

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

MÁRCIO DE FREITAS OLIVEIRA

**A SIGNIFICÂNCIA DO AMOR EM PLATÃO:**  
Uma abordagem com práticas lúdicas

VITÓRIA  
2021

MÁRCIO DE FREITAS OLIVEIRA

**A SIGNIFICÂNCIA DO AMOR EM PLATÃO:**  
Uma abordagem com práticas lúdicas

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação do Colegiado Geral do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.

Orientador: Dr. Gilmar Francisco Bonamigo

VITÓRIA

2021

## DADOS CATALOGRÁFICOS

MÁRCIO DE FREITAS OLIVEIRA

**A SIGNIFICÂNCIA DO AMOR EM PLATÃO:**  
**Uma abordagem com práticas lúdicas**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação do Colegiado Geral do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES para a seguinte banca examinadora:

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Gilmar Francisco Bonamigo (Orientador)**

Titular-membro interno ao PROF-FILO, UFES

---

**Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes**

Titular-membro interno ao PROF-FILO, UFES

---

**Prof. Dr. Antônio Donizetti Sgarbi**

Examinador externo - IFES

Aos queridos alunos, jovens cidadãos, e a todos os que se dispõem a ensinar e aprender com amor, com o outro.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, beleza invisível e de eterna grandeza, fonte gratuita e origem de toda e verdadeira sabedoria, pois considerando nossas estreitas almas, enquanto habitam nesta temporalidade, concentra em si e inspira todos os sentidos relativos ao amor e ao ato de amar.

Agradeço a Monalisa Carneiro Amorim, minha esposa, e a meus pais e irmã, por sempre me apoiarem e caminharem comigo em minha vida acadêmica, ainda que isso subtraia tantos momentos de convivência familiar.

À professora Sira Napolitano, minha primeira professora de História da Filosofia (IAF), por despertar em mim, ainda tão jovem, a paixão pela tradição filosófica e pelos modos de transmiti-la aos estudantes. Do mesmo modo, ao Frei Afonso de Carvalho (OAR), meu mestre de formação e professor, por educar-me na fé, na Filosofia e na espiritualidade agostiniana, e que é, ainda hoje, apesar de tantos anos passados, minha grande referência docente.

Aos meus colegas da turma de 2019 do PROF-FILO, Paulo Renato, Pierre e Tiago, pela riqueza dos debates e pelas experiências que adquirimos nesse período em que estudamos juntos. Igualmente, não poderia deixar de agradecer a Claudio José Zamborlini, que contribuiu consideravelmente comigo durante toda esta pesquisa, e a Sandro Luiz Modesto e Gislayne Croce, que tão cedo nos deixou.

Aos professores, Dr. Marcelo Barreira e Dr. Jorge Augusto da Silva Santos, pela disponibilidade e atenção de sempre. Ao professor Dr. Antônio Vidal Nunes, pela imensa generosidade e sensível consideração por aqueles que ensina, por sua grande colaboração nesta pesquisa através das preciosas colocações durante a construção do texto.

Minha sincera gratidão ao amigo Guilherme Gabler Cazeli, diretor da escola Dr. Francisco Freitas Lima, que nunca limitou esforços para que essa unidade escolar pudesse formar cidadãos e profissionais tecnicamente orientados ao mercado de trabalho. Do mesmo modo, estendo meu reconhecimento a toda a equipe pedagógica sob sua gestão, pela valorização das humanidades como elemento fundamental da formação escolar e humana.

Ao Prof. Dr. Gilmar Francisco Bonamigo, orientador desta pesquisa, por mostrar-me na prática o que é um autêntico ensinar e aprender ensinando, bem como por ter me inspirado ao exercício da autonomia, da reflexão da prática filosófica e ao sensível acolhimento das múltiplas realidades humanas, condição para um autêntico filosofar.

Finalmente, agradeço ao professor Dr. Antônio Donizetti Sgarbi, por sua inteira disponibilidade em fazer parte desta banca e por sua importante colaboração através dos apontamentos e indicações na qualificação desta pesquisa, os quais foram essenciais para o direcionamento das perspectivas educacionais utilizadas no texto.

**Peter Pan:** Ódio é uma palavra forte, não acha?

**Wendy:** Amor também é, mas as pessoas falam como se não significasse nada.

## RESUMO

Esta investigação trata da significância filosófica do conceito de amor em Platão, abordada de forma lúdica nas aulas de Filosofia com alunos do ensino médio em uma escola estadual na cidade de Vila Velha, ES; para tal, foram estabelecidos movimentos inspirados pelos conteúdos e metodologias contidos no *Banquete*. Com isso, este estudo retoma alguns elementos históricos referentes à presença do ensino de Filosofia no sistema educacional brasileiro nas últimas décadas, amplifica a ideia do *ludus* e sua função didática significante, conhece, aprofunda e atualiza a temática do amor apreendida pelos estudantes, detalha a concepção de *Eros* na obra platônica, e, por fim, sugere movimentos progressivos, no intuito de demostrar o papel determinante das inferências lúdicas no processo de ensino e aprendizagem e no amor com e entre os alunos. Em termos metodológicos, a pesquisa constitui-se como uma tentativa de atualização e execução prática da maiêutica e dialética socrático-platônica, em que se busca reinterpretar e ressignificar o amor platônico nas existências reais. Os resultados a partir dessa proposta concomitantemente didática e filosófica demonstraram a eficácia da metodologia no que se refere à ampliação e significância do *Eros*, de modo que tais concepções puderam ser superadas na própria esfera cotidiana. Diante disso, para além do processo humano motivado por essas abordagens, espera-se estimular outras práticas lúdicas semelhantes a serem incorporadas no ensino e aprendizagem da Filosofia, em diversas temáticas contidas nas grades curriculares em todos os níveis do ensino básico.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Amor. Abordagens. Lúdico. Platão. *Banquete*. *Eros*. Significância.

## ABSTRACT

This research approaches the philosophical significance of Plato's concept of love, in a playful way, within high schools students on philosophy classes, the students were from a public state school in the city of Vila Velha-ES. It was performed by using movements established and inspired by the contents and by the methodologies contained in the Banquet. It resumes some historical elements referring to the presence of Philosophy teaching in the Brazilian educational system in the last decades, amplifies the idea of ludus and its significant didactic function, knows, deepens and updates the theme of love to be apprehended by the students, details the conception of Eros in the Platonic work, and, suggests progressive movements, in order to demonstrate the determinant role of ludic inferences in the process of teaching and learning in love with and among the students. In methodological terms, the study constitutes an attempt to update and practically execute the Socratic-Platonic maieutics and dialectics, in which we seek to reinterpret and re-signify Platonic love in real existences. The results expected from this concomitant didactic and philosophical proposal seek to demonstrate the efficacy of the methodology with regard to the amplification and significance of Eros, in such a way as to overcome such conceptions in the daily sphere itself. In the same way, besides the human process motivated by the approaches, it is expected to stimulate other similar ludic practices to the teaching and learning of Philosophy in the several themes contained in the curricular grids of basic education at all levels.

Keywords: Teaching of Philosophy. Love. Approaches. Ludic. Plato. *Banquet*. *Eros*. Meaningfulness.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Painel principal da plataforma Google <i>Classroom</i> : organização das turmas.....	86
Figura 2 - Painel principal da plataforma Google <i>MEET</i> para aulas remotas síncronas .....	86
Figura 3 - Painel principal individual usual das turmas na plataforma Google <i>Classroom</i> ....	86
Figura 4 - Página para postagens de atividades e conteúdos da plataforma Google <i>Classroom</i> .....	87
Figura 5 - Banner: convite de agendamento da primeira aula no Google <i>MEET</i> .....	88
Figura 6 - Figura 6 - Tela de transmissão da primeira aula no Google <i>MEET</i> .....	89
Figura 7 - Slide para projeção do ranking das 5 imagens mais votadas pelos alunos .....	96
Figura 8 - Slide para projeção do poema “As sem-razões do amor” de Carlos Drummond de Andrade .....	100
Figura 9 - Tela de projeção do poema “As sem-razões do amor” de Carlos Drummond de Andrade no Google <i>MEET</i> .....	100
Figura 10 - Banner: convite de agendamento da segunda aula no Google <i>MEET</i> .....	101

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 O ENSINO DE FILOSOFIA E AS ABORDAGENS LÚDICAS.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1. O retorno da Filosofia.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2. A prática do ensino de Filosofia e a percepção das possíveis abordagens lúdicas .....</b>	<b>27</b>
<b>1.3. As abordagens lúdicas no ensino médio .....</b>	<b>31</b>
<b>1.4. A definição de lúdico e ludicidade .....</b>	<b>36</b>
<b>2 AS ABORDAGENS LÚDICAS NO BANQUETE.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2. Os aspectos lúdicos no Banquete.....</b>	<b>41</b>
<b>2.3. A relação entre o lúdico e o mimético .....</b>	<b>44</b>
<b>2.4. Platão e a arte .....</b>	<b>45</b>
<b>3 EROS E A FILOSOFIA.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Eros e o ensino de Filosofia.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2 As faces contemporâneas de Eros.....</b>	<b>55</b>
<b>3.3 As primeiras provocações para o ensino de Eros com os alunos .....</b>	<b>56</b>
<b>4 O EROS PLATÔNICO.....</b>	<b>59</b>
<b>4.1 O Banquete .....</b>	<b>59</b>
<b>4.2 O discurso de Fedro.....</b>	<b>62</b>
<b>4.3 O discurso de Pausânias .....</b>	<b>65</b>
<b>4.4 O discurso de Erixímaco.....</b>	<b>67</b>
<b>4.5 O discurso de Aristófanes.....</b>	<b>70</b>
<b>4.6 O discurso de Agatão.....</b>	<b>73</b>
<b>4.7 O discurso de Sócrates.....</b>	<b>75</b>
<b>4.8 O discurso de Alcibíades.....</b>	<b>82</b>
<b>5 RELATO DA INTERVENÇÃO PRÁTICA COM OS ALUNOS.....</b>	<b>85</b>
<b>5.1 Introdução ao ensino de Eros com os alunos: as múltiplas representações do amor .....</b>	<b>88</b>
<b>5.1.1 Primeiro movimento: a significância do amor entre os alunos .....</b>	<b>93</b>
<b>5.1.2 Segundo movimento: a significância do amor através da mediação das imagens .....</b>	<b>95</b>
<b>5.2 A Significância do amor em Platão .....</b>	<b>101</b>
<b>5.2.1 Terceiro movimento: a narrativa do <i>Banquete</i> e a significância do amor em Platão.....</b>	<b>102</b>
<b>5.2.2 A opção pelo gênero narrativo lúdico no processo da significância de Eros .....</b>	<b>104</b>
<b>5.2.3 A narrativa lúdica do <i>Banquete</i> com os alunos .....</b>	<b>106</b>
<b>5.2.4 A ampliação do conceito de amor entre os alunos a partir da narrativa do <i>Banquete</i> .....</b>	<b>113</b>
<b>5.3 Avaliação das aprendizagens.....</b>	<b>115</b>
<b>CONCLUSÕES E ABERTURAS.....</b>	<b>122</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE 1 – PLANO DE ENSINO DO PROFESSOR – 2020 – ENSINO MÉDIO – TERCEIRAS SÉRIES .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE 2 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA DIREÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA DO TURNOS MATUTINO E VESPERTINO .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE 3 – CODIFICAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS NO TEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE 4 – ATIVIDADE: QUAIS IMAGENS MELHOR TRADUZEM SUA IDEIA DE AMOR? (GOOGLE FORMS).....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE 5 – SLIDES COM AS IMAGENS UTILIZADAS NA NARRATIVA LÚDICA DO BANQUETE .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE 6 – ATIVIDADE AVALIATIVA COM PROPOSTA DE REDAÇÃO: O VERDADEIRO LUGAR DO AMOR NA EXISTÊNCIA REAL DOS SERES HUMANOS .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE 7 – INTERFACE DA POSTAGEM DA ATIVIDADE AVALIATIVA NO CLASSROOM: PROPOSTA DE REDAÇÃO, SLIDES E GRAVAÇÃO DA AULA EM ANEXO. ....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE 8 – REDAÇÃO DA ALUNA “32 LM 18 ALC”.....</b>	<b>155</b>

## INTRODUÇÃO

Todos os que se propõem a desvendar a verdadeira significância do amor, em qualquer tempo, descobrem que seu máximo valor se dissolve na extensa polissemia que acompanha o termo. O rigor empenhado para definir universalmente o amor confunde-se com os diversos significados presentes na subjetividade daqueles que o investigam, que, na maioria das vezes, concluem mais sobre o que é o amor a partir de si mesmos do que sobre o amor em si. Isso nos leva a crer que os múltiplos sentidos associados ao amor são como pedras que edificam gradativamente suas concepções, desde os pensadores dos tempos mais antigos até nossos dias. Essa complexidade fluida que acompanha os sentidos do amor revela uma espécie de ordenamento, que rege sua própria natureza e o situa em todas as interações humanas, com os outros e com as coisas. Sendo assim, o amor está contido na integralidade da existência humana e, ainda que seus significados se percam em inúmeras definições, sua significância deve ser buscada e atualizada, subjetivamente, como componente fundamental do sentido da própria vida.

Neste estudo, o termo significância refere-se tanto à rigorosa identificação do significado filosófico do conceito de amor em Platão quanto ao seu valor maior e mais expressivo na realidade dos sujeitos. Não se trata apenas de uma percepção superficial dos significados, mas de uma profunda significação do amor nos contextos e situações reais em que os sujeitos se encontram e são filosoficamente indagados.

O amor, uma vez reconhecido como elemento constante na trajetória da existência humana, tem a busca racional por seus sentidos em perfeita sintonia com aquilo que a Filosofia nos propõe desde a sua etimologia fundante. Ora, a Filosofia é o amor pela sabedoria, assim como o amor é objeto da Filosofia. À vista disso, ele (o amor) possui lugar cativo e essencial entre as temáticas que compõem a reflexão filosófica em todos os níveis, tal como no ensino de Filosofia na educação básica<sup>1</sup>. Logo, considerando-se o amor e todas as nuances a ele associadas, bem como reconhecendo-o enquanto tema filosófico e curricular do componente de Filosofia na etapa do ensino médio, esta pesquisa pretende detalhar o processo de significância

---

<sup>1</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação básica, ofertada de forma obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, compreende os seguintes níveis: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.

do amor platônico com e entre os alunos das terceiras séries, na escola estadual Dr. Francisco Freitas Lima – Vila Velha, ES<sup>2</sup>– nas aulas dessa disciplina.

Para o processo de identificação das significâncias com os estudantes, fez-se o uso didático de diversas opções de abordagens lúdicas, as quais foram selecionadas de acordo tanto com a sensível percepção das preferências dos alunos quanto pela possibilidade de associá-las ao percurso dialético do texto platônico. Antes de darmos prosseguimento, contudo, faz-se necessário definir melhor o que seria esse lúdico, seu significado cultural e quais os sentidos considerados em nossa proposta.

Nossa investigação utiliza os termos “lúdico” e “ludicidade” em uma perspectiva que ultrapassa os sentidos e a exatidão comumente empregados a esses conceitos, ou seja, o jogar e o brincar. Para além deles, esta experiência pretendeu considerar o *ludus* como unidade significante constituinte da própria cultura e, como tal, outorga algum sentido à ação. Em outras palavras, entendemos que as abordagens lúdicas são aquelas escolhidas segundo as preferências culturais dos estudantes, logo, favoráveis ao divertimento, ao agrado e ao prazer. Desse modo, atuam como condutoras de significação, pois, carregam consigo algo de imaterial capaz de converter simples ações (didáticas) em possíveis ampliações daqueles sentidos que possuem num dado momento (HUIZINGA, 2020, p. 5).

As práticas lúdicas, enquanto mediadoras no processo de ensino de Filosofia, estão inscritas em um universo conceitual mais amplo do que o de simples “aprender brincando”. O lúdico não é tratado, aqui, como elemento externo às categorias que compõem a existência humana, visto que, antes disso, ele participa do conceito de cultura e a ele se liga, de certo modo, de forma profunda. Isso certamente já seria suficiente para reconhecer a importância fundamental do fator lúdico como vetor do conhecimento, desde que reconhecidas as manifestações culturais e sociais comuns dos alunos.

O parâmetro metodológico para a validação teórica do processo proposto por esta pesquisa (SILVEIRA, 2009, p. 13) buscou suas referências na célebre obra *O Banquete*, de

---

<sup>2</sup> As experiências relatadas nessa pesquisa foram realizadas nas turmas das terceiras séries do ensino médio na EEEM Dr. Francisco Freitas Lima, situada a Rua Antônio Abraão, s/n, Bairro Ilha das Flores, Vila Velha-ES. Sob gestão da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), oferta o ensino médio na modalidade regular (ou novo ensino médio) e integrado aos cursos de Portos e Logística. Ambos possuíam no ano da pesquisa (2020), apenas uma aula semanal da disciplina de Filosofia. A grade curricular de conteúdos difere entre as modalidades apenas naquilo que se refere ao nexo integrador técnico, ou seja, possuem mesmo Plano de Ensino (APÊNDICE 1). É importante esclarecer que a alteração da carga horária da disciplina, bem como sua exclusão do ano final do ensino médio, se deu apenas no ano letivo de 2021. Logo, de acordo com a readequação curricular esses conteúdos foram realocados nos anos anteriores. A pesquisa foi formalmente autorizada e acompanhada pela gestão pedagógica da escola, conforme termos consentimento (APÊNDICE 2).

