enunciado a que ele se refere;

Um caso diferente é o dos enunciados do tipo: "dêem meios à universidade, que são prescrições. Estas podem ser moduladas em ordens, comandos, instruções, recomendações, pedidos, solicitações, súplicas, etc. vê-se que o remetente é aqui colocado na posição de autoridade, no sentido mais amplo do termo [...], o que significa que ele espera do destinatário a realização da ação referida. Estas duas últimas posições sofrem a seu turno, na pragmática prescritiva, efeitos concomitantes.

O mais importante de tudo isso, destaca o filósofo, é compreender que cada uma destas diversas categorias de enunciados deve ser determinada por regras que especifiquem suas propriedades e o "uso" que delas se pode fazer (Lyotard; 2002).

Lyotard , contudo, faz três observações acerca deste método: a primeira é que suas regras não possuem sua legitimação nelas mesmas, mas constituem objeto de um contrato explícito ou não entre os jogadores (o que não quer dizer todavia que estes as inventem); a segunda é que na ausência de regras não existe jogo, que uma modificação, por mínima que seja, de uma regra, modifica a natureza do jogo, e que um 'lance' ou um enunciado que não satisfaça as regras, não pertence ao jogo definido por elas; a terceira observação acaba de ser inferida: todo enunciado deve ser considerado como um 'lance' feito num jogo (LYOTARD; 2002).

Com base na última observação, este autor admite um primeiro princípio que alicerça todo o seu método: “é que falar é combater, no sentido de jogar, e que os atos de linguagem provêm de uma agonística geral.”

O fato de os atos de linguagem serem considerados em função de uma agonística da linguagem (*langagière*), argumenta Lyotard, não deve obliterar o segundo princípio que lhe é complementar: “é que o vínculo social observável é feito de ‘lances’ de linguagem.”

### **A natureza do vínculo social: a alternativa pós-moderna**

Nas sociedades informatizadas, argumenta Lyotard, os antigos pólos de atração formados pelos Estados-nações, os partidos, os profissionais, as instituições e as tradições históricas perdem seu atrativo e não parecem ser substituídos da maneira necessária. As identificações com os grandes nomes, com os heróis da história atual, se tornaram mais difíceis (LYOTARD; 2002).

O filósofo afirma ainda que, à decomposição dos metarrelatos legitimadores das instituições sociais, segue-se a dissolução do vínculo social e a passagem das coletividades sociais ao estado de uma massa composta por átomos individuais lançados num absurdo movimento browniano (LYOTARD; 2002).

Nesta versão pós-moderna do vínculo social, adverte o filósofo, o *si mesmo* é apreciado numa rede de relações mais complexa e mais móvel jamais vista na Modernidade. Neste sistema, os átomos sociais, a despeito de serem homens ou mulheres, ricos ou pobres, negros ou brancos, são postos sob os nós dos circuitos de comunicação, isto é, nas posições pelas quais passam mensagens de natureza diversa, para que sejam deslocados (LYOTARD; 2002).



Tal deslocamento dos átomos sociais através dos circuitos do sistema de comunicação, além de ser uma ação esperada em relação ao jogo de linguagem proposto por Lyotard, pode vir a contribuir ou não para o aumento da performance do próprio sistema social, na medida em que suscita novos lances e novos deslocamentos os quais regulam, ajustam, a circulação de informação em toda a parte.

Em síntese, Lyotard não está a propor que toda relação social se dê deste modo, ele está a dizer que o seu método, os jogos de linguagem, é o mínimo de relação exigido para que haja sociedade.

Ou, de modo mais simples ainda, conforme declara o próprio filósofo (Lyotard, 2002, p. 29): “a questão do vínculo social, enquanto questão, é um jogo de linguagem, o da interrogação, que posiciona imediatamente aquele que a apresenta, aquele a quem ela se dirige, e o referente que ela interroga: esta questão já é assim o vínculo social.”

## 2.3 Wittgenstein: a linguagem não é linguagem, mas jogos de linguagem

Com efeito, o que nos confunde é a uniformidade da aparência das palavras, quando estas nos são ditas, ou quando com elas nos defrontamos na escrita e na imprensa. Pois o seu emprego não nos é tão claro. E especialmente não o é quando filosofamos (WITTGENSTEIN, 1999, p. 31).

A crítica de Nietzsche à “metafísica da subjetividade”, consoante a análise do filósofo Paulo Ghiraldelli Jr., é sustentada por uma crítica da moral feita a partir da análise da linguagem; isto é, a partir de uma observação sobre o emprego das palavras. Esta maneira própria de fazer filosofia com os instrumentos da crítica da linguagem começa pela análise das palavras “bom”, “mau” e “ruim” no interior do quadro da teoria nietzschiana da divisão entre fortes e fracos (GHIRALDELLI; 2002b).

Segundo a análise de Nietzsche, o forte possui em seu vocabulário o par “bom” – “ruim”, ao passo que o fraco possui o par “bom” - “mau”. Isto é, o forte qualifica o fraco não como “mau”, em um sentido moralizante, mas apenas como “ruim”, em um sentido estritamente técnico: aquilo ou aquele que não funciona; aquilo ou aquele contra o qual nem vale a pena lutar, pois é de qualidade técnico-funcional desprezível (GHIRALDELLI; 2002b).

No entanto, o fraco não age desta maneira. Ele, o fraco, utiliza para si mesmo a palavra “bom” para designar aquele que perdoa e não revida ao ser atacado. O que significa dizer que, para o fraco, o contrário de “bom” é “mau”, num sentido moralizante. Portanto, na perspectiva moral do fraco, o forte é aquele que poderia conter a violência mas que opta por não fazê-lo (NIETZSCHE apud GHIRALDELLI; 2002 b).

Tal estilo de fazer filosofia, inaugurado por Nietzsche em fins do séc. XIX, é, nesta perspectiva apresentada por Ghiraldelli Jr. (2002b; p. 31), “um estilo que depois veio a dominar a prática filosófica do séc. XX, sobretudo, entre os filósofos de língua inglesa situados no contexto da chamada ‘virada lingüística’”.

### **Wittgenstein e a crítica à linguagem privada**

A despeito de não ser um filósofo de língua inglesa e de não ter uma obra diretamente relacionada ao tema educação, Wittgenstein<sup>5</sup> não só se insere no contexto da virada lingüística como também é apontado pela crítica como uma de suas maiores figuras; o que inclui a opinião de filósofos da educação contemporâneos, como o próprio Ghiraldelli Jr (2002b, p. 32), que diz o seguinte:

[...] de Wittgenstein, o que importa é sua crítica à idéia da linguagem privada. Essa crítica é um belo exemplo de como a filosofia do nosso século foi corroendo os pressupostos da filosofia do sujeito, da filosofia moderna da consciência e, assim, solapando o humanismo e a filosofia da educação moderna.

Esta crítica da linguagem se estrutura a partir desta questão: “como a palavra ‘dor’ funciona como o nome de uma sensação?” Em geral, somos tentados a pensar que, para qualquer pessoa, “dor” adquire seu significado por meio de sua correlação

---

<sup>5</sup> Consoante texto introdutório à publicação nacional das Investigações Filosóficas, assinada por Armando Moura D’Oliveira: Para muitos intérpretes do desenvolvimento filosófico do autor do *Tractatus Lógico-Philosophicus*, o próprio Wittgenstein (1889-1951) encarregou-se de jogar fora a escada que ele mesmo utilizara. Segundo esses intérpretes, depois da publicação do *Tractatus*, Wittgenstein modificou radicalmente a orientação de sua filosofia, abandonando a perspectiva logicista que caracteriza esta obra. No *Caderno Azul*, no *Caderno Marrom* e, sobretudo, nas *Investigações Filosóficas*, publicados após a sua morte, o filósofo passou a trilhar um novo caminho, afirmando ser extremamente insatisfatório o *Tractatus*. Isso, no entanto, não significa que tenha passado a considerar suas primeiras reflexões pura e simplesmente como errôneas, mas sim como incapazes de elucidar todos os problemas da linguagem em virtude de resultarem de uma maneira ‘supersticiosa’ de abordagem. A linguagem – diz o segundo Wittgenstein – engendra ela mesma superstições das quais é preciso desfazer-se, e a filosofia deve ter como tarefa primordial o esclarecimento que permita neutralizar os efeitos enfeitiçadores da linguagem sobre o pensamento. O centro desse enfeitiçamento da linguagem sobre a inteligência encontra-se nas tentativas para se descobrir a essência da linguagem, é necessário, ao contrário, não querer descobrir o que supostamente esteja oculto sob a linguagem, mas abrir os olhos para ver e desvendar como ela *funciona*. A atitude metafísica deve ser substituída pela atitude prática (WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999, p. 13-14).

(correspondência) com a sensação de dor privada e incomunicável de cada pessoa. O que Wittgenstein diz é que devemos resistir a esta tentação de ver as coisas desse modo. Sua tese é a de que nenhuma palavra adquire significado deste modo (GHIRALDELLI; 2002b).

### **O significado de uma expressão é o seu uso num dado jogo de linguagem**

De um modo bastante sintético, a principal questão da filosofia da linguagem trabalhada pelo II Wittgenstein, após a publicação do *Tractatus* (1921), é, consoante a opinião do filósofo Cláudio Costa (2002), o *princípio da verificabilidade*.

Wittgenstein, após o *Tractatus*, procurou reformular o princípio da verificabilidade a partir de uma nova concepção acerca do que seja o significado das palavras, frases, proposições, expressões, etc. Segundo esta concepção, o significado de uma frase consiste no modo como ela pode ser verificada, ou seja, na maneira pela qual se pode saber se ela é verdadeira ou falsa. Tal concepção, para traçar os limites de significação da linguagem usual/cotidiana/factual, assenta-se sobre um único *critério*: “frases que não sabemos como verificar, não possuem sentido” (WITTGENSTEIN apud COSTA; 2002).

Vale notar, contudo, que estas idéias verificacionistas não se opõem diametralmente às idéias correspondenciais do *Tractatus*, como argumenta o próprio Cláudio Costa (2002, p. 37): “a aceitação do princípio da verificabilidade não precisa se opor à concepção correspondencial segundo a qual uma frase é verdadeira se corresponde, se é estruturalmente idêntica, ao fato que afigura.”

A despeito disso, consoante adverte o próprio filósofo, Wittgenstein viria a abandonar a concepção verificacionista por uma outra razão, isto é, por julgá-la

incapaz de responder a todos os problemas acerca do significado das frases (COSTA; 2002).

A ruptura com estas concepções da linguagem (refiro-me à correspondencial e à verificacionista) marca definitivamente a “guinada<sup>6</sup>” no pensamento filosófico de Wittgenstein. Abandonando antigos “jogos de linguagem” e inaugurando outros a partir de novas proposições que lhes servem de regras, Wittgenstein dá início a sua própria filosofia da linguagem.

Dentre as prescrições pragmáticas (regras) mais relevantes ao jogo proposto pelo II Wittgenstein para se saber o sentido das “frases”, o filósofo Cláudio Costa destaca a seguinte proposição: “o significado de uma expressão (palavra, frase) é o seu uso ou aplicação na linguagem” (WITTGENSTEIN apud COSTA; 2002).

A esta proposição, este filósofo acrescenta outras proposições que lhes são complementares: as palavras só adquirem significado no fluxo da vida; o signo, considerado separadamente de suas aplicações, parece morto, sendo no uso que ele ganha o seu sopro vital (id).