Platão. Tal escolha se justifica não somente pelo fato de o livro conter elementos essenciais à compressão do objeto da pesquisa – o amor em Platão –, mas pela possibilidade de dela extrairmos alguns dos componentes da didática adotada pelo filósofo em sua narrativa sobre o amor, os quais serviram de base para a escolha das abordagens lúdicas que compuseram nossa trajetória na prática do ensino de *Eros* com os alunos.

Apesar de serem coisas diferentes – teoria e método – (SILVEIRA, 2009, p.13), buscamos integrar tanto a temática do amor como a teoria platônica contida no *Banquete*, o que nos forneceu elementos para interpelar nosso objeto e serviu-nos de inspiração para o método que pretendemos estabelecer para a significância de *Eros* entre os estudantes. As alusões potencialmente lúdicas contidas na obra, a saber, a narrativa, o diálogo, as imagens, os mitos, a poesia e os demais elementos culturais comuns aos interlocutores daquele contexto, foram atualizadas e adaptadas ao gradativo processo de ressignificação do conceito de amor entre os estudantes nas aulas de Filosofia. Concomitantemente, foi possível requalificar o próprio modo platônico, que parte das situações cotidianas concretas, envolve ludicamente os interlocutores, resgata suas características culturais e as coloca como passíveis de ampliações aplicáveis à vida. Em suma, o texto clássico foi trazido à sala de aula e sua temática recontextualizada a partir das contribuições dos alunos, afirmando o método platônico como didática possível ao ensino da Filosofia.<sup>3</sup>

A partir do problema central desta investigação, isto é, a verificação da eficácia das abordagens lúdicas, tanto na significância do amor em Platão quanto na vida concreta dos alunos, os elementos da obra (*O Banquete*) foram convertidos em expressões artísticas<sup>4</sup> (poemas, imagens, contações), que ganharam destaque devido a sua capacidade de traduzir e demonstrar, em diferentes maneiras estéticas, os conteúdos vividos pelos alunos, além de terem contribuído para a proposta de um filosofar dialeticamente comprometido com as colocações pessoais dos interlocutores. Além disso, atividades que envolvem representações dessa ordem

---

<sup>3</sup> É importante destacar que a atualização do método platônico (dialético maiêutico) é indispensável ao processo de significância que pretendemos construir com os alunos. Contudo, são as contribuições subjetivas advindas das diversas vivências dos estudantes, a serem ludicamente interpeladas, que deverão garantir a autenticidade dessa experiência ressignificante, assim como sua ampliação no universo existencial desses sujeitos.

<sup>4</sup> Nesse sentido, as “expressões artísticas” são consideradas em seu significado mais amplo. Extrapolando aquelas definições que se referem unicamente às “belas artes” ou “grandes artes”, concentram-se nas abordagens didáticas utilizadas em sala de aula para nossa finalidade. Ou seja, a utilização de desenhos, figuras, colagens, poemas, músicas, contos, entre outros, nos servirão como meios para ambientar e conectar os educandos aos temas filosóficos. Logo, todas essas abordagens, entre elas as expressões artísticas específicas, estão inscritas (neste estudo) em um universo bem mais amplo; o que chamaremos de ludicidade.

despertam grande curiosidade e interesse, envolvendo os alunos de forma prazerosa, o que reforça ainda mais nossa opção pela mediação lúdica nas aulas de Filosofia.

Com o passar dos anos de experiência docente, ficou evidente que o uso dessas abordagens na apreensão dos conteúdos filosóficos mostrou-se bastante promissor, seja no que se refere à identificação das características específicas da realidade onde estamos inseridos, na introdução dos conteúdos filosóficos curriculares propostos ou nas ampliações dos significados em relação à significância que eles mesmos (os alunos) possuem. Dessa forma, a significância do amor platônico entre os alunos, através de associação lúdica com suas próprias existências, levou-os a experimentar um autêntico filosofar, conduzindo-os ao protagonismo de seu próprio conhecimento.

Assim, considerando-se que o objetivo geral desta pesquisa consiste em demonstrar o lugar decisivo das mediações lúdicas no reconhecimento do amor para si e no ensino e aprendizado da significância de *Eros* no *Banquete* de Platão, esperou-se cumprir ainda com alguns objetivos específicos. São eles: apreender a significância do amor operante (e seus níveis) na vida concreta dos alunos e captar o movimento humano utilizando inferências lúdicas; penetrar na significância do amor platônico, igualmente de forma lúdica, nas aulas de Filosofia junto com os alunos e; provocar a ampliação da significância do amor vivido pelos alunos através da contribuição da obra platônica (*O Banquete*), objetivos esses que, consequentemente, nos permitiram evidenciar a eficácia das mediações no ensino de Filosofia. Para que tais propósitos sejam alcançados, ancoramos nossos objetivos em uma divisão de capítulos que perpassa desde a escolha do tema e das abordagens até a prática com os alunos e as possíveis ampliações.

O capítulo inicial deste estudo faz uma síntese do caminho percorrido pelo ensino de Filosofia no Brasil desde seu retorno à educação básica após o regime militar e a retomada da democracia. Nesse sentido, retomamos alguns acontecimentos históricos que contribuíram para nosso entendimento acerca das dificuldades atuais para o estabelecimento do ensino de Filosofia, bem como os possíveis aspectos ideológicos globais, sob a regência da cultura de mercado, que podem afetar esse processo. Diante disso, as constatações inerentes aos eventos colocados e os prejuízos ao sistema educacional brasileiro e ao ensino de Filosofia nos inspiraram a encontrar meios para que esse ensino se estabeleça de forma autêntica e efetiva nas escolas. Em outras palavras, é a partir da aparente inadequação da Filosofia aos processos humanos e educacionais da atualidade que propomos a ludicidade como metodologia capaz de conformar o pensamento filosófico e o ensino de Filosofia face aos paradigmas atuais da educação nas escolas e ao perfil dos estudantes.

Ainda neste primeiro capítulo, fazemos um breve relato das primeiras experiências como professor de Filosofia e os desafios que nos conduziram ao aprimoramento das abordagens de ensino, desembocando na opção pela ludicidade a partir da atenta observação da realidade escolar e das preferências culturais dos alunos, motivações iniciais que nos levaram a pesquisar sobre a prática do ensino de Filosofia e a significância do amor em Platão. Ao final, apontamos alguns elementos que justificam nossa opção pelo tema e pelas abordagens, a partir da sensível e participativa observação dos diversos elementos da realidade dos estudantes, constatando de que forma a ludicidade inspira o interesse dos alunos pelas aulas e como ela é capaz de revelar alguns aspectos específicos da realidade, principalmente daqueles a quem o simples discurso, tradicionalmente expositivo, não poderia alcançar.

No segundo capítulo, relacionamos os elementos lúdicos utilizados por Platão em seu *Banquete* como passíveis de atualização no ensino de *Eros* com os alunos nas aulas de Filosofia. A ludicidade cumpre, em Platão, com uma intencionalidade didática que corresponde à complexidade do tema e ao percurso dialético que o filósofo pretende propor. Igualmente, a abordagem lúdica do *Banquete* pretende revelar elementos essenciais para a compreensão do *Eros* platônico em qualquer tempo. Dito de outro modo, é possível propor que a apreensão do amor, ainda hoje, pode assumir o mesmo tratamento didático, o que nos leva a supor que a abordagem lúdica infere um propósito pedagógico e filosófico concomitantemente.

Discutimos, ainda, sobre o papel da arte no horizonte platônico e a contradição estabelecida pelo filósofo nesse sentido, como não impeditivo às abordagens lúdicas. Supomos que as diversas opções artísticas que compuseram os momentos de ludicidade nas aulas de Filosofia não possuíram um caráter revelador direto da verdade aos alunos. Diferentemente disso, pretendeu-se, em um primeiro momento, contribuir para que os alunos se recordassem sobre suas ideias em relação ao amor, compreendessem a significância de *Eros* para Platão, e por fim, conseguissem ressignificar suas opiniões e colocá-las em curso em suas vidas, de maneira que a verdade não se mostrasse por completo, mas fosse gradativamente construída no curso de cada existência.

O capítulo seguinte se ocupa da intrínseca e epistemológica relação existente entre o amor e a Filosofia, bem como da consonância de ambos com a ideia de *Eros* apresentada pelo *Banquete*. Eles agem como um impulso ao próprio homem, que, inserido no mundo, anseia por significá-lo e ressignificá-lo, de maneira a cumprir com sua função inata de ser racional. Dessa forma, o ensino de Filosofia mediado por *Eros* está intimamente ligado ao saber objetivo de todas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o amor cumpre com o anseio platônico do desejo e da busca constante pelo conhecimento. Portanto, *Eros* é

considerado um agente educador, pois participa essencialmente da especificidade dos processos que permeiam a educação escolar como um todo; contudo, é preciso associar essas definições aos anseios dos estudantes diante da realidade onde estão inseridos, para que os conteúdos façam sentido e se ampliem em suas vivências.

No quarto capítulo, tratamos especificamente da significância filosófica do amor contida nas linhas do *Banquete*. Para isso, situamos a composição da obra no contexto da produção platônica como um todo, a fim de observar de que maneira alguns autores posteriores segregam seus diálogos segundo cada interpretação da intencionalidade dialética de Platão. Em seguida, nos dedicamos ao atento exame de cada discurso que compõe o *Banquete*, bem como às ideias que cada interlocutor apresenta e o que elas sinalizam para a definição socrática de *Eros*. Além de estar evidenciada pela própria obra a ascendente trajetória platônica até sua significância de *Eros*, é importante destacar que esse capítulo tem o intuito de fornecer ao professor de Filosofia uma bagagem teórica sobre aquilo que pretende abordar com os alunos. A leitura do *Banquete* (pelo professor), a partir da perspectiva lúdica que pretendemos inserir na dinâmica do ensino de *Eros*, nos ajudou a identificar as abordagens (lúdicas) que podem ser atualizadas e utilizadas com os alunos. Em outros termos, quando se lê o *Banquete* no curso de licenciatura, a proposta é conhecer o pensamento platônico, suas definições e conceitos, no intuito de cumprir com uma exigência básica para um licenciado em Filosofia. Contudo, a preocupação, aqui, é fazer essa mesma leitura com vistas ao ensino, conhecendo a quem ele se destinará e as condições em que será ensinado.

Finalmente, no quinto e último capítulo, descrevemos os passos utilizados para a significância de *Eros* entre os alunos com a utilização de práticas lúdicas, no objetivo de validar nossa proposta através das evidências e resultados qualitativos das apreensões dos alunos. O intuito foi de que essas constatações nos permitissem identificar tais abordagens como eficazes ao ensino de *Eros* e capazes de possíveis aplicações que afetem sensivelmente tanto as existências dos alunos quanto a prática do ensino de Filosofia no ensino básico. Apesar da grande abstração a que os sentidos do amor nos inspira, pretendemos alcançar resultados que qualifiquem a ampliação do movimento humano, desde a descoberta dos significados pessoais até as novas significações surgidas a partir da leitura lúdica do clássico.

Com distinção, nossa trajetória da prática do ensino de *Eros* foi proposital e declaradamente fundamentada na concepção pedagógica progressista. Nossa percurso certamente possui notas fortes de uma tendência educacional e de um ensino de Filosofia profundamente marcados pelo desejo de uma educação que liberte e se reconheça como

libertadora<sup>5</sup>. Cada elemento (lúdico) da prática foi constantemente pensado, repensado e reprogramado para que a temática do amor dialogasse com as reais situações existenciais dos educandos, com vistas a uma autêntica significância<sup>6</sup>. Dessa forma, o lúdico se apresentou como elemento necessário ao ato de aprender e ensinar o *Eros*, e, acima de tudo, atuou como possibilitador da percepção da substancialidade do objeto aprendido. Do mesmo modo, buscamos afirmar o ideal humano que essa tendência inspira através do reconhecimento da cultura social dos estudantes, pois é ela própria que indaga o texto clássico e faz sua leitura. Nesse raciocínio, é da própria realidade que surgem as questões a serem dialogadas, bem como o filosofar se descobre dialético na medida em que se compromete com as opiniões dos interlocutores.

Com isso, os alunos, ao serem ludicamente despertados para o reconhecimento do amor a partir de si mesmos, podem encontrar-se em um estado de curiosidade e interesse que os coloque em uma constante busca, a qual pode conduzir ao reconhecimento de sua capacidade de se libertar das fúteis noções de amor que lhes são diariamente impostas. Essas ideias, servindo à lógica do capital e do consumo, em nada contribuem para a humanização dos indivíduos enquanto sujeitos, que, ao contrário, tornam-se produto sem perceber.

Desse modo, as ampliações dos significados do amor, com e entre os alunos, carregam consigo alguns valores essencialmente humanos e nos revelam a tipologia do indivíduo que pretendemos formar: sujeitos críticos, éticos, conhecedores de si, do outro e do mundo, sensíveis ao discernimento dos sentidos das imagens, mitos e discursos que lhe são impostos; homens e mulheres responsáveis, corajosos, autônomos, livres e politicamente comprometidos com as mudanças estruturais que esses tempos demandam; qualificados ao exercício da

<sup>5</sup> As expressões lúdicas desempenharão um papel facilitador para que estudantes recordem os elementos mais significativos de suas vivências. Essa profunda relação com a dimensão social dos alunos corresponde ao que Freire de tendência pedagógica progressista libertadora. A partir dessa concepção (freiriana), Libâneo (1990, p. 21) assim escreve: “quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Tanto a educação tradicional, denominada “bancária” - que visa apenas depositar informações sobre o aluno -, quanto a educação renovada – que pretenderia uma libertação psicológica individual - são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica.” Certamente iremos considerar as abordagens lúdicas como um instrumento que aproxime o aluno de sua própria realidade (de maneira crítica), contrário ao ensino formal, característico daquilo que Freire considera como sendo uma educação “bancária” (FREIRE, 1996, p. 14).

<sup>6</sup> Considerando tal perspectiva pedagógica (progressista), essa autêntica significância jamais pode ser considerada como uma verdade definitiva que os estudantes aprendem sobre o conceito de amor. Diferente disso, serão formados para a apreensão de uma inteligibilidade sempre em curso. Nota-se a diferenciação estabelecida por Freire (1996, p. 36) para os termos aprender e apreender.

cidadania, da solidariedade, da igualdade e aptos para inteligirem suas próprias existências. Logo, é nosso intuito formar seres humanos amáveis, que amam, que busquem em cada novo significado do amor a própria substancialidade do amor; que, amorosamente, apesar dos descaminhos, sejam capazes de perceber a beleza contida nas relações humanas e, conhecendo-as, possam nelas intervir.

## 1 O ENSINO DE FILOSOFIA E AS ABORDAGENS LÚDICAS

### 1.1. O retorno da Filosofia

Os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem da Filosofia nas escolas estão submetidos a uma estrutura curricular proposta anteriormente pelas instituições que regulam a educação, nos âmbitos federal e estadual. Essas diretrizes foram elaboradas para atender às demandas dos novos tempos e às realidades históricas que configuraram os diversos setores públicos, entre eles a educação.

Diante disso, para que o ensino de Filosofia seja nivelado ao cenário atual dos alunos e possa gerar desejos por sentidos autênticos, é importante resgatar e ter em conta o caminho percorrido pela Filosofia até esta ser lecionada como disciplina regular obrigatória no Ensino Médio, bem como os reflexos dessa trajetória na prática do ensino de Filosofia na sala de aula. Com efeito, as estratégias propostas para uma melhor assimilação e ampliação dos conceitos filosóficos em sala de aula devem levar em consideração a real situação em que a Filosofia se encontra no âmbito da educação nacional. Logo, é preciso entender o processo histórico ao qual o ensino da Filosofia está submetido e suas nuances, o que explica, em grande parte, a dificuldade em se estabelecer seu verdadeiro lugar na educação e sua relevância na formação do ser humano como cidadão.

O retorno da Filosofia à educação básica após o regime militar é parte integrante de um lento processo de mudanças, necessário para que o sistema educacional brasileiro pudesse corresponder aos novos ordenamentos que surgiam no ambiente de redemocratização do país. Ainda que a presença da Filosofia já fosse um indicativo da exigência de novos paradigmas para a educação no Brasil, efetivá-la apenas seria possível a partir de um reconhecimento político e legal. Com isso, é importante ressaltar que as mobilizações históricas das décadas de oitenta e noventa determinaram as bases para os parâmetros da educação no Brasil até hoje e, consequentemente, para o ensino de Filosofia. Um dos pontos marcantes desse lento processo de adequação política e social, com vistas à redemocratização, foi a Constituição Federal de 1988; contudo, o sistema educacional do país, ainda submetido à LDB 5.692/71 – a qual excluía categoricamente a Filosofia do currículo do Ensino Médio por organização social e política brasileira (OSPB) (CORNELLI; CARVALHO; DANELON, 2010) –, se mostrava incoerente face às novas demandas nacionais.

Diante do ambiente de estabelecimento da Constituição de 1988 e após diversas tentativas frustradas, foi formulada, em 1996, a nova LDB<sup>7</sup>, com a contribuição de diversas entidades, associações e outros segmentos, inclusive ligados ao ensino de Filosofia. As diretrizes aprovadas em 1996 (LDB 9394/96), apesar de revogarem as versões anteriores<sup>8</sup>, ainda não contemplavam a Filosofia como disciplina. Em seu artigo 36, parágrafo 1º, o documento determina que a Filosofia seja inserida no Currículo do Ensino Médio como conhecimento necessário ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996), porém não enquanto componente curricular escolar e, portanto, podendo ser trabalhada por qualquer disciplina ou professor. Em suma, a nova LDB (1996) permite o ensino da Filosofia, ainda que transversalmente distribuído em formatos temáticos entre as demais disciplinas, o que aponta maior preocupação com o desenvolvimento humano e da sociedade a partir dos valores contidos nos diferentes saberes, voltados não somente ao preparo do estudante para o mercado de trabalho, mas também para a construção da dignidade humana.