A estas proposições sugeridas por Cláudio Costa, acrescente-se, a fim de complementar o quadro comparativo que a justaposição destas prescrições proporcionam, ainda mais estas: a linguagem funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas; tais funções das palavras são múltiplas e variadas, constituindo múltiplas linguagens que são verdadeiramente formas de vida; o correntemente chamado linguagem é, na verdade, um conjunto de jogos de linguagem, entre os quais

---

<sup>6</sup> Adotou-se a expressão virada lingüística para designar a mudança no entendimento do papel principal da linguagem: de denotacionista para atributiva. [...] O segundo Wittgenstein –das Investigações Filosóficas – entende que a linguagem é atributiva, isto é, que não há qualquer correspondência estrita (necessária em termos filosóficos) entre as palavras (linguagem) e as coisas (mundo), mas que é pela linguagem [jogos de linguagem] que damos sentido às coisas (mundo) (VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.109).

poderiam ser citados seus empregos para indagar, consolar, indignar-se, ou descrever; as palavras são como as ferramentas de um operário<sup>7</sup>; não se pode exatamente definir o que seja um jogo de linguagem, a não ser através da comparação entre os traços semelhantes e distintivos de uma série de jogos; A única semelhança que estes segmentos múltiplos e parcelados (jogos de linguagem) possuem entre si é um certo ar de família (WITTGENSTEIN;1999).

### **O que é linguagem? O que é jogo? O que é jogo de linguagem?**

Mesmo posta nestes termos, ou seja, como jogos de linguagem, Wittgenstein admite não ser possível atribuir à linguagem uma *proposição geral* que dê conta daquilo que lhe é realmente essencial. E ele justifica-se afirmando o seguinte: em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos [...] (WITTGENSTEIN;1999).

A esta justificativa, segue-se uma importantíssima ponderação de Wittgenstein (1999, p.52) acerca desta limitação:

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de jogos. Refiro-me aos jogos de tabuleiro, de cartas, de bolas, de torneios esportivos etc. o que é comum a todos eles? Não diga: 'algo deve ser comum a eles', senão não se chamariam 'jogos', -Mas veja se algo é comum a eles todos. -Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! - considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas semelhanças com aqueles de primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. - São todos recreativos? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Ou há entre todos um ganhar e um perder, ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço

---

<sup>7</sup> Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá estão um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, pregos e parafusos. - Assim como são diferentes as funções destes objetos, assim são diferentes as funções das palavras (WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999, p. 31).

desapareceu. [...] Pense agora nos jogos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desaparecem. E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor.

Wittgenstein conclui a exposição destes argumentos lançando a seguinte questão: “o que ainda é um jogo e o que não o é mais? Você pode indicar os limites?”

### **As regras do jogo é que definem o uso de uma expressão**

A impossibilidade de se estabelecer os limites de um jogo de linguagem, seja no sentido de distinguir um jogo do outro, seja no sentido de formular uma proposição geral para todos os jogos, não significa, contudo, que não se possa reconhecer, mesmo que intuitivamente, um jogo de linguagem em particular ou a multiplicidade de jogos de linguagem que há. O que não se pode estabelecer com precisão, e é este o grande argumento defendido por Wittgenstein, é um conceito geral ou particular para se definir a linguagem humana.

Desta forma, é fundamental que fique evidente, e este é o objetivo de Wittgenstein, que a noção de jogo de linguagem (e não o conceito) funciona como uma nova ferramenta para a elucidação do significado das expressões. Isto é, que o significado de uma expressão pode ser concebido a partir do seu modo de uso, que é determinado, por seu turno, pelas regras de um jogo de linguagem pertencente a uma dada forma de vida. Afinal, as regras de um jogo de linguagem dizem respeito não apenas aos signos lingüísticos, mas também aos participantes dos jogos, aos objetos, às ações humanas, ao contexto (COSTA; 2002).

## 2.4 Johan Huizinga: “o jogo é a categoria absolutamente primária da vida”

O filósofo e historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945), após ter percorrido veredas que se assemelham muito as do II Wittgenstein, propõe, também via filosofia da linguagem, que o “jogo” deva ser visto não como um fenômeno biológico, mas como um fenômeno cultural, e estudado numa perspectiva histórica não propriamente científica em sentido estrito (HUIZINGA; 2004).

Convicto de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve, Huizinga (2004, p. 1) vislumbra nesta noção “um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo.”

Sustentando a opinião de que a antropologia e as “ciências humana” vêm sistematicamente negligenciando o “conceito de jogo” e o papel central do elemento “lúdico” na civilização, este filósofo, no seu *Homo Ludens*, procura corrigir este equívoco enfatizando os aspectos mais relevantes do que se entende por jogo, sobretudo, aquele que diz respeito a sua função significante.

Mesmo admitindo não ser possível formular um conceito<sup>8</sup> geral que dê conta da “essência do jogo”, Huizinga (2004, p.4) não deixou de descrever o que entendeu ser um dos seus aspectos mais importantes:

No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas de vida e confere um sentido à ação. [isto é], Todo jogo significa alguma coisa. [pois] Não se explica nada chamando ‘instinto’ ao princípio ativo que constitui a essência do jogo<sup>9</sup>; chamar-lhe ‘espírito’ ou ‘vontade’ seria dizer demasiado. [afinal], Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência.

---

<sup>8</sup> Huizinga acredita que por ser uma função da vida, o jogo não seja passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Restando ao cientista apenas contentar-se com a observação e análise de suas características.

<sup>9</sup> Por não haver um termo em português, ou em outras línguas, capaz de exprimir em uma única palavra este ‘princípio ativo’, optamos por designá-lo ‘joguidade’.



A despeito das ciências experimentais da época e seus métodos quantitativos insistirem em saber o que é o jogo em si mesmo e o que ele significa para os jogadores, este filósofo, partindo do princípio de que o jogo é a categoria absolutamente primária da vida, e assumindo que a joguidade reside justamente na capacidade que este tem de excitar e fascinar o homem, procura avaliar e compreender o jogo como totalidade (HUIZINGA; 2004).

Huizinga (2004, p. 6) justifica-se dizendo o seguinte:

Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção de universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que em sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável. É possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo.

Em resumo mal contado, ao tratar o jogo como elemento da cultura, considerando-o como algo dado anteriormente à própria cultura, ou seja, como algo que a acompanha e a marca desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos, Huizinga estabelece como objeto de seu estudo o jogo como forma específica de atividade, isto é, como forma significativa, excluindo de sua análise os impulsos e hábitos naturais que condicionam o jogo em geral e suas múltiplas formas concretas.

Quanto ao objetivo do trabalho, o filósofo é bastante claro: “a finalidade deste estudo consiste em mostrar que o exame da cultura *sub specie ludi* é mais do que uma comparação retórica”, isto é, que o jogo constitui uma das principais bases da civilização.

Huizinga (2004, p. 11) inicia o ‘exame’ propriamente dito indicando as características próprias do jogo em geral: “chegamos assim à primeira característica fundamental do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade”. Uma segunda característica, destaca o filósofo, intimamente ligada à primeira, “é que o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividades com orientação própria”.

Quanto às características formais do jogo, Huizinga (2004, p.11-15) indica as seguintes:

- a) o jogo é desinteressado, isto é, ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização;
- b) o jogo é limitado pelo tempo, inicia-se e, em determinado momento, ‘acabou-se’ – joga-se até que se chegue a um certo fim;
- c) o jogo se fixa imediatamente como fenômeno cultural, ou seja, mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória;
- d) o jogo sempre poderá se repetir novamente, seja em períodos determinados, seja como mistério; todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea<sup>10</sup>;
- e) o jogo cria ordem e é ordem, i. e., [o jogo] introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada;
- f) o jogo é ‘fascinante’, ‘cativante’, pois está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia;
- g) todo o jogo se dá consoante regras absolutas e inquestionáveis, as quais estabelecem o que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito;

---

<sup>10</sup> Huizinga cita a arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal, como exemplos, seja na forma, seja na função, de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados em cujo interior se respeitam determinadas regras.

- h) o jogo sempre se dá numa atmosfera de mistério, de segredo, ou seja, o que os jogadores fazem no jogo não diz respeito àqueles que estão fora dele.

De modo um tanto sintético, o filósofo estabelece (2004, p. 16), a partir do exame destas características, o que entende como a função do jogo: “a função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta ‘por’ alguma coisa ou a representação ‘de’ alguma coisa”

Estas duas funções, esclarece Huizinga (2004, p.16), “podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa”.

Contudo, no que se refere à natureza do jogo propriamente dita, Huizinga (2004; p.24) é explícito:

O jogo tem, por natureza, uma ambiente instável. A qualquer momento é possível à ‘vida quotidiana’ reafirmar seus direitos, seja devido ao impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto.

### **Toda metáfora é jogo de palavras**

O ponto, no entanto, que se mostra nevrálgico para toda argumentação de Huizinga (2004; p. 7) – sobretudo porque diz respeito ao método utilizado por ele em seu exame da cultura – é a linguagem:

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar, comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e contrastá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas

pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras.

Ao tratar o jogo como algo universalmente conhecido, procurando analisar e/ou definir a idéia que essa palavra possa exprimir, Huizinga (2004) faz duas advertências:

Precisamos ter sempre presente que essa noção [o jogo] é definida e talvez limitada pela palavra que usamos para exprimi-la. Nem a palavra nem a noção tiveram origem num pensamento lógico ou científico, e sim na linguagem criadora, isto é, em inúmeras línguas, pois esse ato de 'concepção' foi efetuado por mais de uma vez.

O filósofo (2004, p. 33) justifica estas advertências afirmando que “não seria lícito esperar que cada uma das diferentes línguas encontrasse a mesma idéia e a mesma palavra ao tentar dar expressão à noção de jogo [...]”. Em face desta limitação, Huizinga opta por começar sua análise a partir da noção de jogo em sua forma familiar, ou seja, tal como é expressa pelas palavras mais comuns na maior parte das línguas européias modernas, com algumas variantes.

Tendo delimitado deste modo o seu 'campo' de investigação, Huizinga (2004; p. 33) sente-se à vontade para formular uma definição de jogo:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida quotidiana'.

Posta nestes termos, o filósofo crê que esta noção seja capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos 'jogo' entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exhibições de todo o gênero. Todavia, como salienta o próprio filósofo, acontece que a categoria geral de jogo não foi distinguida com idêntico rigor por todas as línguas, nem sempre sendo sintetizada em uma única palavra. O que não quer dizer, contudo, que não se encontre em todos os povos o jogo sob as mais variadas formas e manifestações possíveis, mesmo que as línguas destes sejam divergentes no que se refere ao 'conceito' de

jogo. Afinal, há diversos indícios que mostram que a abstração de um conceito geral de jogo foi, em algumas culturas, tão tardia e secundária como foi primária e fundamental a ‘função’ do jogo (HUIZINGA; 2004).

### **A expressão da noção de jogo na linguagem**

Huizinga (2004; p. 34) inicia sua análise da expressão da noção de jogo na linguagem a partir de um fato lingüístico no mínimo intrigante: “não há uma palavra indo-européia comum para designar o jogo”. À análise deste fato se segue esta conclusão (p.34-35):

Provavelmente, não é por acaso que nos mesmos povos que possuem um ‘instinto’ de jogo bem pronunciado encontramos diversas expressões distintas para designar a atividade lúdica. Creio poder afirmar que o fato se verifica de maneira mais ou menos acentuada no grego, no sânscrito, no chinês e no inglês.

No grego, aponta o filósofo, há três palavras diferentes para designar o jogo em geral e uma única e bem definida designação para os jogos infantis.

Quanto a esta última palavra, Huizinga (2004; p. 35) diz o seguinte: “o grego tem na desinência *-inda* uma designação extremamente curiosa e específica para os jogos infantis. Em si mesmas estas sílabas nada significam, limitando-se a dar a qualquer palavra a conotação de ‘jogar’ alguma coisa.”

Este autor esclarece ainda que o sufixo *-inda* é indeclinável e lingüisticamente irredutível, e cita como exemplo do emprego desta desinência as palavras gregas ‘sfairinda’ (à bola), ‘helkustinda’ (à corda) , ‘streptinda’ (o jogo de arremesso) e a ‘basilinda’ (ao reizinho) (HUIZINGA; 2004).