Para Cornelli, Carvalho, Danelon (2010), a “situação só é de fato alterada quando, em 2008, a Lei 11.684/08 revê o artigo 36 da LDB e estabelece a obrigatoriedade da inserção da filosofia e da sociologia nos currículos do Ensino Médio”, em todas as três séries que o compõem (BRASIL, 2008), sob responsabilidade de implantação e manutenção dos Estados.

Evidentemente, o que descrevemos até aqui não tem a intenção de detalhar todo o processo histórico de retorno da Filosofia aos Currículos como disciplina obrigatória; no entanto, é importante perceber que os desafios encontrados até hoje, inclusive os metodológicos, buscam estabelecer um ensino de Filosofia que supere as concepções ideologicamente impressas na educação brasileira desde a segunda metade do século passado.

Acerca dessa questão, o cenário político e social desse período contribuiu para uma aparente inadequação da Filosofia em relação aos demais componentes pedagógicos e aos processos reais da vida contemporânea na sociedade brasileira como um todo. A obrigatoriedade legal da Filosofia como disciplina na Base Curricular não pode anular o processo histórico ao qual a educação esteve vinculada, especificamente valendo-se do mundo do trabalho e da cidadania como justificativas para uma tendência de adequação aos sistemas

---

<sup>7</sup> Lei nº 9.394 de 20/12/1996 ou Lei Darcy Ribeiro, publicada no Diário Oficial da União de 23/12/1996, p. 27833, col. 1.

<sup>8</sup> Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, nas alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário. (BRASIL, 1996).

econômicos regidos pela lógica do capital. Nesse sentido, na segunda metade do último século, a educação brasileira seguiu a tendência mundial estabelecida pelo capitalismo: a escola, assim como as demais instituições sociais, estava orientada a reproduzir o sistema de produção econômico, marcado por propriedade, meios de produção e trabalho.

Nesse viés, a educação é um dos meios pelos quais o Estado estabelece sua regulação, sob a aparência da expressão da vontade do todo (CHAUÍ, 2008, p. 387). Com isso, a retomada da democracia não poderia desconstruir processos ideológicos cultivados por décadas, profundamente ligados às relações sociais sob a impressão do lucro e do capital. Sendo assim, o processo de adequação da Filosofia ao sistema educacional brasileiro – como disciplina obrigatória – deve considerar que a educação e sua condição, em uma determinada configuração histórica e social, se manifestam através de princípios pedagógicos baseados na concepção de homem e de sociedade naquele determinado momento (FREITAG, 1986, p. 15).

Nesse mesmo raciocínio, observa-se muito comum um professor de Filosofia ouvir a seguinte indagação: Mas e a Filosofia, para que serve? Esse questionamento é comum porque a ideologia, culturalmente presente nas relações sociais, demanda uma resposta fundamentalmente pragmática e lucrativa como justificativa para as ações em sociedade. Assim, podemos considerar que

A ideologia é um fenômeno histórico-social decorrente de um modo de produção econômico. É uma rede de imagens e de ideias ou um conjunto de representações sobre os seres humanos e suas relações, sobre as coisas, sobre o bem e o mal, o justo ou injusto, os bons e os maus costumes etc. (CHAUÍ, 2008, p. 388).

Torna-se evidente, portanto, que o sistema educacional brasileiro, segundo a tendência ideológica mundial predominante na segunda metade do século passado, e submetido ao regime antidemocrático, carrega consigo algumas marcas que dificultam um olhar mais apurado sobre a complexidade real da existência humana através da criticidade. Essa percepção e suas consequências podem ser percebidas em D'Avila (1982), ao escrever que

O discurso pedagógico, sobretudo a partir do século passado, conseguiu realizar um feito extraordinário (sic) – o de reunir em torno dos problemas da educação as diversas perspectivas parciais e fragmentárias da filosofia e da ciência concebidas respectivamente pela metafísica e pelo positivismo. Daí a estrutura bizarra dos cursos de Pedagogia onde, com a divisão do saber – o seu esfacelamento –, **se cumpriu magistralmente os mesmos propósitos da lógica capitalista no mundo do trabalho**: a alienação dos educadores com relação aos problemas sociais, problemas em que vivem seus alunos na sala de aula, na escola, na comunidade circunvizinha e no Município. (grifo meu).

Desse modo, o ensino de Filosofia, assegurada como disciplina obrigatória aos anos finais do ensino médio, busca consolidar sua identidade em meio às exigências próprias dessa etapa específica e das tendências mundiais. Diante do contexto cultural, político e econômico

em que a Filosofia retorna ao sistema educacional brasileiro, é possível o surgimento de alguns desafios para a concretização de seu ensino no chão das salas de aula. É possível, ainda, que a não identificação da natureza das reflexões propostas pela Filosofia no ambiente escolar possa desestimular o interesse dos alunos, pois não estes conseguem localizar as questões propostas a pensamento em seu universo existencial e social.

Frequentemente, como resposta a essa negação por parte dos alunos, os professores de Filosofia buscam diversas abordagens que possibilitem “ligar um conhecimento filosófico abstrato à realidade, inclusive ao cotidiano do estudante” (BRASIL, 2006, p. 17). Contudo, isso deve ir além do simples despertar de interesses ou do enriquecimento didático das aulas. As abordagens não devem ser escolhidas pelo ímpeto desesperado de convencer os alunos a participarem das reflexões propriamente filosóficas, mas sim contribuir para que a aula de Filosofia seja uma autêntica experiência filosófica, tendo sua importância reconhecida nos processos que compõem a formação humana em sua integralidade. Afinal de contas, seria contraditório imaginar um ensino de Filosofia ao mesmo tempo obrigatório e supérfluo, um conhecimento que complete ou enriqueça os demais, considerados indispensáveis por possuírem certa utilidade. Diferentemente disso, a Filosofia deve assumir sua vocação de formar, produzindo valores mais perduráveis que aqueles eventualmente influenciados pela multiplicidade das informações (*Ibidem*), voltadas mais ao mercado e ao lucro do que ao conhecimento, bem como conduzir a uma autêntica compressão da condição humana com vistas à sua própria dignidade enquanto ser.

Nesse sentido, existem inúmeras abordagens capazes de estimular o interesse dos alunos sem que se perca a especificidade da experiência do filosofar. Igualmente, as competências associadas à disciplina de Filosofia não devem ser consideradas como limitantes à sua prática, pois, “podemos encontrar passos por demais doutrinários que terminam por roubar da Filosofia um de seus aspectos mais ricos, a saber, a multiplicidade de perspectivas, que não deve ser reduzida a uma voz unilateral” (*Ibidem*). De modo semelhante, aquele que se dispõe a ensinar Filosofia deve buscar abordagens que interroguem os alunos sobre as diversas ideias e concepções que eles mesmos possuem sobre suas realidades, para que estas possam ser ressignificadas à luz da tradição filosófica. Ou seja, os conteúdos filosóficos, associados a uma didática filosófica, são considerados adequados ao ensino de Filosofia na medida em que formam indivíduos capazes não somente de ler os textos filosóficos com mais clareza, mas que façam uma leitura crítica da realidade do mundo e de suas próprias existências.

Assim, o texto filosófico deve ser apresentado ao aluno com o compromisso de estabelecer uma profunda relação com as situações reais e atuais da vida, no sentido de que as

reflexões partam mais da simples realidade do que de discursos tradicionalmente idealizados. Tal proposta é justamente o que Freire (1996, p.15) considera ser uma autêntica leitura, aquela que compromete o aluno de imediato e o torna sujeito da temática. Tal perspectiva (de Freire) situa o ensinar e o aprender como ações elementares que compõem o que ele chama de “ciclo gnosiológico”. Em outros termos, os conhecimentos adquiridos através da leitura do texto clássico (filosófico) devem, respeitosamente<sup>9</sup>, ser conjugados aos saberes originados do senso comum, para que novas concepções possam prosperar. Sobre isso, Freire escreve:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p. 16).

Para que essa interação ocorra, é preciso que o professor de Filosofia escolha abordagens comuns aos alunos, ligadas ao seu cotidiano e que possam ser reproduzidas no ambiente escolar, orientadas ao ensino da disciplina. No entanto, isso exige certa sensibilidade, algo que certamente não se aprende nos cursos de graduação em Filosofia, mas que pode ser percebido a partir da convivência no ambiente escolar, onde os possíveis aspectos a serem explorados a ele se apresentam. Diante disso, podemos ponderar acerca de um ensino de Filosofia que atenda “a especificidade da atividade filosófica enquanto expressa, sobretudo em sua natureza reflexiva” (BRASIL, 2006, p. 23), sem desligar-se do mundo, mas sim ressignificando-o. Em outros termos, os conhecimentos filosóficos a serem aprendidos pelo aluno “devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação.” (BRASIL, 2006, p. 23).

---

<sup>9</sup> A expressão “respeitosamente” alude ao que Freire (1996) escreve sobre postura adequada do professor. Aquele que considera os saberes da experiência, reconhece e respeita os conhecimentos do senso comum e estimula a “capacidade criadora do educando”. Respeita os “saberes socialmente construídos” e os discute como realidades concretas a serem associadas aos conteúdos.

## 1.2 A prática do ensino de Filosofia e a percepção das possíveis abordagens lúdicas

Em minhas primeiras aulas como professor de Filosofia no Ensino Médio pela rede pública estadual, já era possível amargar alguns pequenos incômodos causados pelos questionamentos dos alunos sobre o valor dessa disciplina em comparação às demais e seu lugar útil na vida prática do ser humano. O desconforto não era causado somente pela natureza das questões, mas pela dificuldade em oferecer respostas interessantes e socialmente aceitáveis para aquela fase da vida e contexto social. Quase sempre essas indagações eram respondidas com uma tentativa de justificar a presença da Filosofia na escola pela importância do senso crítico, adquirido unicamente pelo reconhecimento dos vários saberes filosóficos que nos fazem mais livres e conscientes da realidade em que vivemos (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 61).

Ainda que os alunos aceitassem tais justificações, a sensação de demérito permanecia, ou até aumentava. Por algum tempo, cheguei a pensar que o ensino de Filosofia para o Ensino Médio deveria centrar-se na transmissão superficial de conteúdos da tradição, presentes no Currículo, e que as opiniões dos alunos deveriam se adequar a essa tradição, como modelos de pensamento a serem conhecidos. Mesmo aceitando os argumentos sobre o valor da Filosofia como componente curricular necessário ao estabelecimento da cidadania e à manutenção da dignidade humana, os conteúdos pareciam distantes das realidades e conjunturas que objetivavam a existência dos alunos e, portanto, sem qualquer sentido, incapazes de provocar maior interesse.

O desinteresse dos alunos pelas aulas de Filosofia parecia também associar-se às deficiências trazidas por eles desde a alfabetização fundamental. É muito comum entre os professores de Filosofia, nas discussões sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio – seja em ambientes escolares ou, de modo mais aprofundado, nos meios acadêmicos específicos –, associar as dificuldades do ensino dessa disciplina às deficiências dos alunos em relação à leitura, interpretação, produção textual, entre outras competências. Sendo assim, tais discussões propõem como aceitável afirmar que o êxito ou o fracasso das aulas de Filosofia estaria condicionado às condições de letramento e aprendizagem adquiridas pelos estudantes até então, ou, ainda, ao fato de que o aluno assume uma postura indiferente em relação à Filosofia, na medida em que se sente incapaz de argumentar sobre teorias complexas contidas em vocabulários específicos.

Em algumas turmas, pude perceber que os alunos sequer se interessavam pelas questões simples e iniciais da disciplina, como o que era e para que servia a Filosofia. Certamente, isso não se dava por mero desinteresse, por preguiça de pensar ou porque definitivamente já haviam

entendido, reconhecendo que a Filosofia indica uma condição interior dos que possuem apreço pelo conhecimento, um movimento desejoso do espírito humano em direção ao saber (CHAUÍ, 2008, p. 25), e não havia mais o que questionar. Eles aceitavam as definições e anotavam os conceitos para responderem aos exercícios e avaliações, mas ainda não eram capazes de identificar o verdadeiro lugar da Filosofia dentro da escola e em suas existências. Na verdade, nem eu mesmo sabia! Ensinar sobre os filósofos e suas correntes de pensamento não me parecia suficiente. Eu deveria admitir que uma aula de Filosofia para o Ensino Médio poderia necessariamente limitar-se a uma transmissão linear e superficial dos períodos da História da Filosofia? E, portanto, não poderia ser de outra forma, devido à falta de bagagem dos alunos?

Uma opção foi encontrar outros modos de ensino que fossem além da exposição linear dos conteúdos presentes na história do pensamento filosófico, que provocassem algum interesse pelas aulas. Com isso, fiz algumas tentativas utilizando materiais lúdicos, jogos e dinâmicas que pudessem atrair a atenção dos alunos; no entanto, houve pouco êxito, pois, da forma como eram executadas tais atividades, o interesse se concentrava na atividade em si, pouco acrescentando ao ensino de Filosofia.

Nesse momento de crise, comecei a observar as estratégias utilizadas pelas outras disciplinas a fim de tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes naquele trimestre. A professora de Matemática trabalhava com medições, cálculos de área utilizando objetos comuns e jogos de perguntas e respostas; o professor de Geografia ensinava curvas de nível a partir do relevo da própria região em que moravam, (maquetes feitas com massa de modelar que eles mesmos fabricavam à base de trigo); as disciplinas de Física e Química buscavam ensinar seus conteúdos a partir de experimentos e amostragens, sempre utilizando materiais simples; o professor de Biologia utilizava com frequência amostras de biomas coletados ao redor da escola; e, finalmente, em História eram feitas caracterizações de diversos tipos, ajudando a ilustrar os conteúdos. Observei que essas estratégias despertavam o interesse dos alunos, e, além de utilizarem todos os espaços do complexo escolar, serviam-se de materiais simples e acessíveis a todos, propiciavam a socialização dos alunos, garantiam a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento e estavam diretamente ligadas ao cotidiano da comunidade escolar como um todo.

Diante disso, comecei a pensar a prática do ensino de Filosofia para os alunos do nível médio considerando os diversos meios lúdicos, em suas diversas expressões, como vetores eficazes entre a realidade dos alunos e o conhecimento a ser apropriado por eles, refletindo sobre de que maneira isso poderia potencializar o desejo pelas aulas e conteúdos de Filosofia. Ora, se as abordagens com práticas lúdicas são capazes de potencializar o desejo dos estudantes

pelos saberes filosóficos, e a Filosofia se traduz como um amor desejoso pela sabedoria, o ensino de Filosofia, mediado por práticas lúdicas, corresponde a um autêntico fazer filosófico, no sentido de que o ensino de Filosofia deixa de ser somente uma ação de transmissão da tradição dos filósofos e, de modo análogo, torna-se um “filosofar”.

Também foi possível avaliar minha atividade como docente ao reconhecer que, naquele momento, eu começava a entender o que é ser professor, e, consequentemente, professor de Filosofia. A crise inicial me fez entender que os conhecimentos acadêmicos se completam no chão da sala de aula, e que o ensino de Filosofia só é frutuoso na medida em que for, igualmente, um filosofar, uma constante reflexão sobre a própria prática em cada contexto. Passei a entender que a função do professor de Filosofia passa necessariamente pelo protagonismo face aos desafios cotidianos das salas de aula, ao encontro de novas maneiras de estruturar o saber dentro dos limites da educação formal (CORNELLI; CARVALHO; DANELON, 2010, p.10). É nesse sentido que apontamos as práticas lúdicas como abordagem produtora de desejo, elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem da Filosofia em sala de aula.

Ainda que, em um primeiro olhar, isso possa parecer inadequado, aquele que se propõe a ensinar Filosofia deve colocar-se concomitantemente na condição de mestre e de ignorante em relação aos alunos, para que juntos reconheçam e ressignifiquem suas subjetividades, ampliem seus conhecimentos e experimentem o sabor das realidades a serem reveladas pela experiência do filosofar. Cabe ao professor de Filosofia empunhar ferramentas e abordagens que façam a mediação entre os signos comuns das coisas e o posicionamento contido nas correntes filosóficas, em uma relação de colaboração mútua que frutifique em ressignificações da própria realidade, fundamento primeiro de toda essa dinâmica.

Nesse sentido, recorremos às constatações de Rancière a respeito da postura daquele denominado por ele como “O Mestre Ignorante”. Para ele, um dos atos indispensáveis ao ofício do mestre é, justamente, aquilo que que ele é capaz de provocar nos alunos, e não propriamente ensinar a eles. Posto de outro modo, “ele interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava.” (RANCIÉRE, 2002, p.40). O conhecimento da tradição dos filósofos e as noções pedagógicas, ambos aprendidos na academia, são importantes para que ele tenha as respostas para as perguntas que faz. Entretanto, essas respostas são suas, pertencem a seu curso existencial, e não devem estar acabadas. Além disso, não seria contraditório pensar em uma aula de Filosofia na qual o professor é tanto aquele que pergunta quanto aquele que responde? Em que isso garantiria o filosofar característico desse ensino? Para responder a tal questionamento, Rancière escreve:

Conhecendo as respostas, suas perguntas para elas orientam naturalmente aluno. É o segredo dos bons mestres: com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno —tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma. (...) Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro. E, isto, somente o fará bem aquele que, de fato, não sabe mais do que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele, o mestre ignorante. (RANCIÉRE, 2002, p.40-41).

Podemos, ainda, ir além da advertência acima quando exploramos as possibilidades acerca desse perguntar diferenciado, capaz de orientar o estudante “para que esse possa reencontrar o que está nele próprio” (RANCIÉRE, 2002, p.40). Nessa perspectiva, as abordagens lúdicas se mostram potencialmente eficazes ao ensino de Filosofia enquanto elemento questionador das experiências da realidade do mundo e dos sentidos que cada um confere a elas. Ao final, espera-se que o aluno, além de aprender sobre as definições dos temas filosóficos, tenha sido conduzido a um exercício racional autônomo da realidade, auxiliado pela tradição. As verificações avaliativas, exigidas pela característica gerencial das instituições, devem ser orientadas pelos efeitos experienciais, pelas ressignificações que as abordagens motivaram e em como as ampliações dos sentidos afetarão suas vidas, pois “não há inteligência onde há uma agregação, ligadura de um espírito a outro espírito. Há inteligência ali onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação da realidade de sua ação.” (RANCIÉRE, 2002, p.40).

Em adição, conforme nos lembra Pierre Furter ao apresentar uma das obras de Freire (1967, p. 3), “o homem foi criado para se comunicar com os outros”, porém, para que isso ocorra de forma autêntica, é preciso criar condições para tal. Nesse sentido, o ensino de Filosofia através da ludicidade conduz educador e educandos a uma construção dialógica sobre a própria realidade. Com isso, as ideias dos alunos, manifestadas pelas inferências lúdicas, podem provocar certa descontinuidade no discurso filosófico, abrindo, assim, um espaço de interferência em relação aos conteúdos. Isso permite que eles (alunos/ interlocutores), fração de uma “sociedade em trânsito”, opinem naquele momento, não somente em uma futura avaliação (prova).

Tal fato, por si só, já configura uma dialética, pois o conhecimento vai emergindo das ideias e os exemplos do cotidiano adequam a reflexão filosófica ao mundo. Com efeito, as abordagens lúdicas expressam um discurso contrário ao formalismo das palavras, não ocultam as potencialidades do pensamento e criam uma relação de identificação; logo, quanto mais simples o discurso, mais próximo da verdade ele parecerá estar. Furter, em defesa de Freire e da educação como prática da liberdade, lembra-nos ainda que a palavra jamais deve exercer

função alienante, mas sim ser geradora, instrumento de transformação do homem e da sociedade.

Ao longo dos anos, refinando a aplicação de práticas lúdicas ao ensino de Filosofia, com e entre os alunos do Ensino Médio de escolas públicas do Estado do Espírito Santo, foi possível contar diversos êxitos a partir dessas abordagens. Contudo, para esta pesquisa, optamos por refletir e detalhar mais profundamente a real possibilidade de um ensino de Filosofia mediado por práticas lúdicas dentro dos limites temáticos estabelecidos pela proposta curricular estadual vigente. Para isso, dentro das muitas opções de conteúdos abordados pela disciplina de Filosofia no Ensino Médio, selecionamos aquela que se mostrou mais significativa em minha trajetória de ensino, e, do mesmo modo, mais interessante aos alunos, tanto pela riqueza de sentidos quanto pelas associações aos fenômenos da vida. Assim se deu, portanto, a opção pelo ensino do conceito de amor (*Eros*) na perspectiva de Platão<sup>10</sup>.

### 1.3 As abordagens lúdicas no Ensino Médio

Os estudantes do ensino médio nas escolas de ensino regular estão em uma fase da vida na qual muitas novas possibilidades se apresentam. Tal condição, que marca a passagem da adolescência para a vida adulta, requer maior esforço do estudante para que construa novos pontos de vista, amplie suas ideias, adote novos paradigmas e tenha outras visões de mundo, de maneira a reconhecer que ele já não é mais o mesmo e, como tal, deve encontrar novas concepções que se adequem à fase vindoura. Esse processo é bastante comum e positivo, pois reflete mudanças a que todos são acometidos no decorrer da existência humana. Esse momento da vida é marcado, ainda, pelas imagens das experiências vividas até então, e que, ao serem recordadas e impelidas pelas novas experiências do presente, propõem novos sentidos.

Diante disso, é comum perceber que os alunos sempre esperam algo das aulas de Filosofia, algo que os ajude a responder aos questionamentos geralmente impulsionados nessa fase da vida. Isso se dá por conta de que o ensino de Filosofia, na maioria dos casos, se configura através de um discurso que põe a figura do professor em patamar superior em relação aos alunos, como uma espécie de detentor do conhecimento e da verdade cuja função é ensinar, e a deles, receber o que lhes é transmitido. A consequência direta de tal representação tomada pelos

---

<sup>10</sup> Conteúdo sugerido pelo Currículo Básico das Escolas Estaduais do Estado do Espírito Santo, Ensino Médio, Área de Ciências Humanas, a ser trabalhado com a terceira série no primeiro trimestre letivo (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.68).

estudantes acerca do professor de Filosofia – e, consequentemente, sobre a própria Filosofia – é o afastamento cada vez maior de uma autêntica experiência filosófica, o que influencia consideravelmente nas ampliações de sentidos da realidade.

Em contrapartida, indo de encontro aos consensos imagéticos acerca da figura do “mestre”, enquanto aquele que ensina, e do aluno, o que aprende, consideramos que uma aula de Filosofia deve proporcionar aos estudantes a possibilidade de um ensino habitado pelo sensível e pelas significações do próprio mundo, em situações existenciais vividas por eles naquele momento. Nesse sentido, ressaltamos que, seguramente, é inegável a importância do preparo do professor quanto ao vasto conhecimento das linhas que compõem a tradição filosófica, requisito essencial para aquele que se dispõe a lecionar Filosofia; no entanto, ele deve, também, buscar meios que favoreçam a percepção dos alunos acerca dos sentidos de suas realidades, possibilitando o entendimento de conceitos da tradição através de textos filosóficos e conduzindo os discentes a possíveis ampliações no cenário existencial de cada um.

Em tempos nos quais os sentidos se encontram dispersos e, de certo modo, carentes de maior densidade devido ao avanço cada vez mais acelerado dos meios de informação e comunicação, eles (os sentidos) foram submetidos à desumana lógica do capital, reificando as relações mais em função do lucro do que pela dignidade humana. Diante disso, o ensino de Filosofia é posto à prova face ao grande desafio de empreender ações que estimulem os alunos a construírem realidades materiais e imateriais a partir de seu próprio universo real e afetivo, e, portanto, mais autênticas. Tal proposta, certamente, reforça a ideia de uma educação que liberte o educando, que preze por sua autonomia e permaneça vigilante “contra todas as formas de desumanização” (FREIRE, 1996, p. 7).

Logo, não nos parece precipitado afirmar, preliminarmente, que as abordagens lúdicas podem ser adequadas a todos os conteúdos que compõem a grade curricular da disciplina de Filosofia do Ensino Médio, ou mesmo para as redes<sup>11</sup> de ensino que adotam tal componente na fase fundamental. Ainda que as abordagens lúdicas aparentemente sejam mais adequadas ao ensino infantil, elas também se mostram eficazes à medida que as entendemos como algo que integra e participa da natureza humana em qualquer fase da vida.

Em verdade, o conceito de ludicidade ainda se faz bastante presente em discussões nos meios acadêmicos voltados à pedagogia em geral. As definições atuais sobre o termo têm certa proximidade com o significado de lúdico, que, etimologicamente, está associado à sua

---

<sup>11</sup> Nesse caso, estamos nos referindo as redes particulares de ensino. No Estado do Espírito Santo existem escolas municipais que possuem o componente de Filosofia na grade de disciplinas do ensino fundamental 2 (5º ao 9º ano).

derivação latina *ludus*, ou “*ludos*”, que significa jogo. No entanto, a ludicidade não se limita apenas ao jogo em um sentido restrito, mas é relativa a qualquer atividade que propicie algum divertimento. No contexto escolar, poderíamos localizar as práticas lúdicas entre aquelas que buscam associar o ensino a uma experiência mais leve, prazerosa e descolada, ou seja, uma abordagem que propicie o aprendizado através das brincadeiras (MICHAELIS, 2020), jogos, dinâmicas e atividades artísticas. Em outros termos, referimo-nos a abordagens que propiciem um ambiente mais descontraído e descompromissado com a usual rotina escolar. Elas possuem caráter educacional intrínseco, são dotadas de expressiva carga motivacional que direciona a atenção dos estudantes, mesmo aqueles que já nos anos finais da educação básica, além de contribuírem para a interação, inclusão, estímulo e organização do pensamento individual e coletivo dos educandos.

Anteriormente a qualquer intenção em estabelecer o lúdico como alternativa para o ensino de Filosofia, é preciso reconhecer que a ludicidade está, necessariamente, presente em todas as fases da vida humana, pois é por meio da fantasia e da imaginação que a criança começa a reconhecer o mundo. Embora seja mais comum na infância, o lúdico é algo natural do ser humano, em todo o seu curso existencial. No caso dos jovens estudantes do Ensino Médio (na disciplina de Filosofia), as abordagens lúdicas ganham teor facilitador pelos valores e pela fruição que viabilizam, uma espécie de mediação eficaz entre a vida e os conteúdos da tradição filosófica. Deferente do brinquedo utilizado nas etapas escolares iniciais, nos anos finais, o objeto lúdico colabora essencialmente para “a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.” (VYGOTSKY, 1991 p. 70).

Sendo assim, entre os diversos potenciais associados ao uso das abordagens lúdicas está a não negação da natureza humana, que busca o prazer por meio da descontração, da alegria, da conquista livre dos saberes sem constrangimentos. Com isso, poderíamos, inclusive, afirmar antecipadamente que a utilização da ludicidade, como recurso pedagógico nas aulas de Filosofia, pode justificar-se pelo aproveitamento de uma motivação própria dos alunos para tornar as aulas mais atraentes.

Paralelamente a isso, a escolha dessas abordagens é o que define sua eficácia, no sentido de que não devem ser selecionadas como algo estranho ao convívio social dos estudantes, mas, ao contrário, estar intimamente identificadas aos desejos que eles trazem consigo. Caso o professor escolha formas de ludicidade pertencentes somente a seu universo cultural, e não ao dos alunos, isso será estranho a eles. Assim, o professor deve perceber, sensivelmente, quais os hábitos e manifestações culturais comuns aos alunos daquela escola e da região onde ela se

encontra. A título de exemplo, um professor de Filosofia poderia ter pouco êxito se tentasse ensinar o conceito de estética com mediações lúdicas a partir de imagens em 3D para alunos de escolas situadas em comunidades rurais, sem acessibilidade e familiaridade com tal tecnologia. Os sentidos ficariam incompletos, pois certamente teriam certa dificuldade em associar o conceito ao cenário real em que vivem. Sendo assim, fica claro que o uso de ferramentas lúdicas não deve estar condicionado ou ser estabelecido como em um manual de prática determinada para cada conteúdo filosófico, mas, antes, deve ser resultado da atenta escuta aos alunos e àquilo que eles trazem de seus convívios cotidianos.

Os aspectos culturais de cada grupo de alunos são, em larga medida, um reflexo daquilo que a comunidade proporciona, impressos em cada subjetividade. Os sentidos, construídos a partir das suas vivências, se revelam através dos alunos como uma representação daquele determinado contexto. A vista disso, compartilhamos com Freire a ideia de que a escola não é, e não pode ser, estranha à comunidade ao seu redor, sob pena de aniquilar sua vocação essencialmente formadora. Ele escreve:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeitoso, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 33).

Apesar de existirem manifestações culturais comuns entre esses jovens devido à universalização das tecnologias e da informação digital, a escolha das abordagens lúdicas para as aulas de Filosofia deve contemplar a todos. Consideremos ainda as seguintes suposições: como um professor de Filosofia poderia ensinar sobre a lógica aristotélica utilizando aplicativos de jogos, se nem todos os alunos possuem aparelhos ou conectividade para isso? Ou, como seria possível refletir sobre os conceitos relacionados ao existencialismo através do *Hip Hop* em uma escola localizada em uma comunidade quilombola? Ora, ainda que essas abordagens acrescentem relevante ampliação acerca de outras manifestações culturais, poderiam não cumprir com o objetivo de apropriação da Filosofia com vistas a uma ressignificação da própria realidade, pois esta foi desconsiderada inicialmente. Para Freire (1996, p. 36), a constante preocupação com as tendências culturais da comunidade escolar determina a eficácia do aprender e do ensinar, na medida em que permitem “apreender a substancialidade o objeto aprendido”. Do contrário, haveria apenas uma transferência de conteúdos, algo puramente externo e incapaz de proporcionar ao sujeito o suporte mínimo para que construa e participe da

construção do seu próprio conhecimento. Sendo assim, associamos a opção pelas abordagens lúdicas e sua escolha (quais serão utilizadas) àquilo que Freire reconhece como sendo a “boniteza” da prática de ensinar, que, segundo ele, “some dela se não cuido do que devo ensinar. (FREIRE, 1996, p. 53).

Na prática, isso ficou bastante evidente em nossa pesquisa desde o momento da escolha das abordagens que utilizaríamos em nossa experimentação. Inicialmente, pretendíamos propor aos alunos que produzissem momentos encenados sobre os discursos do *Banquete* de Platão. Contudo, pelas experiências anteriores, pude perceber que alguns alunos ficavam constrangidos ao representar; outros até se opunham, ou se dedicavam muito aos ensaios, roupas, cenários, em decorar as falas, deixando de lado os sentidos de que deveriam se apropriar. Então, eles próprios sugeriram outras ideias mais próximas a eles, propondo-me trabalhar com desenhos e imagens, pois, além de aprenderem mais facilmente com imagens do que apenas com textos e explicações, gostavam de desenhar e sentiam falta dessas atividades, tendo-se em conta que a proximidade da vida adulta há algum tempo não lhes proporcionava tal prazer.

Sendo assim, considerando-se que o elemento lúdico está presente em todas as atividades que despertam o prazer, a utilização de abordagens dessa natureza se mostram adequadas ao ensino de Filosofia, uma vez que esse amor, apego e amizade pelo conhecimento não são estranhos ao ato ou efeito de desejar algo que se anseia e que resulte em algum desfrute, isto é, que desperte algum prazer ou deleite. Essa “tendência da vontade a buscar o conhecimento” (MICHAELIS, 2020), inspirada pelo lúdico, assume grande identificação no processo de significância do *Eros* platônico entre os alunos, pois, nesse sentido, *Eros* (temática filosófica escolhida para essa pesquisa) não é outra coisa senão uma espécie de impulso erótico pela busca de algo (a beleza) que resulte no regozijo<sup>12</sup>. Além disso, sendo o amor (*Eros*) dotado de grande complexidade, com suas inúmeras significações ligadas aos sentimentos e sensações humanas, aqui, em nossa proposta, esse ensino serviu-se da ludicidade como abordagem capaz de traduzir e revelar aspectos sensíveis, que o simples discurso não poderia alcançar.

---

<sup>12</sup> A temática do *Eros* não foi selecionada aleatoriamente entre os temas curriculares propostos para a disciplina de Filosofia no ensino médio. Diferente disso, a definição platônica do amor reforça nosso critério para a busca de evidências práticas que afirmam o que Freire (1996, p. 8) considera ser um “ser humano inconcluso”. Bem como, é sua intenção, e também nossa, de situá-lo (o educando) em um “permanente movimento de procura”. Isso é o que configura nossa proposta ao pensamento de Freire e a noção de *Eros* que pretendemos ampliar junto com os alunos. Não são coisas separadas ou distintas. Todo o gradativo movimento humano desde as concepções pessoais, segue em direção ao conhecimento. Cuidadosamente conduzidos pela ludicidade, os saberes serão ampliados de maneira diversificada e identificados ao contexto social dos estudantes.

Sumariamente, buscamos, até aqui, demonstrar uma noção de ludicidade mais acercada aos ideais pedagógicos gerais de aprendizagem, tendo como nítida intenção afirmar o lúdico como elemento atrativo e facilitador de identificação da realidade dos estudantes. Certamente, essa concepção deve ser considerada, na medida em que colabora com a ideia de que a escola é um espaço da vida comum e, como tal, vale por si mesmo. Do mesmo modo, ela participa dos sentidos da própria existência, compreendendo o prazer como valor importante aos processos de ensino e aprendizagem e para a vida. Contudo, passemos a uma definição de lúdico mais precisa e adequada ao cumprimento de nosso critério inicial, de mensuração qualitativa do movimento humano no processo de significância do amor nas aulas de Filosofia do Ensino Médio.

#### 1.4 A definição de lúdico e ludicidade

É importante reafirmar que esta experiência considera os termos lúdico e ludicidade em uma perspectiva que vai além dos sentidos e da exatidão comuns empregados a esses conceitos. Apesar de o *ludus* (como já mencionamos) ser comumente traduzido como jogo pelas línguas europeias de raiz latina, ou de seu significado, na maioria delas, remeter ao ato de brincar e jogar (sem distinção entre eles), o mesmo não ocorre em nosso idioma. A definição de lúdico e ludicidade que buscamos estabelecer para nossa prática – ensino e aprendizagem da significância de *Eros* – não está condicionada somente à distinção entre o brincar e o jogar, tampouco pretende unificar as unidades terminológicas em um mesmo sentido que atenda ao nosso propósito. Entre outros sentidos, optamos por considerá-los, o brincar e o jogar, como elementos que constituem algo mais amplo: a atividade lúdica.