Em contraste com a designação única dos jogos infantis, há, conforme afirmado anteriormente, três palavras que designam o jogo em geral no grego:

παιδία (a mais conhecida de todas e cuja etimologia designa tudo aquilo que é próprio da criança, opondo-se à παιδία, 'infantilidade') ; αθύρω (ligado às idéias de frivolidade e futilidade); e αγών (que compreende todo o domínio das competições e dos concursos públicos) (HUIZINGA; 2004).

Esta última palavra, a despeito de toda a controvérsia suscitada por Bolkestein (1937), é apreciada por Huizinga (2004; p. 36) de um modo bastante característico: “o αγών na vida dos gregos, ou a competição em qualquer outra parte do mundo, possui todas as características formais do jogo e, quanto a sua função, pertence quase inteiramente ao domínio da ‘festa’, isto é, ao domínio lúdico.”

E ele assim o justifica (p. 36-37):

A concepção de uma noção geral de jogo, universal e logicamente homogênea , é, como vimos, uma invenção lingüística bastante tardia. Todavia, desde muito cedo as competições sagradas e profanas haviam tomado um lugar tão importante na vida dos gregos, adquirindo um valor tão excepcional , que as pessoas deixaram de ter consciência de seu caráter lúdico. Sob todos os seus aspectos e em todas as ocasiões, a competição tornara-se uma função cultural tão intensa que os gregos a consideravam perfeitamente ‘habitual’, como algo que existia naturalmente. Foi por este motivo que os gregos possuindo duas palavras para designar o jogo e a competição, não conseguiram identificar de maneira clara a presença, no segundo, do elemento lúdico essencial, daí resultando que a união conceptual e, portanto, lingüística, entre ambas, nunca foi efetivamente realizada.

Este fato, conclui o filósofo, não se restringe à língua grega, ocorrendo algo semelhante também no sânscrito, que apresenta não menos que quatro raízes verbais diferentes que correspondem ao conceito de jogo.

O termo mais geral, diz Huizinga, é ‘*kridati*’, que designa o jogo entre os animais, as crianças e os adultos. Em seguida, afirma ele, temos ‘*divyati*’, que fundamentalmente designa os jogos de azar, mas corresponde também a outros aspectos da esfera lúdica, como brincar, contar piadas, fazer troça. O sentido

original parece ser jogar, no sentido de 'lançar', 'atirar', mas há também uma ligação com a idéia de brilho, de irradiação. Depois, prossegue o filósofo, temos a raiz '*las*' (da qual deriva '*vilasa*'), que designa ao mesmo tempo brilho, aparecimento súbito, ruído súbito, subir, ir e vir, brincar, 'ocupar-se' de uma maneira geral. Finalmente, temos o nome '*lila*', com seu verbo designativo '*lilayati*' (que provavelmente tem o sentido originário de 'balançar'), que exprime os aspectos mais ligeiros, frívolos, descuidados e insignificantes do jogo. Mas, o sentido principal de '*lila*' é o de 'como se', designando 'parecer', 'imitar', a 'aparência' das coisas (HUIZINGA; 2004).

Este autor exemplifica o uso destas raízes da seguinte forma: '*gajalilaya*' (à letra: 'com elefante jogar') significa 'como um elefante', e '*gajendralila*' (à letra: elefante-homem-jogo) significa um homem que representa um elefante ou que brinca de elefante (HUIZINGA; 2004).

Em última análise, conclui Huizinga (2004; p. 37):

[...] que eu saiba, nenhuma das palavras que em sânscrito exprimem jogo serve para designar a competição enquanto tal. É um fato singular que não exista uma palavra específica correspondente a esta última noção, apesar de se encontrarem na vida social da Índia Antiga as mais diversas formas de competição.

Quanto ao chinês e o seu modo de exprimir a função do jogo, este autor adverte que não há neste idioma palavra capaz de exprimir a síntese única de todas as atividades que julgamos poder classificar como jogo.

Contudo, observa Huizinga (2004; p. 38):

A palavra mais importante é '*wan*', na qual predomina a idéia de jogo infantil, mas cujo âmbito semântico compreende os significados específicos seguintes: estar ocupado, ter prazer com alguma coisa, entreter-se, recalcitrar, dizer piadas, fazer troça. Serve também para designar a idéia de manejar, examinar, 'farejar', dispor pequenos ornamentos e, finalmente, apreciar o luar.

Esta palavra, todavia, não expressa, exprime ou designa os jogos de destreza ou de azar, competições ou representações teatrais. Para esta última categoria, ou seja, o jogo dramático organizado, relata Huizinga, o chinês possui palavras que pertencem ao terreno conceptual da ‘disposição’, do ‘arranjo’, da ‘situação’ (HUIZINGA; 2004).

Quanto às competições propriamente ditas, tudo que diga respeito a elas pode ser expresso pela palavra especial ‘*tcheng*’, exato equivalente da palavra grega ‘*αγών*’. A palavra ‘*sai*’, no entanto, corresponde apenas às competições organizadas tendo em vista um prêmio (HUIZINGA; 2004).

Passando ao exame do latim, o autor constata que, no tangente às designações da função lúdica em grego e latim, há um grande contraste produzido pela heterogeneidade e instabilidade das designações gregas face à extrema abrangência semântica do termo latino ‘*ludus*’<sup>11</sup>, derivado de ‘*ludere*’<sup>12</sup>. Há também, conforme nota o autor, o termo ‘*jocus*’; contudo, este se refere apenas ao sentido especial de fazer humor, de dizer piadas, não exprimindo exatamente ‘jogo’ em latim clássico (HUIZINGA; 2004).

Se no latim clássico a termo ‘*ludus*’ designava o jogo de um modo geral, assumindo um papel importantíssimo na vida romana, haja vista os ‘*ludi*’, isto é, os grandes jogos públicos; nas línguas neo-latinas este termo desaparece, não deixando praticamente vestígio.

---

<sup>11</sup> *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar (HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 5ª ed., 2004, p. 40).

<sup>12</sup> Embora ‘*ludere*’ possa ser usado para designar os saltos dos peixes, o esvoaçar dos pássaros e o borbulhar das águas, sua etimologia não parece residir na esfera do movimento rápido, e sim na da ‘não-seriedade’, e particularmente na da ‘ilusão’ e da ‘simulação’ (HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 5ª ed., 2004, p. 41).



A este respeito, Huizinga (2004; p. 42) coloca o seguinte:

[...] em todas essas línguas [as neo-latinas], desde muito cedo, 'ludus' foi suplantado por um derivado de 'jocus', cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral. É o caso do francês 'jeu', 'jouer', do italiano 'gioco', 'giocare', do espanhol 'juego', 'jugar', do português 'jogo', 'jogar' [...].

Em face disto, Huizinga (2004; p. 42-43) chega à seguinte conclusão:

[...] nas línguas européias modernas a palavra 'jogo' abrange um terreno extremamente vasto. [...] Tudo parece indicar que o conceito de jogo abrange um terreno muito mais amplo do que παιζειν ou mesmo 'ludere'; terreno este em que a idéia específica de jogo se dissolve inteiramente na atividade e movimento ligeiro. [...] Seja qual for a língua que tomemos como exemplo, sempre encontramos uma tendência constante para enfraquecer a idéia do jogo, transformando este em uma simples atividade geral que está ligada ao jogo propriamente dito apenas através de um de seus diversos atributos, tais como a ligeireza, a tensão e a incerteza quanto ao resultado, a alternância segundo uma certa ordem, a livre escolha etc.

Dito de outro modo (p. 43):

Podemos talvez afirmar que na linguagem o conceito de jogo parece ser muito mais fundamental do que seu oposto. A necessidade de um termo amplo capaz de exprimir o 'não-jogo' deve ter sido bem pouco intensa, e as diversas expressões da 'seriedade' não passam de uma tentativa secundária da linguagem para inventar o oposto conceitual de 'jogo'. Todas elas se agrupam em redor das idéias de 'zelo', de 'esforço', de 'aplicação', apesar do fato de que, em si mesmas, todas estas qualidades, podem também ser encontradas associadas ao jogo. O surgimento de uma palavra para designar a 'seriedade' significa que os homens tomaram consciência do conceito de jogo como entidade independente [...]. O significado de 'seriedade' é definido de maneira exaustiva pela negação de 'jogo' – 'seriedade' significa ausência de jogo ou brincadeira e nada mais. Por outro lado, o significado de 'jogo' de modo algum se define ou se esgota se considerado simplesmente como ausência de seriedade. O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade.

## 2.5 Síntese dos principais argumentos e reapresentação da proposição

Concluída esta primeira etapa do trabalho – cuja intenção era a de proporcionar ao leitor uma perspectiva panorâmica acerca das principais idéias e concepções de cada um dos autores que compõe o arcabouço teórico desta dissertação – faz-se mister, antes que se administrem os exemplos anteriormente listados, que se apresente a síntese destes argumentos para que fique claro o modo como estes sustentam a referida proposição.

Isto posto, deve ser levado em conta para efeitos da fundamentação teórica desta argumentação que:

1. mesmo não sendo possível a formulação de um *conceito geral* que dê conta da “joguidade”, é impossível negar a existência da *noção de jogo* manifesta em todas as culturas, sociedades e línguas que houve, há e haverá um dia; pois o jogo é a *categoria* absolutamente primária da vida, anterior à própria cultura, que marca, indelevelmente, as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana, a começar pela linguagem (jogo de palavras):

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõem sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens (HUIZINGA, 2004, p. 3).

Precisamos ter sempre presente que essa noção [o jogo] é definida e talvez limitada pela palavra que usamos para exprimi-la. Nem a palavra nem a noção [jogo] tiveram origem num pensamento lógico ou científico, e sim na linguagem criadora, isto é, em inúmeras línguas, pois esse ato de concepção foi efetuado por mais de uma vez. [...] Não seria lícito esperar que cada uma das diferentes línguas encontrasse a mesma idéia e a mesma palavra ao tentar dar expressão à noção de jogo [...] (HUIZINGA, 2004, p. 33).

2. a despeito de não ser possível (na, pela e/ou através da linguagem) a proposição de um *conceito geral* que contemple o que há de essencial na linguagem, é inegável o fato de as palavras, frases, expressões, proposições adquirirem significados a partir dos *usos* ou aplicações que lhes são conferidos num dado jogo de linguagem. Isto é:

[...] o correntemente chamado linguagem é, na verdade, um conjunto de jogos de linguagem, entre os quais poderiam ser citados seus empregos para indagar, consolar, indignar-se, ou descrever. [...] as palavras só adquirem significado no fluxo da vida. [...] o signo considerado separadamente de suas aplicações, aparece morto, sendo no uso que ele ganha o seu sopro vital (WITTGENSTEIN, 1999, p. 14).

3. apesar da linguagem ser concebida como uma coleção de jogos de linguagem – ou seja, como um *jogo de linguagem* realizado com as palavras ‘jogo’ e ‘linguagem’ a fim de delimitar o “significado” tanto de ‘jogo’ quanto de ‘linguagem’ no contexto contemporâneo das relações humanas – não é possível à filosofia da linguagem prescrever-lhe uma *definição geral* capaz de dar conta daquilo que é comum a todas as espécies de jogos de linguagem, isto é, um conceito ‘impreciso’, pouco delimitado, não é um conceito :

Frege compara o conceito com um distrito e diz: não se poderia absolutamente chamar de distrito um distrito vagamente delimitado. Isto é, nada podemos fazer com ele. – Mas é absurdo dizer: ‘pare mais ou menos aqui!’? Imagine que eu estou com alguém numa praça e diga isso. Dizendo isso, não irei traçar um limite qualquer, mas farei com a mão um movimento indicativo – como se lhe mostrasse um determinado ponto. E exatamente assim explica-se o que é um jogo. Dão-se exemplos e quer-se que eles sejam compreendidos num certo sentido. – Mas com essa expressão não quero dizer que essa pessoa deva ver agora nesses exemplos o algo

comum que eu – por alguma razão – não posso exprimir. Mas sim que tal pessoa deva agora empregar esses exemplos de um determinado modo. A exemplificação não é aqui um meio indireto de elucidação, - na falta de outro melhor. Pois toda elucidação geral pode também ser mal compreendida. Eis como jogamos o jogo. (Refiro-me ao jogo de linguagem com a palavra 'jogo') (WITTGENSTEIN, 1999, p.54).