Nesse sentido, a fim de robustecer nossa ideia, tomaremos como referência alguns argumentos contidos no texto de Johan Huizinga, *Homo ludens*, e sua grande contribuição antropológica sobre o lúdico e sua relação com a cultura. Segundo ele, o lúdico<sup>13</sup> (*ludus* – jogo – lúdico) se manifesta como unidade significante constituinte da própria cultura e, como tal, é dotado de sentido. Assim ele escreve:

Desde já encontramos aqui um aspecto muito importante: mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe

---

<sup>13</sup> Em *Homo Ludens*, Huizinga alterna o uso dos termos jogo e lúdico. No contexto geral da obra eles convergem naquilo que ele considera como “atividade lúdica”. Não possuem, portanto, significados distintos.

alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. 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. (HUIZINGA, 2020, p. 5).

Na citação acima, estão contidos todos os elementos que fundamentam nossa ideia de lúdico e ludicidade<sup>14</sup>. Em outras palavras, entendemos que as abordagens lúdicas que buscamos utilizar são aquelas escolhidas segundo as preferências culturais dos estudantes, e, portanto, favoráveis ao divertimento, ao agrado e ao prazer; com isso, tornam-se condutoras da significação do conceito de amor, uma vez que carregam consigo algo de imaterial, capaz de converter simples ações (didáticas) em possíveis ampliações daqueles sentidos do amor que em um dado momento.

Indo mais além, optamos por uma definição de *ludus* enquanto algo que se manifesta como unidade significante constituinte da própria cultura e, portanto, atribui algum sentido à ação. Dessa maneira, temos que tais abordagens<sup>15</sup>, considerando a leveza e o divertimento e condicionadas ao perfil cultural dos alunos, funcionam como geradoras de conhecimento, discretamente indagando os alunos acerca de ideias, imagens e sentidos que eles possuem sobre o amor e mostrando-lhes de que maneira a noção platônica de *Eros* pode ampliar suas percepções.

Do mesmo modo, o lúdico, como vetor de conhecimento, passa necessariamente pela decisão voluntária do aluno em participar da aula e de suas temáticas filosóficas, pois o lúdico potencializa os desejos e a vontade dos estudantes, conferindo certa liberdade ao processo de ensino da Filosofia, uma vez que diversifica a forma de se indagar. Em paralelo ao que escreve Freire (1967, p.4), o qual afirma que a liberdade é o que dá sentido à prática pedagógica, para Huizinga (2020, p.10), quem brinca o faz pelo gosto, e não pela obrigação, "e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade."

Outro ponto relevante da argumentação de Huizinga (no *Homo Ludens*) é referente às abordagens lúdicas especificamente utilizadas na prática filosófica desde a antiguidade clássica grega. Para o autor, o lúdico se manifesta primeiramente na figura do sofista, aquele que é

<sup>14</sup> Huizinga (2020, p. 25) deixa claro que sua concepção de jogo ultrapassa os limites da concepção moderna. Ele cita a significação grega do termo; "devemos admitir que os gregos podiam ter muita razão em estabelecer uma distinção linguística entre a competição e o jogo."

<sup>15</sup> É preciso esclarecer que nossa definição de lúdico, ludicidade e abordagens lúdicas, compreendem todos os recursos, sejam eles artísticos, imagéticos, atividades manuais, cartazes, colagens, músicas, e tantos outros que estejam disponíveis na escola. São considerados lúdicos uma vez que, conectados a realidade dos estudantes, possuam algo de imaterial que nos permitam apreender os conteúdos.

considerado um mestre da palavra justamente porque busca convencer seus interlocutores utilizando diversas abordagens. A eloquência dos sofistas também devia (também) seu mérito às inúmeras identificações culturais encarnadas por eles em seus discursos, “sob a forma do profeta, do vidente, do feiticeiro, do taumaturgo e do poeta” (HUIZINGA, 2020, p.107). Ainda que a intencionalidade desses discursos e das abordagens neles contidas para o convencimento estivessem mais ligadas ao lucro e menos ao compromisso com a verdade, o fato é que os conhecimentos eram comunicados não de maneira literal, nem de forma declamada ou apenas em uma leitura do argumento escrito. Diferentemente, havia uma interação, uma arte, uma dinâmica animada por imagens, mitos, situações cotidianas, perguntas tendenciosas que exigiam respostas intencionalmente comprometedoras, relatos simples dos interlocutores que eram convertidos em dilemas, “a cada resposta bem dada os expectadores riam e aplaudiam”.<sup>16</sup>

Para Huizinga,

Quando Protágoras chama à sofística "uma velha arte" (*τέχνην παλαιαν*), ele toca no nó do problema. Trata-se efetivamente do velho jogo de perspicácia que, tendo começado nas culturas mais remotas, oscila entre o ritual mais solene e o divertimento puro e simples, por vezes elevando-se às alturas da sabedoria, outras, limitando-se a uma simples rivalidade.

É possível identificar que a noção de ludicidade que Huizinga pretende estabelecer está, justamente, associada ao uso dos diversos elementos presentes no cotidiano cultural grego e que são incorporados ao discurso. Com efeito, considerando-se o relativismo moral usual na prática sofista, que não corresponde ao ensino contemporâneo da Filosofia nas escolas, a questão que se coloca é que “os próprios sofistas tinham plena consciência do caráter lúdico de sua arte.”

Isto posto, é nesse sentido que o argumento de Huizinga vai aos poucos se aproximando de uma possível identificação entre as abordagens lúdicas utilizadas no repertório platônico e as que pretendemos usar nas aulas de Filosofia. Assim ele escreve:

É sempre extremamente fluida a transição entre estas brincadeiras e a pomposa peroração do sofista e do diálogo socrático. O sofisma é aparentado tanto ao enigma vulgar quanto ao enigma sagrado e cosmogônico. Eutidemo, no diálogo platônico desse nome, às vezes brinca com truques lógicos e gramaticais perfeitamente infantis, outras vezes toca em toda a profundidade da cosmologia e da epistemologia. (...) O argumento anda para trás e para a frente como uma lançadeira, e em seu movimento **a epistemologia assume a forma de um nobre jogo**. O elemento lúdico não é próprio apenas dos sofistas, aparece igualmente em Sócrates e Platão. (HUIZINGA, 2020, p.109). (grifo meu).

---

<sup>16</sup> Idem.

Por conseguinte, Huizinga localiza o elemento lúdico em todos os diálogos platônicos<sup>17</sup>, deixando evidente que a utilização de tal recurso pode ser considerada uma metodologia determinante e inerente ao processo educativo que se pretende estabelecer. Segundo o autor,

não devemos surpreender-nos por ver Sócrates Platão classificados entre os malabaristas e taumaturgos, juntamente com os sofistas. Se tudo isto não é suficiente para revelar a presença de um elemento lúdico na filosofia, há provas mais do que suficientes nos próprios diálogos de Platão. O diálogo é uma forma de arte, uma ficção, dado que evidentemente a verdadeira conversação, por mais requintada que pudesse ser entre os gregos, nunca poderia ter correspondido exatamente à forma do diálogo literário. Nas mãos de Platão, o diálogo é uma coisa leve e aérea, completamente artificial. A estrutura narrativa do *Parmênides*, que é quase igual à 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 certa semelhança com o *mimos*. No *Sofista*, os princípios fundamentais da filosofia pré-socrática são apresentados em tom extremamente ligeiros e o mito de Épimeteu e Prometeu é contado no Protágoras de maneira francamente humorística. (HUIZINGA, 2020, p. 109-110).

Curiosamente, entre as diversas abordagens lúdicas utilizadas por Platão em seus diálogos – que evidentemente caracteriza sua didática filosófica –, podemos destacar, também, o uso que ele faz da própria figura de seu mestre. Mesmo sem ter deixado nada escrito, Sócrates é posto como personagem e protagonista da grande maioria dos diálogos platônicos; em grande parte deles, é ele quem conduz as argumentações.

Apesar de o texto de Huizinga seguir descrevendo a presença do lúdico nos períodos da História da Filosofia, posteriores ao clássico, as constatações até agora mencionadas já se mostram suficientes para a fundamentação de nossa prática de ensino. Contudo, ao final da obra, o autor faz um breve e significativo questionamento sobre o real papel do lúdico nos processos que compõem o mundo contemporâneo: “em que medida as a cultura atual continua se manifestando através das formas lúdicas?” (HUIZINGA, 2020, p.140).

Ainda que o *Homo Ludens* tenha sido publicado originalmente no final da primeira metade do século passado (1938), o autor não deixa de atentar-se aos contextos sociais e culturais que incidem diretamente em sua ideia de ludicidade. Para ele, “certos fenômenos da vida social moderna”, com seus discursos atrativos e diversos meios publicitários, certamente submetidos ao capitalismo crescente, poderiam potencializar a perda das formas lúdicas e das significações inerentes a elas. Evidentemente, essas constatações ainda nos servem, na medida em que observamos que, em maior escala do que naquele período histórico, os processos humanos atuais aparentemente estão sendo esvaziados em relação ao seu caráter lúdico.

---

<sup>17</sup> Quando nos referimos a todos dos diálogos platônicos, subtraímos as obras em formatos de cartas, onde as associações envolvendo elementos lúdicos são menos evidentes devido o gênero da escrita.

Quanto aos processos de ensino e aprendizagem, isso não poderia ocorrer de outro modo. A aparente inadequação da abordagem lúdica aos processos atuais de ensino, e especificamente no ensino de Filosofia, se dá, justamente, (como já exposto) pela característica moderna e mercadológica que o mundo do capital impõe, uma educação condicionada somente à formação do cidadão para o mercado de trabalho, um ensino apenas técnico, voltado ao que é considerado útil e aos desígnios gerenciais comuns ao mundo do mercado, não podendo, portanto, ser tratado de maneira que não pareça sério, científico e metódico. Logo, para Huizinga (2020, p. 141), “o espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação”. Ele exemplifica tal tese com a prática de esportes:

A capacidade das técnicas sociais modernas para organizar manifestações de massa com um máximo de efeito exterior no domínio do atletismo não impediu que nem as Olimpíadas, nem o esporte organizado das Universidades norte-americanas, nem os campeonatos internacionais tenham contribuído um mínimo que fosse para elevar o esporte ao nível de uma atividade culturalmente criadora. Seja qual for sua importância para os jogadores e os espectadores, ele é sempre estéril, pois nele o velho fator lúdico sofreu uma atrofia quase completa. (HUIZINGA, 2020, p. 141).

No exemplo acima, fica implícita a ideia de que, assim como no esporte, os processos educacionais, quando elevados a um grau técnico e complexidade científica extremos, diminuem a percepção dos seres humanos e suas interações com a realidade do mundo vivido, bem como anulam a dimensão lúdica. Ora, considerando-se o lúdico como elemento inerente à natureza humana e unidade significante da própria cultura – que o situa como fator indispensável ao ensino e aprendizagem –, isso faz dele (o lúdico) uma condição para uma educação humana e humanizadora.

Nesse viés, seria contraditório pensar na educação ou no ensino de Filosofia em que a razão de ser “dependesse inteiramente do interesse material”, da disputa, “do triunfo comercial e tecnológico”, algo comprometido com o que é mais eficiente e menos com a felicidade e dignidade humana. Não seria essa a intenção da Filosofia. Nas palavras de Huizinga, “aquele que realmente procura a verdade dá pouca importância ao triunfo sobre seus adversários”. É claro que as abordagens lúdicas também podem ser utilizadas com intensões alienantes, ao que o autor chama de “falso jogo”. Em defesa dessa autêntica ludicidade, ele conclui:

a verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceites. (...) Para ser uma vigorosa força criadora de cultura, é necessário que este elemento lúdico seja puro, que ele não consista na confusão ou no esquecimento das normas prescritas pela razão, pela humanidade ou pela fé. É preciso que ele não seja uma máscara, servindo para esconder objetivos políticos por trás da ilusão de formas lúdicas autênticas. A propaganda é incompatível com o verdadeiro jogo, que tem seu fim em si mesmo, e só numa feliz inspiração encontra seu espírito próprio. (HUIZINGA, 2020, p.151).

## 2 AS ABORDAGENS LÚDICAS NO BANQUETE

### 2.2 Os aspectos lúdicos no Banquete

As abordagens lúdicas adotadas por Platão em seu *Banquete* estão diretamente ligadas à cronologia em que seus textos foram produzidos. Logo, existe um critério de estilo em que a obra se inscreve para que cumpra a intenção do filósofo naquela determinada fase, a das obras que compõem sua maturidade. Se considerarmos que as abordagens lúdicas, nesse sentido, são aquelas que se diferem da pedagogia tradicional de transmissão direta das concepções platônicas sobre o amor (no *Banquete*), podemos também supor que a forma narrativa do diálogo, bem como todos os elementos cênicos, literários e culturais que compõem tal gênero, permitem-nos associar a finalidade do *Banquete* a uma dimensão lúdica, ou mesmo caracterizá-lo como um diálogo lúdico. Para Abbagnano (1976, p. 99), assim como os demais diálogos dessa fase<sup>18</sup>, o *Banquete* carrega uma grande carga dramática pela própria especificidade e complexidade do tema de que trata, além de todo o potencial artístico que pode ser agregado a ele. Por essa razão, a escolha das abordagens que compõem o gênero utilizado na composição do *Banquete* nos permite considerar que a simples e direta transmissão do que seria o amor, segundo a concepção platônica, poderia não cumprir com a intencionalidade dialética do filósofo e sua gradativa trajetória, desde os belos corpos até alcançar a beleza em si. Em outros termos,

Pode supor-se que Platão tenha adotado a forma direta numa primeira fase, recorrido depois à forma narrativa para dar ao diálogo o maior relevo dramático e, finalmente, regressado, por motivos de comodidade e de fluência de estilo, à forma direta. (ABBAGNANO, 1976, p. 99).

De fato, na citação acima fica implícita a ideia de que os elementos lúdicos que compõem a narrativa do *Banquete* não podem ser considerados apenas como simples artifícios literários. Diferentemente, esse estilo de narrativa revela um potencial chamativo e confortável aos interlocutores, pois Platão considera todas as concepções antes de afirmar seu posicionamento sobre a natureza e os efeitos de *Eros*, sem constranger os convivas ou contrariá-los previamente. Além disso, entendemos que o estilo adotado por Platão abarcaria toda significância relativa ao sentido que ele pretendia conferir a *Eros*, algo de que a transmissão direta talvez não fosse capaz. A riqueza dos significados associados ao termo e a gradativa

---

<sup>18</sup> Protágoras, *O Banquete*, *Fédon*, *A República*.

construção conceitual proposta pelo filósofo precisavam ser estabelecidas de maneira a não provocar um distanciamento da realidade e de seus diversos fenômenos; ao contrário, a abordagem lúdica do *Banquete* tem função atrativa, a fim de que os convivas e os leitores sejam conduzidos pelo interesse e pelo desejo de seguirem em direção à definição socrática sobre o amor. Esta, de modo análogo, se revela como impulso erótico, que, uma vez presente na alma dos homens, os torna desejosos pela busca do Belo.

Outra consideração importante sobre a abordagem lúdica de Platão, em seu *Banquete*, é o gênero escolhido para tal narrativa. Sua fidelidade ao diálogo, como forma predominante em todo o texto, estabelece um pressuposto didático que supõe uma escrita simplesmente informativa e a transmissão direta sobre a natureza de *Eros*; com isso, o texto poderia apenas cumprir uma função colaborativa à memória, sem proporcionar uma autêntica experiência do pensar, ou mesmo uma profunda ressignificação do amor. Com efeito, o diálogo é aquele que conduz a uma significância de *Eros* no seio da existência humana, e não somente algo externo a ela. A forma lúdica com que Platão constrói seu *Banquete* reforça “a convicção de que a filosofia não é um sistema de doutrinas, mas pesquisa que repropõe incessantemente os problemas, para deles tirar o significado e a realidade da vida humana.” (ABBAGNANO, 1976, p.159). Considerando-se que a Filosofia sempre parte de uma profunda análise da realidade, temos que a ludicidade contribui para esse processo, uma vez que traduz tal realidade de maneira sensível, característica essa que pode escapar a uma abordagem discursiva convencional. Sendo assim, é possível pensar que o *Banquete* é um diálogo lúdico, na medida em que todo o seu desenvolvimento está repleto de ludicidade. A composição dos discursos busca, a todo momento, inserir elementos lúdicos que colaboram didaticamente para o teor dialético da obra e para a construção do significado de *Eros*.

Adicionalmente, a abordagem lúdica utilizada por Platão, nessa obra, não se restringe apenas a uma didática auxiliar para que o filósofo conduza mais facilmente suas intenções aos interlocutores do diálogo. Platão não pretende, pela voz de Sócrates, apenas comunicar aos convivas seu entendimento acerca do amor, ou mesmo inserir suas concepções sobre *Eros* dentro de uma situação comum do dia a dia daqueles indivíduos, a fim de que a leitura fosse mais agradável e próxima do cotidiano. Distintivamente, Platão posiciona cada elemento da obra com a finalidade de estabelecer um processo gradativo de ressignificação do amor através de uma profunda experiência do próprio ser, sem que, para isso, desloque-o da vivência do real. Sob a perspectiva dialética, capaz de alcançar patamares teóricos de maior complexidade e elevada reflexão, a abordagem lúdica do *Banquete* revela elementos essenciais à compreensão

do *Eros* platônico, em qualquer tempo. Em outros termos, é possível propor que a apreensão do amor, ainda hoje, pode assumir o mesmo tratamento didático.