4. os jogos de linguagem são, na fase pós-moderna da cultura ocidental e pós-industrial da sociedade capitalista, o mínimo de relação necessário para que haja 'vínculo social', isto é, sociedade. Contudo:

Três observações precisam ser feitas a respeito dos jogos de linguagem. A primeira é que suas regras não possuem sua legitimação nelas mesmas, mas constituem objeto de um contrato explícito ou não entre os jogadores (o que não quer dizer todavia que estes as inventem). A segunda é que na ausência de regras não existe jogo, que uma modificação, por mínima que seja, de uma regra, modifica a natureza do jogo, e que um 'lance' ou um enunciado que não satisfaça as regras, não pertence ao jogo definido por elas. A terceira observação acaba de ser inferida: todo enunciado deve ser considerado como um 'lance' feito num jogo. Esta última observação leva a admitir um primeiro princípio [...]: é que falar é combater, no sentido de jogar, e que os atos de linguagem provêm de uma agonística geral. Esta idéia de uma agonística da linguagem (*langagièrre*) não deve ocultar o segundo princípio que lhe é complementar: é que o vínculo social observável é feito de 'lances' de linguagem' (LYOTARD; 2002, p. 17-18).

5. a sociedade em sua versão pós-industrial é marcada pela dissolução do vínculo social estabelecido com base nos metarrelatos da modernidade e pela passagem das coletividades à *condição* de uma massa composta por átomos individuais lançados por sobre os nós dos circuitos de comunicação para que sejam atravessados e deslocados pelas informações que lá circulam, a fim de que a performance do sistema seja melhorada:

[Nesta matriz de sociedade] o si mesmo é pouco, mas não está isolado; é tomado numa textura de relações mais complexa e mais móvel do que nunca. Está sempre, seja jovem ou velho, homem ou mulher, rico ou pobre, colocado sobre os nós dos circuitos de comunicação, por ínfimos que sejam.

E ele não está nunca, nem mesmo o mais desfavorecido, privado do poder sobre estas mensagens que o atravessam posicionando-o, seja na posição de remetente, destinatário ou referente. Pois seu deslocamento em relação a estes efeitos de jogos de linguagem (compreende-se que é deles que se trata) é tolerável pelo menos dentro de certos limites (e mesmo estes são instáveis) e ainda suscitado pelas regulagens, sobretudo pelos reajustamentos através dos quais o sistema é afetado a fim de melhorar suas 'performances' (LYOTARD; 2002, p.28).

Ou, dito de outro modo:

Os átomos [sociais] são colocados em encruzilhadas de relações pragmáticas, mas eles são também deslocados pelas mensagens que os atravessam, num movimento perpétuo. Cada parceiro de linguagem [jogador] sofre por ocasião dos 'golpes' que lhe dizem respeito um 'deslocamento', uma alteração, seja qual for seu gênero, e isto não somente na qualidade de destinatário e de referente, mas também como remetente. Estes 'golpes' não podem deixar de suscitar 'contragolpes'; ora, todo mundo sabe pela experiência que estes últimos não são 'bons' se forem apenas reacionais. Pois, então, eles não são senão efeitos programados na estratégia do adversário; eles a realizam e vão assim a reboque de uma modificação da relação das respectivas forças. Daí a importância que existe em agravar o deslocamento e mesmo em desorientá-lo, de modo a conduzir um golpe (um novo enunciado) que não seja esperado (LYOTARD; 2002, p.30).

6. na perspectiva social a partir da qual são propostos os jogos de linguagem como o mínimo de relação necessário para haver sociedade, as instituições vinculadas à produção, sistematização e distribuição do saber (sobretudo a escola e a universidade) exercem a função de limitadores dos jogos de linguagem realizados em sociedade. Estas instituições exercem tremendas pressões nos 'discursos' que trafegam pelos circuitos de comunicação no sentido de restringir ao máximo a inventividade dos lances feitos pelos jogadores. Contudo, isto não quer dizer que novos e imprevistos 'lances' feitos nos múltiplos e heterogêneos 'jogos de linguagem' existentes na sociedade sejam impedidos de serem feitos:

Esta atomização do social em flexíveis redes de jogos de linguagem pode parecer bem afastada de uma realidade moderna que se representa antes bloqueada pela artrose burocrática. Invocar-se-á pelo menos o peso das instituições que impõem limites aos jogos de linguagem, e assim restringem a inventividade dos parceiros em matéria de lances. Isto não parece constituir uma dificuldade particular. No uso ordinário do discurso, numa discussão entre dois amigos, por exemplo, os interlocutores lançam mão de todos os meios, mudam de jogo entre um enunciado e outro: interrogação, súplica, asserção, o relato são lançados confusamente na batalha. Esta não é desprovida de regra, mas sua regra autoriza e encoraja a maior flexibilidade dos enunciados. Ora, deste ponto de vista, uma instituição difere sempre de uma discussão no que ela requer de pressões suplementares para que os enunciados sejam declarados admissíveis em seu seio. Estas pressões operam como filtros sobre os poderes de discursos, eles interrompem conexões possíveis sobre as redes de comunicação: há coisas que devem ser ditas. E elas privilegiam certos tipos de enunciados, por vezes um único, cuja predominância caracteriza o discurso da instituição: há coisas que devem ser ditas e maneiras de dizê-las (LYOTARD; 2002, p.31).

Apesar disso:

Hoje, sabemos que o limite que a instituição opõe ao potencial da linguagem em 'lances' nunca é estabelecido (mesmo quando ele o é formalmente). Ele mesmo é, antes, o resultado provisório e a disputa de estratégias de linguagem travadas dentro e fora da instituição (LYOTARD; 2002, p.32).

7. as instituições de ensino e pesquisa das sociedades informatizadas produzem os saberes (discursos, lances de jogos de linguagem) para que estes sejam vendidos como mercadoria informacional com a finalidade de que sejam re- aproveitados, re-valorizados, numa nova produção de conhecimentos, aumentando, desse modo, a performance do sistema:

Em vez de serem difundidos em virtude do seu valor 'formativo' ou de sua importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda, e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, 'conhecimento de pagamento/conhecimento de investimento', ou seja: conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, 'sobrevivência') versus créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as performances de um programa (LYOTARD; 2002, p. 7).

8. a relação entre os seres humanos e os saberes culturalmente disseminados, assim determinada, isto é, posta em termos de produtores e consumidores de saberes/jogos de linguagem num sistema cibernético de circulação de informações, naturaliza no espírito dos usuários destes saberes (jogadores) um tipo de relação de dependência com as instituições produtoras que é nociva à expressão individual:

Uma vez que aprendemos a necessitar da escola [instituições], todas as nossas atividades vão assumir a forma de relações de clientes com outras instituições especializadas, instalando-se, desse modo, o hábito do consumo interminável dos bens e serviços, que nega a expressão individual, que aliena, que leva a reconhecer as hierarquias impostas pelas instituições (ILLICH; 1974, p. 9).

Uma vez sintetizadas as principais idéias/concepções concernentes à linguagem, à cultura, à sociedade, ao vínculo social, e aos saberes e às instituições de ensino e pesquisa que compõem o ‘arcabouço teórico’ deste trabalho, resta dizer, mais uma vez, mas de modo diferente, que a proposição que se defende nesta dissertação é a de que a “educação” – concebida nesta fase da cultura; nesta sociedade capitalista de consumo; e a partir de um jogo de linguagem que impossibilita a formulação de qualquer ‘conceito’, mas que determina imediatamente a natureza do vínculo social que mantemos com os outros seres, com os saberes e com as instituições – é um jogo.

### 3 OS VÁRIOS JOGOS DA TRADIÇÃO OCIDENTAL [administração dos exemplos]

#### 3.1 O jogo mítico em sua versão platônica

O jogo mítico, como qualquer outro jogo, tem como princípio as suas próprias regras. Estas regras, que nada mais são do que o próprio jogo, o definem e o distinguem de todos os demais jogos que já existiram, que existem, ou que possam vir a existir. Contudo, como se sabe estar fazendo um lance no jogo mítico e não no jogo filosófico, por exemplo? Ou pior! Como saber se o lance que se lhe apresentam é ou não um lance do jogo mítico?

Estas questões, sem dúvida, são extremamente relevantes. Todavia, elas parecem empalidecer diante destas questões formuladas no jogo da lingüística: “como um falante de língua portuguesa, que nunca freqüentou a escola, sabe, mesmo intuitivamente, que o que se chama fonema /a/ é diferente do que se chama fonema /o/?”; “como este mesmo falante sabe que estes sons da fala acrescidos ao final de certos radicais como *menin-* fazem toda a diferença em nossa sociedade?”

Ora, do mesmo modo que um falante nativo do português sabe que o som da fala /a/ é completamente diferente do som da fala /o/ e que a substituição de um pelo outro muda completamente o lance que se quer fazer; um jogador, mesmo desconhecendo que o princípio de tudo é a joguidade, sabe, seja pelo contraste produzido pela justaposição dos jogos, seja pela sua intuição, que um jogo é completamente diferente dos outros, a começar pelos seus lances.

Como se sabe disso? Do mesmo modo que Platão há 2500 anos sabia diferenciar um mito de um discurso retórico e este de uma proposição filosófica.



Dito de outra forma, Platão ao escrever *O Banquete*, mais precisamente *Fedro*, estava convicto de que a única maneira de demonstrar o seu 'jogo dialético' era através da sua prática. Não a sua mera prática, o que dificilmente demonstraria o seu princípio, isto é, as suas regras. Mas a sua prática alternada à prática de outros jogos já conhecidos, jogos tradicionais.

Afinal, o que faz Platão na parte final deste diálogo? Acaso ele não põe, lado a lado, o jogo dialético, o jogo mítico e o jogo retórico para melhor demonstrar o seu próprio jogo?

Isto fica evidente nas considerações finais do diálogo atribuídas a Sócrates, conforme se pode inferir a partir destes fragmentos:

Sócrates: - o uso da escrita, Fedro, tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar conservar-se-ão gravemente caladas. O mesmo sucede com os discursos. Falam das coisas como se as conhecessem, mas quando alguém quer informar-se sobre qualquer ponto do assunto exposto, limitam-se a repetir sempre a mesma coisa. Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda a parte, não só entre os conhecedores mas também entre os que não entendem, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve. Quando é desprezado ou injustamente censurado, necessita do auxílio do pai, pois não é capaz de defender-se nem de se proteger por si.

Fedro: - Também neste ponto tens todo a razão.

Sócrates: - Examinemos agora uma outra espécie de discurso, irmão legítimo desta eloquência bastarda: vejamos como nasce e quanto ele é superior e mais poderoso que o outro.

Fedro: - a que discurso te referes, e como nasce ele?

Sócrates: - Refiro-me ao discurso conscienciosamente escrito com a ciência da alma, ao discurso que é capaz de defender a si mesmo, e que sabe diante de quem convém falar e diante de quem é preferível ficar calado.

Fedro: - Estás falando no discurso vivo e animado do homem sábio, do qual todo discurso escrito poderia ser chamado com justiça simulacro?

Sócrates: - Exatamente.[...] (PLATÃO; *Diálogos*. Rio de Janeiro, Ediouro, 1999, p. 178-179).

E quanto ao jogo mítico?! Afinal, ele não aparece nestes fragmentos selecionados do diálogo. Neles há apenas o contraste produzido pela justaposição do jogo dialético ao jogo retórico. Contraste este que exagera a superioridade de um dos jogos sobre o outro, como se entre os jogos houvesse alguma hierarquia ou escala de valores.

O jogo mítico propriamente dito, leitor amigo, é apresentado anteriormente, quando Sócrates questiona Fedro acerca do que agradaria mais aos deuses, se ações ou discursos. É neste momento, no momento de dúvida de Fedro, que Sócrates responde a sua própria pergunta retórica e muda o jogo; mas certamente com a aquiescência do Fedro:

Sócrates: - Tenho vontade de contar-te uma história transmitida pelos antigos; se ela é verdadeira ou falsa, só deus o sabe. Afinal, se nós pudéssemos conhecer a verdade haveríamos de nos preocupar com que dizem os homens?

Fedro: - O que dizes é curioso. Conta-me essa história que dizes ter ouvido! (PLATÃO; *Diálogos*. Rio de Janeiro, Ediouro, 1999, p. 178-179).

Se o jogo mudou? Não só mudou como mudou de forma dramática! Os lances feitos por Sócrates e Fedro denunciam isto. Afinal, eles representam, do modo característico ao jogo da escrita, a pragmática própria do jogo vulgarmente conhecido como mítico. E é por esta razão que é possível dizer que os fragmentos acima são o mínimo de regra necessário para se jogar este jogo, o jogo mítico.

Uma prova disso? O jogo da prova e da contra-prova é o jogo da ciência. O jogo mítico é outro bem diferente. Um exemplo de um lance feito neste jogo? Perfeitamente. Mas antes disso é preciso lembrar as suas regras. Quais sejam:

-Tenho vontade de contar-te uma história transmitida pelos antigos; se ela é verdadeira ou falsa, só deus o sabe. Afinal, se nós pudéssemos conhecer a verdade haveríamos de nos preocupar com que dizem os homens?;

-O que dizes é curioso. Conta-me essa história que dizes ter ouvido!  
(PLATÃO; *Diálogos*. Rio de Janeiro, Ediouro, 1999, p. 178-179).

O lance mítico? Eis um lance mítico de Platão, tão antigo quanto o próprio jogo da escrita:

Sócrates: - Bem, ouvi dizer que na região de Náucratis, no Egito, houve um dos velhos deuses daquele país, um deus a que também é consagrada a ave chamada íbis. Quanto ao deus, porém, chama-se Thoth. Foi ele que inventou os números e o cálculo, a Geometria e a Astronomia, o jogo de damas e os dados, e também a escrita. Naquele tempo governava todo o Egito, Tamuz, que residia ao sul do país, na grande cidade que os egípcios chamavam Tebas do Egito, e a esse deus davam o nome de Ámom. Thoth foi ter com ele e mostrou-lhe as suas artes, dizendo que elas deveriam ser ensinadas aos egípcios. Mas o outro quis saber a utilidade de cada uma, e enquanto o inventor explicava, ele censurava ou elogiava, conforme essas artes lhe pareciam boas ou más. Dizem que Tamuz fez a Thoth diversas exposições sobre cada arte, condenações e louvores cuja menção seria por demais extensa. Quando chegaram à escrita, disse Thoth: “esta arte, caro rei, tornará os egípcios mais sábios e lhes fortalecerá a memória; portanto, com a escrita inventei um grande auxiliar para a memória e a sabedoria.” Responde Tamuz: “grande artista Thoth! Não é a mesma coisa inventar uma arte e julgar da utilidade ou prejuízo que advirá aos que a exerce. Tu, como pai da escrita, esperas dela com o teu entusiasmo precisamente o contrário do que ela pode fazer. Tal coisa tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos. Logo, tu não inventaste um auxiliar para a memória, mas apenas para a recordação. Transmites aos teus alunos uma aparência de sabedoria, e não a verdade, pois eles recebem muitas informações sem instrução e se consideram homens de grande saber embora sejam ignorantes na maior parte dos assuntos. Em conseqüência, serão desagradáveis companheiros, tornar-se-ão sábios imaginários ao invés de verdadeiros sábios (ibid).

Esse é um lance realizado no jogo mítico. Em verdade, um dos lances mais conhecidos deste jogo, tão antigo quanto o próprio jogo da linguagem. Apesar disso, um jogador experiente não faz um lance desses, sobretudo em se tratando de um lance bastante conhecido, sem uma razão.

E qual seria esta razão? Demonstrar, através da pragmática do jogo mítico, isto é, através de seus lances e de suas regras, que qualquer lance que não as satisfaça (às regras) não pertence ao jogo definido por elas?

Sim, é justamente isso! Aliás, todo o que foi dito anteriormente acerca deste jogo pode ser resumido nesta sentença: um lance que não satisfaça as regras do jogo mítico não o define nem o qualifica, pois, não pertence a ele. Pense, por exemplo, no fonema /th/ de *thank's*, agora diga: ele faz parte dos fonemas da língua portuguesa?.

Mas o jogo mítico é somente isso, duas regras pragmáticas?

É evidente que não! Isto que chamamos de “regras” são apenas e tão somente uma representação, um simulacro, um lance realizado no jogo da escrita; lance que de fato não tem nada a ver com o jogo mítico propriamente dito. Exceto, e isto precisa ficar claro, no que se refere estritamente ao contraste necessário para que se possa distinguir um jogo do outro.

Ora caro leitor, acaso não podemos contrapô-lo (o jogo mítico) a qualquer outro jogo, como por exemplo: ao jogo da ciência, ao jogo filosófico, ao jogo da escrita, ao jogo psicológico, ao jogo histórico, para intuir melhor a sua pragmática?

Ainda não estás convencido disso, desejas ainda um exemplo? Pois há um rol interminável deles. Contudo, citarei apenas estes:

1. É necessário deixar bem claro, nesta tentativa de conceituar o mito, que o mesmo não tem aqui a conotação usual de fábula, lenda, invenção, ficção, mas a acepção que lhe atribuíram e ainda atribuem as sociedades arcaicas, as impropriamente denominadas culturas primitivas, onde o mito é o relato de um acontecimento ocorrido no tempo primordial, mediante a intervenção de entes sobrenaturais (BRANDÃO, 1999, vol I. p. 35);
2. [...] o mito é sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações e que relata uma explicação do mundo (BRANDÃO, 1999, vol I. p. 35);
3. Mito é, por conseguinte, a parole, a palavra ‘revelada’, o dito. E, desse modo, se o mito pode exprimir ao nível da linguagem, ‘ele é, antes de tudo, uma palavra que circunscreve e fixa um acontecimento (id);
4. O mito expressa o mundo e a realidade humana, mas cuja essência é efetivamente uma representação coletiva, que chegou até nós através de várias gerações. E, na medida que pretende explicar o mundo e o homem,

isto é, a complexidade do real, o mito não pode ser lógico: ao revés, é ilógico e irracional (id);

5. E, como afirma Roland Barthes, o mito não pode, conseqüentemente, 'ser um objeto, um conceito ou uma idéia: ele é um modo de significação, uma forma' (id);

6. Talvez se pudesse definir mito, dentro do conceito de Carl Gustav Jung, como a conscientização dos arquétipos do inconsciente coletivo, quer dizer, um elo entre o consciente e o inconsciente coletivo, bem como as formas através das quais o inconsciente se manifesta [...]. Desse modo, o inconsciente coletivo expressaria a identidade de todos os homens, seja qual for a época e o lugar onde tenham vivido (id);

7. **Mito** (gr. mythos: narrativa, lenda) **1.** Narrativa lendária, pertencente à tradição cultural de um povo, que explica através do apelo ao sobrenatural, ao divino e ao misterioso, a origem do universo, o funcionamento da natureza e a origem e os valores básicos do povo. Ex.: o mito de Ísis e Osíris, o mito de Prometeu etc. O surgimento do pensamento filosófico na Grécia antiga (séc. VI<sup>a</sup>C.) é visto como uma ruptura com o pensamento mítico, já que a realidade passa a ser explicada a partir da consideração da natureza pela própria, a qual pode ser conhecida racionalmente pelo homem, podendo essa explicação ser objeto de crítica e reformulação; daí a oposição tradicional entre mito e logos. **2.** Por extensão, crença não-justificada, comumente aceita e que, no entanto, pode e deve ser questionada do ponto de vista filosófico. Ex.: o mito da neutralidade científica, o mito do bom selvagem [...] **3.** Discurso alegórico que visa transmitir uma doutrina através de uma representação simbólica. Ex.: o mito ou alegoria da caverna e o mito do sol, na República de Platão [...] (JAPIASSÚ & MARCONDES; 1996, p.183-4);

8. Primeiro, estas histórias populares contam o que se pode chamar de formações (Bildungen) positivas ou negativas, isto é, os sucessos e os fracassos que corrompem as tentativas dos heróis; e estes sucessos ou fracassos ou dão sua legitimidade às instituições da sociedade (função dos mitos), ou representam modelos positivos ou negativos (heróis felizes ou infelizes) de integração às instituições estabelecidas (lendas e contos). Estes relatos permitem então, por um lado, definir os critérios de competência que são os da sociedade nas quais eles são contados, e, por outro lado, avaliar, graças a estes critérios, as performances que aí se realizam, ou podem se realizar. Em segundo lugar, a forma narrativa, diferentemente das formas desenvolvidas do discurso do saber, admite nela mesma uma pluralidade de jogos de linguagem: encontram facilmente lugar no relato dos enunciados denotativos, que versam, por exemplo, sobre o céu, as estações, a flora e a fauna; dos enunciados deônticos que prescrevem o que deve ser feito quanto a estes mesmos referentes ou quanto ao parentesco, à diferença dos sexos [...] Sua narração obedece freqüentemente às regras que lhe fixam sua pragmática. Isto não significa que por instituição determinada sociedade confere o papel de narrador a tal categoria de idade, sexo, grupo familiar ou profissional. Queremos falar de uma pragmática dos relatos populares que lhe é, por assim dizer, intrínseca. Por exemplo, um contador de histórias cashinahua sempre começa sua narrativa por uma forma fixa: 'Eis aqui a história de ..., tal qual sempre a ouvi. Eu vou contá-la por minha vez, escutai.' E ele encerra com uma outra fórmula igualmente invariável: 'Aqui termina a história de ... Aquele que a contou a vocês é (nome cashinahua), entre os brancos (nome espanhol) (LYOTARD; 2004, p. 38-9).

Antes que a exemplificação fique deveras extensa e desvie-se do seu objetivo, que nada mais é do que produzir o contraste necessário para que o leitor vislumbre o jogo mítico, faz-se mister tecer alguns comentários acerca dos lances (exemplos) que a integram.

Os seis primeiros lances (por exemplo), embora realizados pelo mesmo autor e retirados de um mesmo capítulo, capítulo este que se presta a explicar o “mito”, não pertencem aos mesmos jogos. O lance número 1., por exemplo, pertence ao jogo da semântica, que tenta conceituar o “mito” opondo-o aos conceitos de fábula, invenção, ficção etc... Os lances de número 2. e 4. pertencem ao jogo filosófico em sua versão tradicional, pois tentam explicar o “mito” contrapondo-o ao pensamento racional e lógico. O terceiro lance, por sua vez, pertence ao jogo da lingüística na medida em que tenta defini-lo (o mito) reduzindo-o a uma das muitas manifestações da linguagem. O lance de número 5., realizado por Barthes, pertence ao jogo definido por este intelectual. Trata-se de um lance próprio deste jogo. Qual o seu nome? Que rótulo se pode colocar nas proposições de Barthes? Sinceramente isto não cabe neste estudo. É preferível deixar as coisas assim, como estão. Quanto ao sexto lance, ele pertence ao jogo da psicologia junguiana, jogo este que define o “mito” através de categorias como “inconsciente coletivo”, “arquétipos do inconsciente”, “consciente” etc. O sétimo e o oitavo lances, apesar de realizados por autores distintos, em ocasiões distintas e certamente com propósitos distintos, pertencem ao jogo filosófico. Contudo, é necessário esclarecer, mesmo correndo o risco de inviabilizar a classificação anterior destes lances, que também é possível descrevê-los como lances pertencentes a jogos diferentes, embora muito próximos.