Nesse raciocínio, nossa proposta não se trata de uma releitura puramente encenada na obra para que os alunos entendam melhor o pensamento de Platão sobre a temática do amor. Trata-se de identificar elementos que possam ser didaticamente atualizados e aplicados de forma que favoreçam melhor ampliação do conceito a partir da concepção platônica, sem qualquer intenção de repeti-la, somente, ou nela permanecer. Desse modo, Platão cumpre não somente com a magistral função de revelar sua compreensão sobre o que é o amor como também fornece elementos metodológicos passíveis de serem replicados com o mesmo intuito, desde que, assim como no *Banquete*, as expressões lúdicas ganhem gradualmente feições filosóficas.

Sendo assim, a significância do amor em Platão, através de uma abordagem com práticas lúdicas, favorece um ambiente de interação e a construção de saberes a partir das diversas experiências dos alunos, à medida que os sentidos por eles atribuídos ao amor são interrogados pelo lúdico de maneira a conduzi-los a uma experiência mediada pelo estético. A esse respeito, o aspecto estético é pensado, aqui, como algo que, por meio dos sentidos, conduz o estudante a uma experimentação significada do amor, tanto a que ele já possui quanto a concepção platônica, em um processo desejoso e repleto de sentido. Contudo, a escolha dos elementos lúdicos para o ensino e a aprendizagem de *Eros* deve ser orientada pela possibilidade de uma experiência filosófica e estética que acolha as significações e os desejos dos estudantes, bem como suas preferências artísticas e culturais. Assim como no *Banquete*, os argumentos dos alunos/interlocutores devem ser explorados e considerados como base e ponto de partida para uma progressiva ampliação do amor, o qual, uma vez dilatado, possa também ressignificar e modificar outros processos da vida em qualquer contexto. Esse processo de criação da significação do amor, mediado pelas abordagens lúdicas, acompanha a metodologia do próprio *Banquete* na perspectiva da *poiesis*<sup>19</sup>, o que, segundo Diotima, articula a passagem do não-ser para o ser das coisas (PLATÃO, 2012, p. 65).

Desse modo, além de garantir a aceitação das diversas concepções dos estudantes acerca do amor, em uma agradável experiência de resgate dessas significações, as abordagens lúdicas aplicadas ao ensino de *Eros* asseguram aos interlocutores uma semelhante graduação dialética,

---

<sup>19</sup> POIÉTICO (gr. *Jtoir/TiKÓÇ*; in. *Poietic*, fr. *Poétique*; ai. *Poietik*, it. *Poietico*). Produtivo ou criativo, enquanto diferente de prático. Segundo Aristóteles, a arte é produtiva, enquanto a ação não é (fнт. nic, VI, IV, 1140 a 4). (ABBAGNANO, 2007. p. 772)

que culminará em uma ideia ressignificada sobre o amor, ao mesmo tempo em que assimilam o *Eros* platônico, pois

A dialética é assim também inicialmente um processo de abstração, que permite com que se chegue à definição de conceitos. Deve admitir provisoriamente contradições para que elas sejam superadas. Não há respostas prontas, trata-se sempre de um processo que visa levar o interlocutor a reconhecer a fragilidade de suas próprias crenças e ver que aquilo que diz não é o que parece ser. Através do diálogo a opinião, que se crê certa de si mesma, ao se expor se revela contraditória, inconsequente. O método dialético não substitui de início a certeza da opinião por uma outra certeza, mas é um método negativo, exigindo uma atitude crítica, mostrando a necessidade de uma interrogação, e um questionamento dessa própria opinião, de sua origem, de seus fundamentos (MARCONDES, 2010, p. 53).

Temos em mente que as mediações lúdicas encontradas no *Banquete* cumprem a função de interrogar os interlocutores e, claro, os alunos no ensino de *Eros*, de maneira que as respostas surjam naturalmente, tanto no diálogo da obra como na sala de aula. Ao mediar as indagações dos sujeitos em relação ao que eles pensam sobre o amor, as formas lúdicas relevam as opiniões que posteriormente são relacionadas ao conceito de *Eros*, que, igualmente inserido em um ambiente lúdico, pode ser sentido e comparado ao que anteriormente se pensava. Sumariamente, trata-se de uma jornada gradativa, iniciando-se nas ideias pessoais dos alunos sobre o amor, passando pelo *Eros* platônico e, finalmente, desembocando nos efeitos que o segundo agregou ao primeiro, resultando em possíveis novas significações. Todo esse processo é marcado tanto pela mediação lúdica como pela fruição dos saberes que ela inspira, o que nos leva a supor que a abordagem lúdica infere um propósito pedagógico e filosófico concomitantemente.

### **2.3 A relação entre o lúdico e o mimético**

Se pretendemos seguir alguns dos passos da didática platônica, na composição de seu *Banquete*, como abordagem que nos permita alguma aproximação e significância do amor entre os alunos, é preciso ter em mente alguns elementos constitutivos comuns entre suas obras que dialoguem com a proposta do ensino de *Eros* utilizando-se de elementos lúdicos.

Vale, portanto, recordar a orientação socrática sobre a educação dos jovens mais propensos ao aprendizado, que deve se dar com certa liberdade e sem constrangimentos (PLATÃO, 1997, p. 51). Dito de outro modo, é preciso que exista algum interesse ou desejo que garanta sua livre vontade de aprender. Assim, tanto a temática quanto a maneira como ela é conduzida devem estar alinhadas para despertarem receptividade nos alunos, caso contrário, o ato de aprender se tornaria forçado, sem qualquer apego ou conveniência, muito distante daquilo que a que Filosofia essencialmente propõe.

Essa condução dos saberes, em nosso caso, sobre o amor com as abordagens lúdicas, busca seu fundamento na experiencião do conceito relacionado à existência pessoal de cada aluno, para que ele a ressignifique e ela se mantenha em ampliação durante toda a vida. Com efeito, uma aula de Filosofia que apenas sobrevoe as realidades metafísicas, sem qualquer conexão que permita ao aluno alguma identificação com a realidade, corre o risco de ser considerada, por eles, um conhecimento apenas necessário aos requisitos escolares, aqueles que devem ser aprendidos e, certamente, estão destinados ao esquecimento. Sendo assim, a opção livre pela adesão das reflexões acerca de *Eros* está, também, condicionada ao ambiente em que essa temática é proposta, propondo-se como um convite capaz de inspirar esse desejo, e não o constrangimento. Essa ideia assemelha-se ao que nos orienta Sócrates:

Sócrates — Porque o homem livre não deve ser obrigado a aprender como se fosse escravo. Os exercícios físicos, quando praticados à força, não causam dano ao corpo, mas as lições que se fazem entrar à força na alma nela não permanecerão. Glauco — E a pura verdade. Sócrates — Assim, caríssimo, não uses de violência para educar as crianças, mas age de modo que aprendam brincando, pois assim poderás perceber mais facilmente as tendências naturais de cada uma. (PLATÃO, 1997, p. 251).

É possível perceber que, nesse brincar, apesar de direcionado ao processo educativo das crianças e de possuir um direcionamento ao exercício político na *Pólis*, estão contidos alguns elementos lúdicos que tornam o ensino mais agradável e menos impositivo. É forçoso que essa regra possa ser adequada e aplicada aos nossos jovens, os quais, a partir de abordagens semelhantes, podem também interrogar sua condição existencial em relação aos saberes. Diante disso, é possível inferir que Platão valida sua metodologia, pois considera a utilização da ludicidade em suas obras e seu potencial educativo diante das questões filosóficas. Contudo, surge outra questão que nos parece contraditória em se tratando dos escritos de Platão e das abordagens lúdicas utilizadas no *Banquete* e nos demais diálogos, pois essa metodologia leva em consideração e utiliza diversos aspectos presentes na cultura grega, como, por exemplo, a arte “mimética”, com a qual Platão por vezes estabelece tal contradição.

## 2.4 Platão e a arte

A categórica intencionalidade acompanha nosso propósito de significância do amor em Platão por meio de práticas lúdicas, assim como no *Banquete*: dispor das diversas opções artísticas que potencialmente se destacam entre as preferências dos estudantes passíveis de adequação ao ensino de *Eros*. Um olhar mais atento por parte do professor em direção às manifestações culturais dos alunos, bem como a seu potencial aproveitamento nas aulas e futura

base para suas abordagens lúdicas, não se apresenta como uma novidade pedagógica inaugurada pelo ensino de Filosofia neste trabalho, nem temos esse intuito. Tais abordagens tampouco possuem uma função simplesmente atrativa para os alunos, pois, iludidos pela ludicidade como reflexo e prática daquilo que socialmente já vivem, não perceberiam caso estivessem sendo filosoficamente doutrinados enquanto se divertem com algo que faz parte de seu próprio universo lúdico, e, portanto, sem constrangimentos e mais suscetíveis à aceitação.

Do mesmo modo, Platão, ao acolher os diferentes discursos dos convivas, bem como suas visões sobre o amor e as diversas figuras, mitos e situações imagéticas, busca não somente transmitir sua ideia sobre *Eros*, mas produzir novos saberes a partir da ressignificação da realidade, de maneira que a arte, a poesia e a imaginação revelem uma relação de identificação com aquilo que se está conhecendo. Logo, os saberes revelados pelas diversas manifestações artísticas e culturais que os alunos trazem para a sala de aula devem ser indispensavelmente considerados no processo de produção e construção dos saberes (FREIRE, 1996, p. 13).

À vista disso, a produção de saberes por meios lúdicos não é algo novo ou contestado pela pedagogia usual, mas, ao contrário, há um consenso de que eles são vetores de diversos conhecimentos. Todavia, é inevitável que nossa proposta – da significância do amor em Platão por meio de abordagens lúdicas entre os alunos nas aulas de Filosofia – esteja sujeita a uma tensão conceitual derivada da crítica do filósofo a respeito da arte. Em outros termos, diante do entendimento comum sobre os posicionamentos platônicos sobre a arte, poderia parecer contraditório buscar estabelecer uma metodologia lúdica para o ensino de *Eros* utilizando abordagens que envolvem elementos artísticos, ainda que o *Banquete* os articule demasiadamente em toda a sua narrativa.

Assim como o amor, o conceito de arte também possui grande diversidade de sentidos, bem como certa complexidade em todos eles. Ainda que o conceito tenha sido objeto de diversas teses no decorrer da história do pensamento ocidental, o que comumente entendemos sobre o que seja a arte não é resultado de uma definição unívoca e definitiva. Diferentemente, sendo constantemente retomada por pensadores que geralmente discordam entre si, a definição de arte que temos hoje – ainda que controversa e polissêmica – pode ser entendida como relacionada aos parâmetros estéticos pensados na modernidade, que, na maior parte dos casos, designam a arte pela inerente conjugação ao Belo (daí surge a definição das “belas artes”, que em sentido amplo se referem ao conjunto de manifestações abrangendo a arquitetura, poesia, teatro, dança, música, pintura etc.), bem como pela afirmação da arte como especificidade genial daquele que a criou.

Ainda que nosso objetivo não seja descrever os passos desse longo caminho percorrido pela definição da arte desde Platão até nossos dias, faz-se necessário apurar alguns aspectos da negativa platônica em relação ao termo, ou, ao menos, situar algum recorte significativo que nos permita entender o conflito entre a arte e a verdade e a não interferência desse argumento nas abordagens que utilizamos.

Quando optamos pelas abordagens lúdicas como possível meio para a significância do amor, pensamos nas preferências artísticas comuns àqueles estudantes, as quais, em sua maioria manifestam-se pela música, por imagens, danças, memes, quadrinhos, poesias, entre outras, que lhes proporcionam algum prazer pelo divertimento e, por isso, são perfeitamente identificadas ao caráter lúdico. Sendo assim, as atividades lúdicas geralmente envolvem algum elemento artístico e são geradoras de entretenimento. Quanto ao ensino de Filosofia, como já destacamos em outros momentos, elas possuem grande potencial educativo ao revelar elementos da própria existência e do pensamento dos filósofos, que certamente os discursos habituais e a expositiva tradicional talvez não lograssem tanto êxito. Seria possível ensinar sobre o amor em Platão através da arte ou da ludicidade? Não seria contraditório utilizar abordagens com práticas lúdicas para o ensino do *Eros*, considerando-se a negativa platônica pela arte? A resposta certamente já temos. Poderíamos inclusive tratar, nas aulas de Filosofia, dessa mesma questão utilizando dessas mesmas abordagens lúdicas, pois nosso intuito não é o mesmo, nem sua (de Platão) concepção sobre as artes é tão negativa comparada ao que atualmente concebemos sobre ela.

Quando admitimos as atividades artísticas (poemas, imagens, contos, desenhos e outras manifestações que compõem o caráter lúdico) ao ensino de *Eros*, temos em mente que esses elementos participam de uma ideia de arte que pertence a um entendimento moderno da expressão, ou seja, diferente daquilo que os gregos antigos conceitualmente concebiam. A *techne*, termo grego posteriormente traduzido para a língua latina como *ars* e originário da palavra arte, em português, não se restringia apenas às atividades hoje consideradas artísticas, mas possuía um sentido bem mais abrangente. Segundo Durozoi, G. e Roussel (1993), a derivação desse conceito indica uma ideia de “habilidade” e, tanto no grego quanto na língua latina, esses termos denominavam “todas as atividades que resultam de uma aptidão não inata, mas adquirida por um aprendizado apropriado de uma ciência, de uma técnica ou de uma profissão”. Poderíamos relacionar tal definição com as usuais contemporâneas, como por exemplo “a arte de fazer algo”, ou mesmo aproximar a *techne* como um moderno sinônimo de “técnica”, que está mais relacionado ao “conjunto dos métodos e pormenores práticos essenciais à execução de uma arte ou profissão.” (MICHAELIS, 2017). Para Abbagnano (2007, p. 939)

essa aproximação entre *techne* e técnica tem sua razão de ser, pois, nesse contexto, “o sentido geral desse termo (técnica) coincide com o sentido geral de arte”,

Embora ainda hoje a palavra arte designe qualquer tipo de atividade ordenada, o uso culto tende a privilegiar o significado de bela arte. Dispomos, de fato, de um termo para indicar os procedimentos ordenados (isto é, organizados por regras) de qualquer atividade humana: é a palavra técnica. A técnica, em seu significado mais amplo, designa todos os procedimentos normativos que regulam os comportamentos em todos os campos. Técnica é, por isso, a palavra que dá continuidade ao significado original (platônico) do termo arte. Por outro lado, os problemas relativos às belas artes e a seu objeto específico cabem hoje ao domínio da estética. (ABBAGNANO, 2007, p. 82).

Tais dizeres bastariam para constatarmos que a contradição platônica da arte não se estende ao uso moderno e atual desse conceito. Anteriormente, tratava-se de uma expressão de sentido bem mais geral, implicando um “saber-fazer” não distinto da ciência, relacionado a determinada habilidade em desenvolver certas atividades humanas com base em conhecimentos prévios, distintos da natureza. O entendimento de Platão sobre a arte, bem como sua identificação com as habilidades ordenadas e empenhadas pelos seres humanos, pode ser claramente percebido no texto da *República* (381a), onde, pela voz de Sócrates, diz que “Tudo o que for perfeito, quer seja por natureza, quer seja por arte, ou por ambas as causas, é menos exposto à ação de agentes estranhos”. (PLATÃO, 2000, p. 128).

Isso pode nos levar a crer que a crítica de Platão sobre a arte, dentro dos parâmetros históricos que em que o filósofo produziu suas obras, não impede que lancemos mão de abordagens que utilizem as artes para melhor compreendê-las e significá-las, pois em nada estaríamos descaracterizando a concepção platônica sobre o homem e seu entendimento sobre a influência da arte na busca pela verdade. Distintivamente, encontramos, ainda na *República*, trechos que identificam a ludicidade como abordagem eficaz ao entendimento das teses platônicas de maior complexidade:

Sócrates — Suscitas uma questão à qual só posso responder por uma imagem. Adimanto — Mas não é costume teu expressar-te por imagens! Sócrates — Trocas de mim depois de me teres comprometido numa questão tão difícil de resolver. Agora ouve a minha comparação, para perceberes ainda melhor como estou ligado a este processo. O tratamento que os Estados dispensam aos homens mais sábios é tão duro que não há ninguém no mundo que sofra outro semelhante e que, para criar uma imagem, aquele que pretende defendê-los é obrigado a reunir os caracteres de múltiplos objetos, à maneira dos pintores que representam animais metade bodes e metade veados e outras misturas do mesmo tipo. Agora imagina que algo semelhante (...) (PLATÃO, 1997, p. 195)

Diante disso, o uso de analogias, comparações, artifícios imagéticos e mitos, para nós considerados abordagens lúdicas, assumem, em Platão, um caráter pedagógico, mais ligado ao entendimento das teses que o filósofo busca firmar entre seus interlocutores do que especificamente à arte do modo como a compreendemos hoje. Assim dizendo,

Significa isso que a pintura, a poesia, a música, não tem lugar à parte no vasto conjunto da *Techne*? Certamente que não, mas tampouco são definidas, como as ‘belas-arts’ modernas, pela expressão da beleza. Inversamente, a beleza quase nunca se encarna, em Platão, nas obras de arte (LACOSTE, 1986, p. 9).

Desse modo, as abordagens lúdicas que se utilizem de elementos artísticos para o ensino de *Eros* não perdem sua eficácia em relação à compreensão platônica da arte, pois essa seria uma questão totalmente submetida a um entendimento mais aprofundado e geral de seu pensamento e de sua visão de mundo, o que por hora não pretendemos detalhar. Também não seria o caso considerar que nossas abordagens possuem caráter artístico apenas, uma vez que tal terminologia pode não abranger nosso entendimento inicial sobre o lúdico e a ludicidade, ou mesmo nos limitaria a uma compreensão somente estética da prática.

Quando pensamos nos elementos (artísticos) que possibilitam um ambiente lúdico nas aulas de Filosofia, nesse caso para o ensino de *Eros*, poderíamos cair na possibilidade de uma espécie de *mimesis*. Certamente, aos olhos de Platão, ao propor tais abordagens estaríamos conduzindo os estudantes por uma via ontologicamente inferior, distante daquilo que ele entende como a verdade da realidade, as Ideias. Supostamente, quando propomos aos alunos que façam um desenho sobre o que é o amor (para eles), nada mais produziriam do que uma imagem imperfeita daquilo que o amor realmente é em suas vidas. É importante reconhecer que essas representações poderiam ser classificadas como ontologicamente inferiores, uma vez que empobrecem aquilo que a coisa é (o próprio ser).

Contudo, nossa atualização do modo como Platão elaborou o *Banquete*, isto é, sua metodologia para o ensino de *Eros*, busca, primeiramente, perceber aquilo que a realidade representa para os que nela vivem. As diversas opções artísticas que compõem os momentos de ludicidade nas aulas de Filosofia não possuem um caráter revelador direto da verdade, mas, ao contrário, pretendem, em primeiro momento, contribuir para que os alunos se recordem de suas ideias em relação ao amor, passando, em seguida, à compreensão da significância de *Eros* para Platão e, por fim, consigam ressignificar suas opiniões e colocá-las em curso em suas vidas, de maneira que a verdade não se mostre por completo, mas se construa gradativamente por toda a existência. Ainda nesse sentido, a arte não tem papel imitador imperfeito da realidade, mas de facilitadora de algumas definições sobre ela. Afinal, fixar uma verdade de qualquer natureza em relação ao amor seria entregar-se ao fracasso categórico, essencialmente distante de qualquer possibilidade de uma autêntica experiência do pensamento, ou seja, de um filosofar.

A arte, para nós, é aquela que inspira uma percepção sensível da realidade, é ela que auxilia o pensamento para que ele consiga transcender o mundo físico a ponto de conceber as

realidades que o transcendem. Se as artes são capazes de inspirar-nos à percepção da beleza das coisas, ainda que não seja a beleza em si, e Platão nos diz que o caminho para a busca pelo belo começa justamente pelas belas coisas, é aceitável que a arte e as demais formas lúdicas sejam adequadas ao ensino de *Eros*, bem como úteis à percepção dos fenômenos do mundo vivido.

### 3 EROS E A FILOSOFIA

Para além das determinações curriculares, outros fatores favorecem nossa proposta de investigação acerca do processo de significação de *Eros* utilizando de mediações lúdicas com e entre os alunos. A temática do amor e a forma como é desenvolvida por Platão no *Banquete* inspira inúmeras possibilidades de ensino por meio da ludicidade, seja para o ensino de *Eros* ou mesmo para o ensino de Filosofia como um todo.

A definição de Filosofia, desde sua conceitualização etimológica mais simples e primária, já revela uma relação intrínseca com o amor, já que se trata do amor pela sabedoria; em adição, está em plena consonância com o *Eros* platônico, pelo desejo de algo que ainda não se tem, de alcançar a sabedoria. A tradição filosófica segue a hipótese de que o termo possuía, inicialmente, uma conotação religiosa, que admitia a sabedoria (*sofia*) como uma virtude exclusiva dos deuses, de modo que somente a eles era conferida a plena posse do que é verdadeiro, enquanto aos seres humanos restava uma mera inclinação à *sofia*, um tipo de proximidade, um amor que nunca se realizava totalmente, um “amor pela sabedoria”, o que originou o termo Filosofia (REALE; ANTISERI, 2003, p.11). Chauí (2008, p. 19) também compartilha dessa mesma ideia. Segundo ela, “Pitágoras teria afirmado que a sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas que os homens podem desejá-la ou amá-la, tornando-se filósofos.” Diante disso, a Filosofia busca a totalidade do sentido da realidade pela dimensão do *logos*, ainda que, para isso, se utilize de figuras e associações para chegar a esses sentidos, procurando fazê-lo sempre no âmbito da racionalidade.

Certos de que a derivação do prefixo (*philo*) *philia* é traduzido pela significação de amizade, amor fraterno pelo saber, temos que o filósofo é aquele que ama a sabedoria, aquele que deseja saber. Assim, em relação à Filosofia, dentre tantas outras definições, nos interessa aquela que pode ser identificada como algo que afeta o espírito humano de forma a lhe causar um desejo de conhecer profundamente os sentidos da realidade. Em outros termos, a “[...] filosofia indica um estado de espírito, o da pessoa que ama, isto é, deseja o conhecimento, o estima, o procura e o respeita.” (CHAUÍ, 2008, p.19).

De maneira análoga, o amor (*Eros*), aquele proclamado por Platão em seu *Banquete*, também exprime esse desejo pelo verdadeiro ao buscar o “belo” e o “bom” a partir de uma afecção da própria alma em busca daquilo que substancia o próprio ser. Com efeito, da mesma forma com que a Filosofia age como impulso para que o ser humano busque os sentidos do mundo e cumpra com seu papel racional na natureza, *Eros* interpela a natureza dos homens e os conduz à ampliação de seu ser no mais alto grau. Ora, se a Filosofia é a via que conduz o ser

cognoscente ao conhecimento da verdade, e todos desejam conhecer a verdade, “o *Eros* é o amor pelo bem, o impulso que leva o homem para a verdadeira realização essencial da natureza humana (JAEGER, 1994, p.739). Assim como a Filosofia, *Eros* precisa da realidade, pois é no mundo que ambos se realizam, isto é, através de indivíduos desejantes em busca dos sentidos do mundo; nesse sentido, eles agem como um impulso ao próprio homem, que, inserido no mundo, anseia por significá-lo e ressignificá-lo de maneira a cumprir com sua função inata de ser racional.

### 3.1 *Eros* e o ensino de Filosofia

Partindo do imperativo de que o ensino de Filosofia, assim como toda atividade educativa exercida na escola, deve considerar o amor como componente substancial da prática didática com vistas à posse do conhecimento objetivo, a relação intrínseca entre *Eros* e o ensino de Filosofia tem como premissa a apropriação dos conhecimentos de maneira mais próxima da realidade, e, portanto, mais autêntica.

Ao contrário de tendências que buscam afirmar a ineficácia do ensino de Filosofia à maneira de *Eros*, propomos, para além das temáticas que o situam na visão platônica dentro da história do pensamento ocidental, uma metodologia que encarne a significação do *Eros* primitivo, o que poderia inclinar o processo educativo para uma experiência que obtenha mais resultados psicológicos e sentimentais do que uma promissora apropriação do saber objetivo. Adicionalmente, o ensino de Filosofia mediado por *Eros* está intimamente ligado ao saber objetivo de todas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o amor cumpre com o anseio platônico do desejo e busca constante pelo conhecimento. Com isso, no prisma do *Banquete*, é possível colher alguns argumentos que nos possibilitam indicar a significância platônica de *Eros* como elemento efetivo no processo de ensino de Filosofia, posto que (*Eros*) participa essencialmente da especificidade dos processos que permeiam a educação escolar como um todo.

A narrativa do *Banquete* discorre sobre um encontro de convivas na casa de Agatão. Em determinado momento, os que ali estavam foram desafiados a expor, cada um e de forma ordenada, um discurso encomiástico sobre o amor. Após todos discursarem sobre o tema proposto, Sócrates apresenta seu posicionamento, estabelecendo a ideia sobre *Eros* como ápice da obra. Para Sócrates, o homem é um ser de desejo, e, à causa disso, anseia constantemente por possuir aquilo que, em dado momento, não dispõe. O amor é sempre amor de algo, mas esse algo é o que ele ainda não possui, que lhe falta. Então, o amor é desejo, e o desejo nada

mais é do que a carência, almejar aquilo de que não se dispõe, o que não se tem: “(...) eis, precisamente, o objeto do desejo e do amor” (PLATÃO, 2011, p. 143).

Essa constatação inicial sobre a condição de *Eros*, que será posteriormente ampliada pelo relato de Diotima, revela o caráter intermediário de sua natureza. O amor interpela a condição humana na mesma proporção em que sua natureza se apresenta como incompleta; essa ausência de algo, aquilo que o ser humano não possui, faz dele um ser de desejo, pois estará sempre desejando e buscando algo externo a ele próprio. Assim sendo, toda a dinâmica erótica em relação ao ser humano parte da falta em busca da completude, e, com isso, temos que *Eros* se encontra como intermediário entre aquilo que falta e o alcance daquilo que vem para suprir.

Segundo Diotima, *Eros* não é bom nem belo (201e), “[...] é desprovido de beleza e não a possui [...]” (201b), então, “[...] se *Eros* é carente de beleza, e o bom é belo, ele terá também de ser desprovido do que é bom.” (201c4-5). Com isso, Diotima não afirma que *Eros* seja feio e ruim, mas algo que está “[...] entre esses dois extremos” (201b4-5). Seguindo a metodologia socrática de estabelecer “[...] o que seja o Amor e como se manifesta, para depois tratar de suas obras [...]” (201e), Diotima o faz pela negação da divindade de *Eros* (202d6) e pela afirmação desse como “intermediário entre o mortal e imortal”. (202d10). Nos passos seguintes, Diotima classifica *Eros* como uma espécie de “demônio” (*daemom*), longe de toda conotação negativa do sentido do termo, que recebe essa denominação por ter sido concebido a partir do Expediente (*Poros*) e da Pobreza (*Penia*) de quem herdou seus contraditórios predicados (203c-d).

Em seguida, Diotima, ao listar as contradições que configuram a natureza demoníaca do amor, ela propõe ainda que, sendo *Eros* intermediário entre a riqueza e a pobreza, na medida em que “[...] nunca é nem rico nem pobre [...]” (203e4), o mesmo se passa em relação à sabedoria e à ignorância. Para ela, *Eros* se encontra sempre no “meio do caminho”. (203e5). A própria sacerdotisa explica:

E a razão é a seguinte: nenhum dos deuses se dedica à Filosofia nem deseja ficar sábio – pois isso ele já é – tal como entre os homens não precisa filosofar quem já é sábio. Por outro lado, os ignorantes também não se dedicam à filosofia nem procuram ficar sábios. A ignorância apresenta esse defeito capital: é que, não sendo nem bela nem boa nem inteligente, considera-se muito bem-dotada de todos esses predicados. Quem não sente necessidade de alguma coisa, não deseja vir a possuir aquilo de cuja falta não se apercebe. (PLATÃO, 2011, p. 153).

Sendo assim, quem busca o conhecimento (a sabedoria) não é sábio – uma vez que o sábio já o possui e não precisa filosofar – nem ignorante – pois, certo de já o possuir, não vê razão em buscá-lo. Ora, se “[...] a sabedoria é o que há de mais belo [...]” (204b2) e *Eros* ama o que é belo, ele será, necessariamente, amante da sabedoria e, portanto, filósofo, encontrar-se-á entre os sábios e os ignorantes (PLATÃO, 2011, p. 153).

De maneira análoga, a evolução erótica proposta por Platão parte da falta em direção ao belo a ser possuído, e o lugar onde se encontra *Eros* é a posição de mediador, que conecta o sensível ao inteligível. De modo semelhante, aqueles que se dispõem a conhecer devem partir da realidade sensível do mundo em direção à verdade, impulsionados pelo desejo de possuir a sabedoria que supõem não ter. Dessa maneira, o amor é indispensável aos processos educativos, principalmente ao ensino de Filosofia, uma vez que reconhece não ser sábio e nem ignorante, mas o desejo de conhecer. Logo, tanto *Eros* quanto o filósofo são amantes da sabedoria, porque desejam conhecer, pelo intelecto, aquilo que a realidade sensível e seus fenômenos ainda não lhes revelaram, ambos compartilham de uma mesma e progressiva ascese erótica em busca do não conhecido. Em suma, *Eros* se torna condição para a Filosofia, pois é filósofo por excelência ao promover a união entre a carência e a totalidade.

Sob esse viés, considerando-se que a ação de ensinar Filosofia já é um filosofar, o amor proposto por Platão não poderia ser contrário a isso, pois o “desejo” anunciado pelo *Banquete* não é estranho à *philia*, mas ambos convergem. *Eros* e *Philia* devem ser considerados no processo educativo e filosófico, portanto, como agentes que propiciam a experiência dos sentidos e a ressignificação da realidade, tanto para quem se dispõe a aprender quanto aos que ensinam e aprendem de maneira recíproca. De modo complementar, e em consonância com essa hipótese, Della Fonte (2007) brilhantemente escreve que

A ascese erótica erige uma ponte da beleza múltipla e sensível à beleza ideal do mundo inteligível. Na ascese erótica, passa-se “[...] do plano das relações afetivas entre as pessoas para o plano da relação afetivo-intelectual entre sujeitos e verdade [...]” (Pessanha, 1987, p.85) Por isso, o *Eros* é um agente educativo. Ele não é sábio tampouco um completo ignorante, conhece o que ignora. Por ter ciência da sua insciência, ele deseja o saber, ele é amante da sabedoria. Só *Eros* pode ser filósofo. Assim, para Platão, o amor não se contrapõe ao processo de conhecimento, mas é seu elemento motor. A reflexão plena não cala o amor; pelo contrário, ela não se realiza sem ele: *Eros* e *Sophia* entrelaçam-se. O amor supremo transmuta-se em *Philia* (amizade). (DELLA FONTE, 2007, p.332).

Nessa mesma perspectiva, o ensino de Filosofia, ao considerar *Eros* como agente educativo, adquire um grande potencial metodológico que incide diretamente na dinâmica das aulas. Não menos importantes que a significação do amor em Platão e sua interação com o ensino de Filosofia são as estratégias que o filósofo utiliza no *Banquete* para “ensinar” o que é o amor (*Eros*), as quais, a nosso ver, são essenciais não somente para o êxito da tese, mas também como metodologia exitosa na prática do ensino de *Eros*, em qualquer tempo. Em outras palavras, o ensino de *Eros* deve encarnar a didática platônica do *Banquete* e ressignificá-la segundo as condições diversas dos atuais interlocutores: os estudantes.

### 3.2 As faces contemporâneas de *Eros*

Ainda que os diversos temas filosóficos elencados nas propostas curriculares atuais apareçam ligados a determinado filósofo ou corrente de pensamento, isso não deve limitar sua atualização no cenário existencial e cultural da realidade posta, nem os significados que os alunos carregam consigo. Considerando-se a polissemia que acompanha o conceito de amor, igualmente numerosos são os sentidos que imediatamente se colocam quando é proposto aos alunos que refletem sobre ele. Os sentidos que surgem, em uma primeira abordagem sobre o tema, geralmente não estão ligados a uma definição do que é o amor para eles, mas às diversas concepções produzidas pelo senso comum e à grande influência dos valores pós-modernos. Posto de outro modo, os alunos entendem o amor a partir de manifestações externas a eles, seja pela religião, seja pela experiência romântica juvenil ou por tudo aquilo que eles incorporaram durante seu curso de vida.

Diante disso, ressaltamos que a reflexão filosófica sobre o amor (*Eros*) nas aulas de Filosofia não pretende anular ou substituir as ideias dos alunos sobre o amor, mas sim, partindo dessas realidades, sinalizar a pluralidade de conceituações sobre o termo e apurar alguns dogmatismos através dos sentidos que a tradição filosófica propôs no decorrer da história do pensamento. A proposta filosófica, portanto, não busca eliminar sentidos construídos ou estabelecer a justaposição da Filosofia sobre as experiências vividas, mas, de maneira distinta, orientar e ressignificar as ideias já existentes, ampliando-as, possivelmente.

Com efeito, reconhecer e considerar todo o aporte de significados dos alunos não é somente uma postura democrática em relação aos diversos conhecimentos, ou uma categorização desses como menores ou inferiores àqueles propostos pela Filosofia. O que se pretende é um estudo de *Eros* orientado por uma construção pessoal e ética que não seja socialmente destrutiva para os sujeitos, pois escolhas eticamente orientadas e repletas de sentido são essenciais para o estabelecimento da pessoa humana, do ser. Sendo assim, o ensino de *Eros*, nessas condições, estabelece um compromisso fundamental com a formação integral dos estudantes como pessoas e cidadãos. Adicionalmente, além de cumprir com a própria proposta didática do *Banquete*, que ouve os interlocutores e os considera antes de apresentar a definição de *Eros*, esse ensino corresponde ao caminho dialético que define o próprio *Eros*, a multiplicidade e a busca progressiva da beleza em si.

Tendo-se em vista que os alunos cursando o ensino médio possuem condições cognitivas mais adequadas à ressignificação de *Eros* em relação aos anos escolares anteriores, cabe ao professor um olhar sensível acerca da realidade deles para, então, propor abordagens

de maior potencial de significância. Outro fator importante é ter em mente que os pontos de vista dos alunos sobre a questão do amor devem ser inicialmente interpretados e categorizados à luz das ideias que atualmente predominam sobre o termo. Para tal, faz-se necessário que o professor conheça não somente o que a tradição nos oferece, mas também literaturas modernas, filosóficas ou não, que revelem as faces atuais e usuais do amor e como elas podem ser ressignificadas por *Eros*.