Desse modo, teríamos o seguinte: o lance 8. é característico do jogo da filosofia da linguagem, ao passo que o lance 7. pertence ao jogo filosófico analítico.

Afinal, os leitores de filosofia sabem que é cada vez mais complexo nos dias de hoje situar a produção filosófica de Lyotard em termos de uma modernidade simultaneamente fundacional, universal e racional.

A despeito de tudo isso, ou seja, desta nova “taxionomia”, o que os lances anteriores nos mostram, independentemente do jogo a que pertençam, é que o jogo mítico não pode ser definido por lances que não lhe pertençam. E que tudo isso que se fez até agora, a exceção da transcrição do mito de Platão, “A Invenção da Escrita”, não define o que é o jogo mítico propriamente dito.

Em outras palavras, tudo o que se fez foi falar externamente acerca do jogo mítico, sem, no entanto, reconhecê-lo a partir daquilo que ele realmente é: a sua própria pragmática.

Diante desta impossibilidade, que é imposta pelo próprio jogo da escrita e da linguagem humana, talvez o que se tenha a fazer seja reconhecer que a melhor definição de mito, ou, como chamamos aqui: jogo mítico, seja aquela que abre este capítulo. De outra maneira, seria necessário apelar mais uma vez ao próprio jogo mítico, o que não é má idéia.

### 3.2 O jogo filosófico em sua versão pós-moderna

Os resultados da filosofia consistem na descoberta de um simples absurdo qualquer e nas contusões [golpes] que o entendimento recebeu ao correr de encontro às fronteiras da linguagem. Elas, as contusões, nos permitem reconhecer o valor dessa descoberta (WITTGENSTEIN, 1999, p. 66).

No exemplo anterior, em síntese, procurou-se mostrar ao leitor, evidentemente através de um mosaico formado por diferentes “recortes” de textos, que o mito é considerado, pelo menos em sua versão platônica, um ‘jogo de palavras’ tanto quanto a dialética ou a retórica.

Nesta exemplificação, porém, se procurará demonstrar que a filosofia pode ser considerada, pelo menos na perspectiva da filosofia da linguagem, um ‘jogo de palavras’ aparentado desde a sua origem tanto com a ciência quanto com a retórica, muito embora de modos distintos.

Visando-se apresentar um exemplo qualitativo que sustente esta afirmação (a de que a filosofia é um jogo aparentado com a ciência e a retórica desde a sua origem mais remota), optou-se pela transcrição dos fragmentos mais significativos que compõem o nono capítulo do *Homo Ludens* de Huizinga, o qual trata das formas lúdicas da filosofia desde a sua origem até o século XVIII.

Ainda a este respeito, é digno de nota o fato de Huizinga neste capítulo situar a figura do sofista no centro da noção de jogo que procurou descrever em sua obra, o que, de certo modo, só tende a reafirmar o caráter agonístico que indelevelmente marca as atividades humanas em sua totalidade, desde a sua origem arcaica, até os nossos dias.

Ou, dito nas palavras do próprio filósofo (2004; p.163):



O sofista possui duas funções muito importantes em comum com o tipo mais antigo de chefe cultural: a de exibir seus extraordinários conhecimentos, os mistérios de sua arte, e ao mesmo tempo a de derrotar os rivais nas competições públicas. Nele, estão presentes, portanto, os dois fatores principais do jogo social da sociedade arcaica: o exibicionismo e a aspiração agonística. É conveniente lembrar que, antes do aparecimento do sofista propriamente dito, Ésquilo designa com a palavra 'sofista' os sábios heróis de antanho, como Prometeu e Palamedes, ambos os quais enumeraram orgulhosamente todas as artes que inventaram para bem da humanidade.

Este filósofo nos explica que as proezas dos sofistas recebiam a designação especial de *epideixis*, isto é, exibição. Cada exibição (palestra, aula, conferência) de um mestre sofista era recompensada financeiramente, chegando em alguns casos, como o de Pródico, a ter valor pré-fixado em cinquenta Dracmas.

Huizinga (2004; p. 164) relata ainda que “os próprios sofistas tinham plena consciência do caráter lúdico de sua arte. Górgias considerava seu *Elogio de Helena* um jogo e seu tratado *Da Natureza* foi chamado em retórica um estudo lúdico.”

Todavia, adverte o filósofo, este caráter lúdico da sofística, que por vezes é confundido com falta de seriedade, não deve ocultar o fato de que foram estes mesmos sofistas os criadores do meio em que tomou forma a concepção helênica da educação e da cultura.

Dito de outro modo, a sabedoria e a ciência dos gregos não eram produtos da escola, não no sentido que atualmente damos à palavra. Tanto não eram produtos secundários de um sistema educacional destinado a preparar os cidadãos para funções úteis e proveitosas, quanto era outro o emprego que os gregos davam à palavra “escola”.

Para o grego, a palavra “escola” originalmente era empregada para designar todo o tempo livre que um homem livre possuía para dedicar-se ao “ócio”, isto é, o tempo que não era dedicado nem ao Estado, nem à guerra, nem à religião. Este

tempo livre era indispensável para que ocorresse aquilo que o grego chamava “Paidéia”, pois era no ócio que o homem grego se educava, era no ócio que os diálogos eram escritos, as palestras ministradas, os jogos públicos realizados. (HUIZINGA; 2004).

Este autor comenta também que a sofística, considerada tecnicamente como uma forma de expressão, apresenta todas as características do jogo primitivo que encontramos no caso do predecessor do sofista, o *vates*. O sofisma propriamente dito, diz o filósofo, está intimamente imbricado com o enigma, ou seja, ambos são truques de combatentes (estratagemas), que tanto podem ser utilizados para o ataque quanto para a defesa em uma pugna de linguagem (HUIZINGA; 2004).

Esta característica agonística do jogo dos sofistas torna-se ainda mais evidente na análise da palavra “problema”, proposta por Huizinga (2004; p.165):

A palavra grega *πρόβλημα*, em seu sentido concreto original, designava ou qualquer coisa que se usa para a defesa pessoal, como por exemplo um escudo, ou para qualquer coisa que se joga aos pés do outro para ele apanhar, isto é, uma aposta ou desafio. Ambos estes significados, tomados abstratamente, aplicam-se bem à arte do sofisma.

Todavia, argumenta Huizinga (2004; p. 167), “o elemento lúdico não é próprio apenas dos sofistas, aparece igualmente em Sócrates e Platão.” Ainda a este respeito, o filósofo (2004; p. 167-8) diz o seguinte:

Nas mãos de Platão, o diálogo é uma coisa leve e aérea, completamente artificial. A estrutura narrativa de Parmênides, que é quase igual a de um conto, demonstra isto suficientemente, assim, como o início do *Crátilo* e o tom descontraído e informal destes dois diálogos e de muitos outros. É evidente aqui uma semelhança com o *mimos*. No *Sofista*, os princípios fundamentais da filosofia pré-socrática são apresentados em tom extremamente ligeiros, e o mito de Epimeteu e Prometeu é contado no *Protágoras* de maneira francamente humorística. [...] ‘quanto à figura e aos nomes dos deuses,’ diz Sócrates no *Crátilo*, ‘há uma explicação ao mesmo tempo cômica e séria, pois os deuses apreciam o humor’ [...]. Os diversos personagens de Platão consideram suas investigações filosóficas um

agradável passatempo. [...] A fim de demonstrar definitivamente os erros fundamentais dos sofistas, suas deficiências lógicas e éticas, Platão não hesitou em adotar seu estilo de diálogo ligeiro e descontraído, pois por mais que aprofundasse a filosofia, nunca deixava de considerá-la um nobre jogo.

Huizinga (2004; p. 169), a partir da noção lúdica que permeia toda a sua argumentação, propõe o seguinte esboço para situar as sucessivas fases da filosofia:

[...] num passado muito remoto, ela [a filosofia] se iniciou a partir do jogo de enigmas sagrado, o qual era ao mesmo tempo um ritual e um divertimento festivo. Do lado da religião deu origem à profunda filosofia e teosofia dos Upanishads e dos pré-socráticos; do lado do jogo produziu o sofista. Não há uma distinção absoluta entre os dois lados. Em sua busca da verdade, Platão eleva a filosofia a um nível que só ele seria capaz de atingir, mas sempre daquela forma leve que era e é o elemento próprio da filosofia. Ao mesmo tempo, ela é cultivada sob as formas inferiores da habilidade sofística e da argúcia intelectual. Na Grécia, o fator agonístico era de tal modo forte que permitiu à retórica desenvolver-se à custa da filosofia pura, a qual ficou oculta sob a sombra da **sofisticação**, que se exibia como cultura do homem comum. Górgias é uma figura típica desta deterioração da cultura: afastou-se da verdadeira filosofia para desperdiçar seu espírito no louvor e no abuso da palavra brilhante e da falsa agudeza. Depois de Aristóteles caiu o nível da filosofia, asfixiada pelo exagero da emulação e por um estreito espírito de doutrina. No final da Idade Média, verificou-se um declínio semelhante, quando à época da grande escolástica, que procurava entender o sentido íntimo das coisas, seguiu-se uma fase em que bastavam simplesmente as palavras e as fórmulas vazias. [...] O introdutor da arte da declamação e da retórica na vida e na literatura romana foi Quintiliano. Foi uma moda que se espalhou muito, para além das escolas de retórica da Roma Imperial. Dion Crisostom, mestre de retórica, refere-se aos filósofos de rua que, como o tipo mais vulgar do sofista, enchiam a cabeça dos escravos e dos marinheiros com sua mistura de aforismos, piadas e conversa fiada, que encerrava uma propaganda subversiva. Daí veio o decreto de Vespasiano, banindo de Roma todos os filósofos. Mas o espírito popular continuava apreciando os sofismas que estavam em moda. Constantemente os espíritos mais graves lançavam seus avisos; Santo Agostinho adverte contra 'a nociva ambição e os esforços pueris para apanhar em falso o adversário.

Quanto à filosofia da Idade Média, Huizinga (2004; p. 171) afirma que esta conserva o caráter lúdico/agonístico presente tanto na dialética quanto na retórica, citando como exemplos:

[...] a conversão dos visigodos do arianismo para o catolicismo em Toledo, no ano de 589, que assumiu a forma de um verdadeiro torneio teológico, com altos dignatários de ambos os lados. Outro exemplo igualmente

flagrante do caráter esportivo da filosofia desta época é-nos dado pelo cronista Richer, que narra um episódio da vida de Gerbert, o qual foi mais tarde o papa Silvestre II. Um certo Ortric, escolástico da catedral de Magdenburgo, invejando a celebridade da sapiência de Gerbert, envia a Reims um de seus subordinados, encarregado de assistir secretamente às lições de Gerbert e tentar surpreendê-lo na enunciação de uma opinião falsa, para depois poder denunciá-lo ao imperador Oton II. O espião interpreta mal os ensinamentos de Gerbert, e comunica aquilo que julgou ter ouvido. No ano seguinte, 980, o imperador arranja maneira de reunir os dois letrados em Ravena, e leva-os a discutir perante uma seleta assistência até que o sol se ponha e os assistentes na possam mais de cansaço [...]. Nas escolas do século XII, reinava a mais violenta rivalidade, que chegava aos maiores extremos do insulto e da calúnia. Os autores eclesiásticos dão-nos por vezes um rápido esboço da vida nas escolas dessa época, onde salta aos olhos a importância dos jogos de argúcia e de argumentação. Alunos e mestres procuraram enganar-se uns aos outros com 'armadilhas de palavras e redes de sílabas', com mil e um estratagemas e sutilezas. Os mestres mais famosos são idolatrados, cada um se gaba de tê-los visto ou de ter estudado sob sua direção.

Huizinga considera a competição um dos traços mais marcantes de toda a evolução da escolástica e das universidades. Este caráter agonístico, afirma o filósofo, durante muitos séculos foi o tom dominante nas discussões filosóficas, sobretudo, as que diziam respeito ao problema dos *universais*, problema este que teria levado à cisão da filosofia entre realistas e nominalistas (HUIZINGA, 2004).

“A universidade medieval”, declara Huizinga (2004; p.174), no que compete a sua pragmática (ao seu funcionamento interno), “era eminentemente agonística.” Isto é:

As intermináveis querelas, correspondendo às atuais discussões científicas e filosóficas em revistas etc., o solene cerimonial que ainda hoje é uma característica tão importante da vida universitária, o agrupamento dos especialistas em *nationes*, as divisões e sub divisões, os cismas, os abismos intransponíveis entre as diversas orientações, todos estes fenômenos são próprios da esfera da competição e das regras lúdicas.

Chegando aos séculos XVII e XVIII, época em que a humanidade fez as suas principais descobertas culturais, Huizinga (2004; p. 174) dá ênfase especial às violentas controvérsias ocorridas no período:

Foi o que se deu no século XVII, no momento em que as ciências da natureza passaram por uma fase de glorioso esplendor, ao mesmo tempo que se verifica um enfraquecimento da autoridade dos autores antigos e um acentuado declínio da religiosidade. Todos passaram a ocupar posições bem definidas, cada um fazia parte de uma ou outra das facções em que se dividia o campo do saber. Era preciso ser cartesiano ou anticartesiano, contra Newton ou a favor dele, tomar partido pelos *modernes* ou pelos *anciens*, contra ou a favor do achatamento da terra nos pólos, da vacinação etc. no século XVIII, verificou-se um intenso comércio intelectual entre os sábios de diversos países, embora felizmente as limitações tecnológicas dessa época tenham impedido a exuberância caótica do material impresso que atualmente é uma característica tão aflitiva. Era uma época que se prestava maravilhosamente às lutas intelectuais mais sérias ou as mais superficiais. Juntamente com a música, a peruca, o racionalismo frívolo, a graça do estilo rococó e o encanto dos salões, esses combates intelectuais constituem um aspecto essencial dessa ludicidade que todos reconhecem no século XVIII, e que freqüentemente nos sentimos tentados a invejar-lhe.

Huizinga (2004; p.174) conclui sua argumentação em prol de um fundamento agonístico comum tanto para a filosofia quanto para a ciência e para a própria retórica, apresentando a seguinte proposição: “toda forma de conhecimento, incluindo, evidentemente, a filosofia, é, por natureza, profundamente polêmica, e é impossível compreender qualquer polêmica a não ser em termos agonísticos.”

### 3.3 O jogo científico em sua versão clássica

Na introdução deste trabalho procurou-se apresentar, de modo sintético e objetivo, o problema conceitual do termo “educação” na fase atual da nossa cultura, assim como o conjunto das proposições que nos permitem pensar a “educação” como uma espécie de jogo da Tradição, inclusive em termos universais, apesar da aguda crise de fundamentos a qual atravessa a filosofia e as ciências na pós-modernidade.

Na primeira etapa propriamente dita, expuseram-se, de forma sistemática, os principais argumentos teóricos que sustentam estas proposições; além de ter sido feito, ao cabo desta parte, uma reapresentação esquemática e igualmente sintética tanto destes “argumentos” quanto das proposições mesmas, que reapareceram no texto de modo “condensado”, sem, no entanto, provocar alteração alguma em sua intenção original: a de propor, a partir de argumentos da Tradição, que o termo vulgarmente conhecido por “educação” designe uma espécie de jogo em nossa sociedade.

Nesta segunda parte, procurou-se exemplificar estes argumentos procedendo, consoante à técnica da justaposição significativa do romance realista<sup>13</sup>, a “colagem” dos “recortes” textuais mais significativos para que estes falassem por si mesmos. Este procedimento, todavia, não deve ocultar o fato de que a própria ordem em que os fragmentos são justapostos (prerrogativa exclusiva do autor/editor) é determinante na obtenção do efeito desejado com o jogo de palavras que se está

---

<sup>13</sup> O romance realista substituiu a função narrativa do autor visível pela estratégia narrativa do autor implícito. Ao fazê-lo, estaria a deixar que as representações literárias a que Hippolyte Taine gostava de chamar ‘fatos significativos’ falassem por si mesmas, na seqüência narrativa em que fossem justapostas. É a técnica de corte e montagem, que depois foi adotada pelo cinema. Mas o autor não interveniente continua a intervir no seu texto através da organização estrutural que lhe confere, continua a manifestar a sua subjetividade através da objetividade fictícia dos ‘fatos’ que escolheu como significativos, e continua a comentá-los através do modo que os justapõe (MACEDO, H. *As Ficções da Memória*. Campinas: Remate de Males, (12): 9-13, 1992).

a propor. Isto é, que a ordem em que os fragmentos são selecionados e posteriormente colados uns ao lado dos outros é a única responsável pelo efeito do golpe desferido contra o adversário numa pugna de linguagem.

Diante disso, convém informar ao leitor que o próximo exemplo é constituído, quase em sua totalidade, por fragmentos de texto extraídos do sétimo capítulo da *Condição Pós-Moderna*, o qual recebeu a tradução na língua vernácula de “Pragmática do Saber Científico”. Neste capítulo, Lyotard se propõe a caracterizar sumariamente a pragmática do saber científico (o jogo da ciência) tal qual se apresenta em sua versão clássica, isto é, articulada em duas modalidades de jogo, o da investigação e o do ensino.

### **Quanto à Investigação**

Citando como exemplo a tradicional proposição de Copérnico acerca da trajetória circular dos planetas, Lyotard afirma que, inicialmente, supõe-se que o remetente [Copérnico] diz a verdade a propósito do referente [a trajetória dos planetas]. Ou seja, supõe-se seja ele [Copérnico] capaz de, por um lado, reunir as provas do que diz e, por outro lado, refutar qualquer enunciado contrário ou contraditório versando sobre o mesmo referente (LYOTARD; 2002).

Em seguida, prossegue o filósofo, supõe-se que o destinatário possa conceder validamente o seu consentimento (ou recusá-lo) sobre o enunciado que ele ouve. Isto implica, afirma o autor, que ele [o destinatário] é potencialmente um remetente, pois, quando formula seu assentimento ou seu dissentimento, será submetido à mesma dupla exigência de provar ou refutar que o remetente atual [Copérnico]. Supõe-se destarte, que ele [Copérnico] reúna potencialmente as mesmas qualidades que este [o destinatário]: ele é seu par. (LYOTARD; 2002).

O último passo, diz Lyotard, é supor que a trajetória dos planetas foi “expressa” pelo enunciado conforme o que ela é. Contudo, como não se pode saber o que ela é senão por enunciados semelhantes aos de Copérnico, a regra da adequação constitui um problema: o que digo é verdadeiro porque o provo; mas o que prova que a minha prova é verdadeira? (LYOTARD; 2002).

A solução que a ciência buscou para solucionar esta dificuldade consiste, consoante Lyotard (2002, p. 45), na observância de uma dupla regra:

A primeira é dialética ou retórica de tipo judiciário; é referente o que pode fornecer matéria comprobatória no debate. Não é isso: posso provar porque a realidade é como eu a digo; mas, quando posso provar, é permitido pensar que a realidade é como eu digo. A segunda é metafísica: o mesmo referente não pode fornecer uma pluralidade de provas contraditórias ou inconsistentes [...].

Esta dupla regra, argumenta o filósofo, sustenta o que a ciência do século XIX chama verificação e a do século XX, falsificação. A dupla regra confere à pugna [debate] o horizonte do consenso. Mas, que isso quer dizer? Isto quer dizer que nesta concepção de jogo todo o consenso é indicativo de verdade; embora suponhasse, por outro lado, que a verdade de um enunciado não possa deixar de suscitar o consenso (LYOTARD; 2004).

Quanto ao ensino

Quanto ao ensino propriamente dito, o filósofo se refere a ele como o complemento necessário à pesquisa. Ora, é necessário que o cientista tenha parceiros, isto é, jogadores que, como ele, dominem a pragmática do jogo e saibam como se posicionar durante as disputas. Do contrário, não seria possível a verificação do enunciado científico por falta de um debate contraditório [disputa]. Em



suma, não é apenas a validade do enunciado [proposição] que está em questão, mas a própria competência dos jogadores (LYOTARD; 2002).

Ou nas próprias palavras do filósofo:

[...] a competência não é nunca adquirida, ela depende do enunciado proposto ser ou não considerado discutível numa seqüência de argumentações e de refutações entre pares. A verdade do enunciado e a competência do enunciador são assim submetidas ao assentimento da coletividade de iguais em competência. É preciso, portanto, formar iguais.

Tal reprodução de iguais, afirma Lyotard (2002, p. 46), é assegurada pela didática e seus três pressupostos básicos:

1º. [...] o estudante não sabe o que sabe o remetente [professor]; com efeito, é por esta razão que existe algo para se aprender;

2º [...] ele [o aluno] pode aprender e tornar-se um *expert* da mesma competência de seu mestre;

3º [...] existem enunciados a respeito dos quais a troca de argumentos e a administrações das provas que formam a pragmática da pesquisa são consideradas como tendo sido suficientes e que podem assim ser transmitidas de saída a título de verdades indiscutíveis no ensino. Em outras palavras, ensina-se o que se sabe: eis o *expert*. Mas, à medida que o estudante (o destinatário da didática) melhora sua competência, o *expert* pode colocá-lo a par do que ele não sabe mas busca saber (se pelo menos o *expert* for, por um lado, um pesquisador).

É, porém, a partir do contraste produzido pela justaposição da pragmática do jogo da ciência à pragmática do jogo narrativo que Lyotard (2002; p. 46-8) identifica e descreve as cinco propriedades “essenciais” do jogo científico:

1. O saber científico exige o isolamento de um jogo de linguagem, o denotativo; e a exclusão dos outros. O critério de aceitabilidade de um enunciado é o seu valor de verdade. Encontram-se com certeza outras classes de enunciados, como a interrogação (‘Como explicar que...?’) e a prescrição (‘Seja uma série enumerável de elementos ...’); eles são apenas suportes na argumentação dialética; esta deve terminar em um enunciado denotativo. Assim é-se um erudito (neste sentido) se se pode proferir um enunciado verdadeiro a respeito de um referente; e cientista se se pode

proferir enunciados verificáveis ou falsificáveis a respeito de referentes acessíveis aos *experts*.

2. Este saber [i.e. jogo] encontra-se assim isolado dos outros jogos de linguagem cuja combinação forma o vínculo social. Em relação ao saber científico, ele não é mais uma componente imediata e partilhada como o é o saber narrativo. É uma componente indireta, porque torna-se uma profissão e dá lugar a instituições, sendo que nas sociedades modernas os jogos de linguagem se reagruparam sob a forma de instituições animadas pelos participantes qualificados, os profissionais. A relação entre o saber e a sociedade (quer dizer, entre o conjunto dos participantes na agonística geral, enquanto eles não são profissionais da ciência) exterioriza-se. Um novo problema aparece, o da relação entre instituição científica e sociedade [...].

3. No seio do jogo da pesquisa, a competência requerida versa unicamente sobre a posição do enunciador. Não existe competência particular como destinatário (ela não é exigível senão na didática: o estudante deve ser inteligente). E não existe nenhuma competência como referente. Mesmo se se trata de ciências humanas, o referente que é então determinado aspecto do comportamento humano, é em princípio colocado na exterioridade em relação aos parceiros da didática científica. Não existe aqui, como no narrativo, algo como saber ser o que o saber diz que se é.

4. Um enunciado de ciência não extrai nenhuma validade do que é relatado. Mesmo em matéria de pedagogia, não é ensinado senão enquanto é sempre presentemente verificável por argumentação e prova. Em si, nunca está ao abrigo de uma 'falsificação'. Desta maneira, o saber acumulado em enunciados aceitos anteriormente pode sempre ser recusado. Mas, ao contrário, todo novo enunciado, se for contraditório em relação a um enunciado anteriormente admitido que verse sobre o mesmo referente, não poderá ser aceito como válido a não ser que refute o enunciado precedente com argumentos e provas.

5. O jogo da ciência implica então uma temporalidade diacrônica, isto é, uma memória e um projeto. Supõe-se que o remetente atual de um enunciado científico tenha conhecimento dos enunciados precedentes que dizem respeito a seu referente (bibliografia) e não proponha um enunciado sobre este mesmo assunto a não ser que ele difira dos enunciados precedentes.

Observa o filósofo, entretanto, que estas cinco propriedades do jogo científico são antigas conhecidas, e que estas merecem ser lembradas por duas razões. Primeira, logo de início, o paralelismo da ciência com o saber não científico (narrativo) faz compreender, ao menos em certa conta, que a existência da primeira [ciência] é tão necessária quanto a da segunda [ficção]. Ora, ambas formam-se a partir de conjuntos de enunciados os quais são "lances" apresentados por jogadores

no quadro das regras gerais; tais regras são específicas de cada jogo, e os lances, considerados bons aqui ou ali, não podem ser da mesma espécie, salvo por acaso. Desta forma, não se pode julgar nem a existência do ficcional nem o seu valor a partir do científico. O raciocínio inverso também é válido, pois os critérios pertinentes não são os mesmos para um e outro (LYOTARD; 2002).

A segunda razão que justifica, segundo o filósofo, o “relato sumário” das propriedades do jogo de linguagem da ciência diz respeito, sobretudo, a sua relação com o jogo narrativo (ficcional). Este último jogo, o narrativo, não valoriza a questão da própria legitimação, ele autoriza-se a si mesmo pela pragmática de sua transmissão sem recorrer à argumentação e à administração de provas. Mas o inverso, neste caso, não é verdadeiro, o cientista interroga-se acerca da validade dos enunciados narrativos e constata que eles não são jamais submetidos à argumentação e à prova. Ele [o cientista] classifica os relatos de uma outra forma: selvagem, primitivo, subdesenvolvido, atrasado, alienado, feito de opiniões, de costumes, de autoridade, de preconceitos, de ignorâncias, de ideologias (LYOTARD; 2002).

“A expansão da ciência”, adverte Lyotard (2002, p. 99):

não se faz graças ao positivismo da eficiência [lógica da performance]. É o contrário: trabalhar na prova é pesquisar e inventar [do lat. invenire, . Buscar] o contra exemplo, isto é, o ininteligível; trabalhar na argumentação é pesquisar o ‘paradoxo’ e legitimá-lo com novas regras do jogo de raciocínio. [...] Mas, o que não pode deixar de vir e voltar com uma nova teoria, uma nova hipótese, um novo enunciado, uma nova observação, é a questão da legitimidade. Pois é a própria ciência que a si mesma levanta esta questão, e não a filosofia à ciência.

O que está ultrapassado no jogo da ciência , conclui Lyotard (2002, p. 100):

Não é perguntar-se o que é verdadeiro e o que é justo, e sim considerar-se a ciência como positivista e condenada a este conhecimento ilegitimado, a este meio-saber de acordo com os idealistas alemães . A questão: *o que vale o seu argumento, o que vale a sua prova?* faz de tal modo parte da pragmática do saber científico que é ela que assegura a metamorfose do destinatário do argumento e da prova em questão em destinador de um novo argumento e de uma nova prova, donde a simultânea renovação dos discursos e das gerações científicas. A ciência se desenvolve, e ninguém contesta que ela se desenvolve, desenvolvendo esta questão [...]: *o que vale o seu 'o que vale'?*

## CONCLUSÃO: A REGRA É O JOGO

Concluída a exposição dos argumentos em prol de uma natureza lúdico-agonística das atividades arquetípicas desenvolvidas e ensinadas nas sociedades humanas, penso que não é *problema* algum propor que a educação, uma destas atividades, seja igualmente encarada como um jogo; isto é, que o termo “educação” seja empregado para designar uma atividade cultural originalmente lúdica.

Mas o que significa dizer que a educação é um jogo? Isto de fato significa algo?!

Sim, é justamente isso! Está-se a dizer que as palavras que escrevo não possuem um “significado” por não ser possível através da linguagem humana se definir com clareza e rigor científico o que significa “significação”, ou o que vem a ser “Hermenêutica”. Dito de modo mais explícito ainda: como pode a linguagem explicar-se, definir-se, conceituar-se e ao mesmo tempo conceituar, definir e explicar todas as outras coisas do mundo visível e do mundo invisível? Como pode a linguagem, ignorando os seus próprios princípios lógicos, ser ao mesmo tempo o objeto que se quer definir/explicar/conceituar e o instrumento o qual se usa no processo de definição/explicação/conceituação do próprio objeto?

Quanto a isto, resta dizer apenas que este autor não crê que a linguagem possua tal capacidade, a de auto-explicar-se, enquanto todas as outras coisas não a possuem. Também o autor não crê na universalidade dos princípios iluministas os quais ainda estariam a dar suporte à filosofia, à ciência, à lógica de nosso tempo. Afinal, tais princípios fundacionais da Modernidade, como o disse Lyotard (1979), deslegitimaram-se face à nova ordem imposta pelo “jogo do capital” após o chamado keynesianismo, e face ao avanço extraordinário das ciências e das técnicas de vanguarda que versam sobre a linguagem.

Este autor vê, entretanto, através da justaposição dos vários jogos de linguagem que integram nossa Tradição, que há algo denominado “contraste” que permite a qualquer indivíduo, independentemente de qualquer fator, saber que um jogo difere dos outros pelo seu modo de funcionar, isto é, pela sua pragmática, pelas suas regras.

Ora, não é preciso que eu explique ao meu filho de dois anos que o quebra-cabeças é um jogo, ou que a amarelinha é um jogo; de igual maneira, não é preciso explicar a um indígena adulto de uma nação isolada que o futebol é um jogo, ou que a canoagem é uma modalidade de jogo, uma competição, uma disputa, um esporte. Isto tudo já é *per si* evidente tanto para as crianças quanto para os tutelados.

A noção de contraste é inegável tanto quanto a noção de jogo que defendemos aqui. Ela [a noção de jogo] não precisa ser explicada e nem carece de explicação, pois que é ela mesma que explica o resto das coisas, sem, no entanto, necessitar explicar-se. É necessário, contudo, que o leitor “veja” neste fato o essencial de todas as “proposições” que se fez aqui, qual seja: o termo vulgarmente chamado “educação” será uma categoria universal, aceita e compreendida por todos os povos da terra, independentemente de fatores culturais, sociais, políticos etc., se, e somente se, considerado um dentre os múltiplos e variegados jogos que existem na Tradição. Isto é, desde que seja um jogo.

Ora Caro leitor, não é absurdo algum conceber a educação como um jogo se, muito antes, a tradição da transgressão (refiro-me aos malditos da filosofia) já havia concebido a linguagem, a cultura, a sociedade, a ciência, a filosofia e até a própria educação espécies de jogos. A própria idéia de o universo ser limitado por regras pragmáticas, tal qual um jogo, é mais antiga do que a própria idéia de sociedade, sendo, em razão disso, não raro o universo confundido com a sua maneira de ser,

com a sua pragmática. Afinal, desde muito cedo o homem percebeu que as coisas do mundo só fazem mesmo “sentido” quando postas em “uso”.

Portanto prezado leitor, caso ainda não estejas totalmente convencido de que a educação seja um jogo, quer em razão do que dizem os multiculturalistas tupiniquins, quer não, peço que te recordes das características formais do jogo em geral descritas por Huizinga (2004), quais sejam:

1. o jogo é desinteressado, isto é, ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização;
2. o jogo é limitado pelo tempo, inicia-se e, em determinado momento, ‘acabou-se’ – joga-se até que se chegue a um certo fim;
3. o jogo se fixa imediatamente como fenômeno cultural, ou seja, mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória;
4. o jogo sempre poderá se repetir novamente, seja em períodos determinados, seja como mistério; todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea;
5. o jogo cria ordem e é ordem, i. e., [o jogo] introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada;
6. o jogo é ‘fascinante’, ‘cativante’, pois está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia;
7. todo o jogo se dá consoante regras absolutas e inquestionáveis, as quais estabelecem o que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito;
8. o jogo sempre se dá numa atmosfera de mistério, de segredo, ou seja, o que os jogadores fazem no jogo não diz respeito aqueles que estão fora dele.

Feito isso, peço que também te recordes das duas características do jogo em geral descritas por Huizinga (2004): primeira, “ele [o jogo] deve ser livre, pois ele próprio é liberdade”; segunda, “o jogo não é vida presente, vida real, mas uma evasão da vida real para uma atmosfera temporária de atividades com orientação própria.”

Agora amigo leitor, “veja”, não pense, mas apenas “veja”, se acaso não seriam estas características formais e gerais do jogo também os atributos essenciais e por isso mesmo desejáveis para que haja aquela atividade humana vulgarmente chamada “educação”?



## BIBLIOGRAFIA

ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa Editores II, 2001.

ARISTÓTELES, *Retórica das Paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1999.

ASTI VERA, A. *Metodologia da pesquisa científica*. Porto Alegre: Editora Globo, 7ª ed., 1983.

BARTES, R. *Crítica e Verdade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

\_\_\_\_\_. *O Grau Zero da Escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 2004.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Trad. Maria Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1997.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo:Unesp, 1999.

CERDEIRA, T. C. (org.) *A Experiência das Fronteiras*. Niterói-RJ: Eduff, 2002.

COSTA, C. *Filosofia da Linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2002.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 2004.

D'HUTERIVE, R. *Dictionnaire des Racines des Langues Européennes*. Paris: Librairie Larousse, 1949.

DURKHEIM; E. *As regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 2003.

GADAMER, H. G. *Verdade e Método*. Petrópolis-RJ: Vozes, 4ª. ed., 2002.

GADOTTI, M. *História das Idéias Pedagógica*. São Paulo: Ática, 8ª. ed., 2002.

GHIRALDELLI, J. P. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª. ed., 2002.

\_\_\_\_\_ (org.) *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 3ª. ed., 2002.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 5ª ed., 2004.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.

\_\_\_\_\_ *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

JAPIASSÚ, H., MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 3ª. ed., 1996.

JUNITO, B. *Mitologia Grega*. Vol. -I Petrópolis; Vozes, 14ª ed., 2000.

\_\_\_\_\_ *Mitologia Grega*. Vol. -II Petrópolis; Vozes, 9ª ed., 2000.

\_\_\_\_\_ *Mitologia Grega*. Vol. -III Petrópolis; Vozes, 11ª ed., 2000.

LYOTARD, J. F. *A Condição Pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 7ª. ed., 2002.

\_\_\_\_\_ *La Diferencia*. Barcelona: Editorial Gedisa, 3ª reimpressão, 1999.

\_\_\_\_\_ *La Posmodernidad Explicada a los Niños*. Barcelona: Editorial Gedisa, 7ª reimpressão, 2003.

MACEDO, H. *Partes de África*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MACEDO, H. *As Ficções da Memória*. Campinas: Remate de Males, (12):9-13, 1992.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1986.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 1999.

MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PLATÃO; 427-347 a.c. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

\_\_\_\_\_. *Diálogos (Mênon, Banquete e Fedro)*. Rio de Janeiro: Ediouro, 21ª ed., 1999.

RICOUR, P. *A Metáfora Viva*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª. ed., 1999.

RUSSELL, B. *História do Pensamento Ocidental*. Rio de Janeiro: Ediouro, 6ª ed., 2002.

SCHOPENHAUER, A. *O Mundo como Vontade e Representação*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2001.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, D. B. e CARINO, J. (orgs.) *Pedagogo ou professor? O Processo de Reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.