### 3.3 As primeiras provocações para o ensino de *Eros* com os alunos

Uma possível significância do amor em Platão partiu de um questionamento inicial que colocou os alunos em condição de espanto e dúvida. Ao serem interrogados sobre o que era o amor, muitos deles, ainda automaticamente associando o termo ao sentimento de amar, encontraram certa dificuldade em defini-lo. Certamente surgiram alguns exemplos cotidianos para ilustrar suas concepções, mas dificilmente alguém apresentou alguma definição segura e unânime sobre o que seria o amor, até porque isso seria facilmente contestado pela grande variedade de sentidos que o amor abarca. Não é fácil definir o amor. Apesar das opiniões surgidas entre os alunos, seu significado escapava em cada nova opinião ou ideia que se apresentava. Essa sensação nos coloca em posição incômoda diante do amor, divididos entre o que acreditamos saber e não conseguimos determinar. Barthes (1981, p. 50) assim coloca acerca dessa questão:

Que é que eu penso do amor? Em suma, não penso nada. Bem que eu gostaria de saber o que é, mas estando do lado de dentro, eu o vejo em existência, não em essência. O que quero conhecer (o amor) é exatamente a matéria que uso para falar (o discurso amoroso). A reflexão me é certamente permitida, mas como essa reflexão é logo incluída na sucessão das imagens, ela não se torna nunca reflexividade: excluída da lógica (que supõe linguagens exteriores umas às outras), não posso pretender pensar bem. Do mesmo modo, mesmo que eu discorresse sobre o amor durante um ano, só poderia esperar pegar o conceito "pelo rabo": por flashes, fórmulas, surpresas de expressão, dispersos pelo grande escoamento do Imaginário; estou no mau lugar do amor, que é seu lugar iluminado: "O lugar mais sombrio, diz um provérbio chinês, é sempre embaixo da lâmpada."

Com isso, o espanto surgiu justamente quando perceberam que uma expressão tão comum e usual não era tão simples de se definir, que havia complexidade. É nesse momento

que os alunos se apropriam da temática filosófica, que se tornam convivas de um atraente diálogo reflexivo que toma o amor como objeto e sua significância<sup>20</sup> por finalidade.

A temática do amor persegue toda a trajetória da história do pensamento filosófico no decorrer dos séculos. Mesmo optando por considerar aqui somente a ideia platônica de amor, é preciso reconhecer e considerar as inúmeras releituras e significações do conceito, tanto na tradição filosófica como nas outras diversas áreas do conhecimento. O que nos interessa, neste momento, é situar o ensino de *Eros* no âmbito escolar na educação básica e buscar meios para que esse conceito possa ser apreendido e ampliado nas relações humanas. Em outras palavras, almeja-se propor formas eficazes para o ensino de *Eros* na escola a partir dos próprios elementos didáticos que compõem o *Banquete*, bem como, tendo a perspectiva de Platão sobre o amor, propiciar uma experiência positiva de ressignificação do conceito no tempo e no espaço em que os estudantes e educadores se encontram.

Logo, é preciso indagar aos alunos sobre a significância do amor que cada um carrega consigo a partir de suas vivências. Não se trata, porém, de perguntar aos alunos sobre o que eles entendem como conceito de amor, pois corre-se o risco de haver reprodução de frases prontas e romantizadas do senso comum, que não refletem autenticamente o que representa o amor para eles. Para facilitar o acesso ao subjetivo de cada aluno, é preciso fazer a pergunta adequada para acessar a dimensão subjetiva dos sujeitos. Em nosso cotidiano, o amor se manifesta no seio das relações humanas, não é uma entidade abstrata que existe por si mesma; nesse sentido, para que a resposta sobre o que é o amor seja mais autêntica, a pergunta deve ser formulada de forma a alcançar a sensibilidade dos alunos.

É nesse momento que a abordagem lúdica assume papel facilitador a fim de que os alunos reconheçam o amor nos diversos fenômenos da vida e, naturalmente, os estudantes vão se apropriando dos sentidos próprios e relacionando-os com os da tradição. É de igual importância uma didática com abordagens que interroguem os alunos sobre o amor e a maneira como a tradição se coloca nesse processo, o que garante o caráter filosófico das aulas. Do mesmo modo, existe uma responsabilidade pelo desenvolvimento das demais competências gerais e específicas inerentes ao ensino médio e das Ciências Humanas, no que compete ao

---

<sup>20</sup> Em todo este trabalho o conceito de significância está mais relacionado a uma “importância ou valor” (ABBAGNANO, 2007, p.894) do que somente ao simples significado ou o que a coisa é, seu significado. Ver texto introdutório sobre esta definição.

reconhecimento e utilização dos saberes historicamente produzidos<sup>21</sup>. Tendo-se em vista que nossa proposta prevê a inserção do texto clássico entre os alunos, é preciso que o professor o conheça profundamente, como condição para que as aulas sejam conduzidas sem que existam prejuízos na apropriação de conceitos estruturantes, ou que aconteça de eles passarem desapercebidos e, consequentemente, incompletos em suas futuras ampliações, desconectados das concepções pensadas anteriormente pela tradição filosófica.

---

<sup>21</sup> De acordo com a BNCC, entre as competências gerais a serem desenvolvidas entre os alunos do ensino médio destacamos a seguinte: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018, p.11). Já no âmbito específico das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: (EM13CHS101) “Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.” (BRASIL, 2018, p.574).

## 4 O EROS PLATÔNICO

Antes de propormos qualquer possibilidade para o ensino e aprendizado do *Eros* platônico com e entre estudantes do Ensino Médio, é preciso encontrar definições que determinem a significância filosófica do amor contida no *Banquete*, penetrar na significância do conceito de amor (*Eros*) e discernir seu significativo lugar no percurso formativo do homem em Platão.

Certamente, a leitura do *Banquete* inspira inúmeras possibilidades de significações sobre o amor, mas, aqui, pretendemos identificar um perfil conceitual que melhor atenda às demandas existenciais dos alunos e que sirva como ponto de partida para possíveis ressignificações (de *Eros*) nas complexas e diversas faces da realidade. Façamos, portanto, uma delimitação de qual é a definição de amor que pretendemos ensinar aos estudantes e, em paralelo, identifiquemos quais elementos da didática platônica podem ser atualizados com essa finalidade.

### 4.1 O Banquete

Possivelmente escrito entre os anos 384 e 379 a.C. (PAVIANI, 2015, p.29), *O Banquete* é um dos registros mais populares e importantes da extensa obra de Platão, bem como de toda a história do pensamento filosófico e da literatura universal. Apesar de aparentemente mais acessível para os que estão começando a se aprofundar na filosofia platônica, a interminável variedade de significações e possíveis problematizações garantem a essa obra uma extensão interpretativa capaz de alcançar diversas áreas do conhecimento (PLATÃO, 2008, p.27). A narrativa amorosa do já maduro<sup>22</sup> Platão serviu como inspiração para inúmeras obras posteriores, tanto no campo filosófico como no literário, por todo o ocidente. Juntamente de *A República* e *Fedro* e *Fédon*, o *Banquete* carrega pressupostos reconhecidos como patrimônio precursor de toda tradição filosófica.

---

<sup>22</sup> Guthrie (1975, p.50), em uma seção intitulada “Testes Estilométricos e Linguísticos” reproduz uma organização para o conjunto de diálogos proposta por Cornford (1927, p.311) e a descreve como “representativa dos resultados usualmente aceitos”. **Juventude:** *Apologia*, *Crito*, *Láques*, *Lísia*, *Cármides*, *Êutifron*, *Híppias Maior e Menor*, *Protágoras*, *Górgias*, *Íon*. **Maturidade:** *Mênon*, *Fédon*, *República*, *Banquete*, *Fédro*, *Eutidemo*, *Menexeno*, *Crátilo*. **Velhice:** *Parmênides*, *Teeteto*, *Sofista*, *Político*, *Ti-meu*, *Crítias*, *Filébo*, *Leis*. (apud MATOSO, R. (2016. p.26).

*O Banquete*, além de exigência de leitura e pesquisa para estudantes e estudiosos da Filosofia ocidental, possui também grande reconhecimento literário, seja por seu majestoso conteúdo (o amor) seja pela brilhante forma como o filósofo conduz seu discurso, “[...] produzindo uma peça primorosa, quer de clareza, quer de beleza, num estilo fluente e elegante [...]” (PLATÃO, 2012, p. 5). Apontado por Jaeger (1994, p. 721) como revelador “[...] da suma perfeição da arte platônica [...]”, o *Banquete* alterna, habilmente, “[...] os mistérios da natureza humana e do conhecimento ligados aos problemas do bem, do desejo e da verdade [...]” (PAVIANI, 2015, p. 13). Certamente, entre as inúmeras proporções alcançadas por essa obra, é possível perceber que a maioria delas se deve a uma associação de fatores que conjugam a temática do amor – que por si mesma já causa interesse – e de artifícios imagéticos e literários brilhantemente posicionados no texto (PLATÃO, 2008, p.29). Esses elementos garantem, mesmo sem qualquer preocupação filosófica, uma agradável experiência de leitura.

Similarmente aos demais diálogos do período, o *Banquete* parte de um questionamento inicial, e sua estrutura interna indica claramente a intenção do filósofo em revelar o que é o amor (*Eros*). Essa finalidade primária é expressa pela aceitação de Sócrates à sugestão proposta por Erixímaco, de “[...] todos os presentes fazerem um elogio a *Eros* [...]” (PLATÃO, 2011, p.87) sob a justificativa de ninguém o ter feito antes.

Tradicionalmente, o *Banquete* é dividido em duas partes; a primeira é composta pelos discursos considerados não filosóficos, reconhecidos somente por seu caráter literário, irônico e paródico; a segunda, a filosófica, afasta o discurso de Sócrates dos demais, sendo o único propriamente dialético por estabelecer relação direta e possíveis articulações às teses presentes nas demais obras que compõem a ideia de Platão sobre o amor e de seu pensamento como um todo (PLATÃO, 2011, p.30). Franco (2008) concorda parcialmente com essa estruturação. Segundo ele, o *Banquete* não está dividido em duas, mas em três partes principais. A primeira parte (monológica), formada pelos discursos de Fedro, Pausâncias, Erixímaco, Aristófanes e Agatão, é considerada como não filosófica, pois tais discursos carregam concepções da realidade a serem refutadas pelo discurso de Sócrates e são unâimes quanto à divindade de *Eros*; a segunda, dialógica, é composta pela argumentação socrática em oposição aos cinco argumentos anteriores, inclusive sobre a divindade de *Eros*; e a terceira, que, marcada pelo discurso de Alcebíades, indiferente quanto à divindade ou não de *Eros*, desloca a argumentação para sua negativa “experiência filosófico-amorosa com Sócrates”.

Do ponto de vista de Paviani (2015, p. 31), a dinâmica estrutural do *Banquete* é adequada na medida em que garante condições dialéticas convenientes à questão e aos interlocutores. Em outras palavras, todos os elementos discursivos que compõem a obra,

inclusive o discurso de Alcebíades, tem papel didático, sua separação em partes (“intervenção hermenêutica”) é “arbitrária” e pode obscurecer o processo dialético. Para o autor, a unidade do texto é um elemento fundamental e não deve, portanto, ser desconsiderada.

Faz-se importante sublinhar, também, o texto de apresentação escrito por Edson Bini, no qual o autor observa que *O Banquete* se difere de outros diálogos platônicos, visto que a figura central (Sócrates) assume papel de voz superior que conduz os interlocutores de forma figurante e passiva e, com isso, cada uma das vozes do diálogo revela “facetas distintas do amor”, inclusive em dimensões éticas. (PLATÃO, 2012, p. 6). Percebe-se que, nessa observação, o autor se posiciona contra a divisão do texto em partes, filosófica e não filosófica, bem como não reconhece o discurso de Sócrates como sendo o único propriamente dialético e de relevante superioridade em relação aos demais discursos.

Diante disso, para além das constatações apresentadas acerca da estruturação do *Banquete*, aceitamos os posicionamentos que melhor possibilitem a apropriação do conceito de *Eros* proposto por Platão, considerando-se que todos os discursos que compõem esse diálogo podem ser analisados como elementos indispensáveis do movimento dialético, que exerce papel metodológico na construção da significação de *Eros* a partir das articulações do real. No entanto, esse movimento deve ser localizado na própria dimensão do pensamento platônico, que concebe a dinâmica da realidade<sup>23</sup> sob a regência do logos.

Com efeito, a proposição do ensino e aprendizado de *Eros*, a partir da articulação de todos os elementos discursivos e aportes estilísticos do *Banquete*, conduz o estudante ao interior da construção dialética de Platão<sup>24</sup>, que promete maior riqueza de significação a partir da percepção das modalidades de *Eros* apresentadas pelos interlocutores. Importante lembrar-nos, igualmente, que essa construção deve ser marcada pela intencionalidade do filósofo de passar da *dóxa* para a *episteme*, condição platônica para o alcance do Belo em si.

Desse modo, os discursos iniciais devem ser analisados a partir da condição sensível e necessária que ocupam ao expressarem as opiniões dos interlocutores sobre *Eros*. Os argumentos presentes nas interlocuções que antecedem a resolução socrática sobre a natureza de *Eros* foram ludicamente elaborados a partir da escolha de diversas significações

---

<sup>23</sup> *Anabásis*: ανά “para cima” e βασις “ir”, movimento referente à subida (ação de subir). *Katabásis*: κατά “para baixo”; βασις “ir”, movimento referente à descida (ação de descer).

<sup>24</sup> Nesse capítulo, a leitura detalhada do *Banquete*, pretende fornecer ao professor de Filosofia o conteúdo necessário para o ensino de *Eros* com os alunos. Além disso, as abordagens lúdicas são consideradas (neste capítulo) como meios possíveis para a identificação da significância de *Eros* no contexto platônico e não mais na dimensão subjetiva dos alunos. Evidentemente, ambas compõem um mesmo processo de significância do amor.

convencionais de *Eros*, para que, em seguida, fossem propositalmente propícias à ressignificação filosófica de Platão, no discurso de Sócrates. A esse respeito, Caram (2018, p. 39), citando Catherine Osborne, faz referência a uma tensão existente entre “[...] as convenções do discurso tradicional do amor [...]” e afirma que é “[...] sob esta mesma *tensão* de que fala C. Osborne que nosso filósofo construirá os pilares de sua reflexão acerca da verdadeira natureza do amor.” As variações de *Eros*, no decorrer dos discursos, representam um resgate crítico das noções de amor a serem ressignificadas em um progressivo processo de desdivinização iniciado pela concepção divina de Fedro até a retórica estilista de Agatão, “[...] que aproxima o amor de sua condição estritamente humana e, por assim dizer, “patológica” (CARAM, 2018, p. 40).

#### 4.2 O discurso de Fedro

O discurso de Fedro<sup>25</sup> (178 a – 180 b) inaugura a primeira ordem de encômios sobre *Eros*, localizando-o primordialmente em uma categoria teológica. A eloquente afirmação de que “[...] *Eros* era uma divindade poderosa e admirável [...]” (PLATÃO, 2011, p. 89) revela a opção do interlocutor em não somente situar o amor em um horizonte divino, mas também como colocá-lo como virtude divina a ser buscada pelos homens e impulso para o alcance de uma vida reta e bela (Ibidem). Logo, a condição do amor, enquanto divindade, aparece como premissa indispensável para justificar a dependência do indivíduo – inserido na realidade sensível – em relação aos desígnios virtuosos relativos ao amor. Nesse sentido, o amor assume um caráter suprassensível e, portanto, superior, ao qual o ser humano deve se adaptar para viver virtuosamente.

Entretanto, ainda que a intenção geral desse primeiro discurso seja de determinar a divindade de *Eros*, Platão agrega certa complexidade ao texto ao fazer a distinção entre o amante e o amado. Para Fedro, aquele que ama é mais divino que o amado (PLATÃO, 2011, p. 93), somente o amante é inspirado por *Eros* e por ele é conduzido (CARAM, 2018, p. 47). Com isso, estando repleto de um deus, o amante supera seu favorito (o amado) em divindade (PLATÃO, 2012, p. 23). Já o amado, sem o auxílio da divindade, quando dotado de virtudes

---

<sup>25</sup> “Fedro, jovem ateniense, aparece no Protágoras (315c) como discípulo de Hípias. Ele dá o nome a um dos principais diálogos de Platão, *Fedro*, no qual mostra ser um admirador do orador Lísias. É apaixonado por discursos. Sabe de memória um discurso de Lísias sobre o amor. É responsável pela ideia da série de discursos elogiando *Eros*. Tudo indica que, apesar de ter uma saúde frágil (Protágoras, 223b), possui muita erudição, pois cita Homero, Hesíodo, Parmênides, Ésquilo e outros. Mas ele mais exemplifica do que demonstra.” (PAVIANI, 2015, p.43).

relativas ao amor, o faz com suas próprias forças e, por isso, tem maior reconhecimento perante a divindade (PLATÃO, 2011, p. 93). Logo, o amante possui algo de mais divino que o amado, enquanto esse último age por si mesmo. A complexidade dessa distinção está justamente no fato de que, ao mesmo tempo em que Fedro afirma a superioridade de *Eros* como divindade e o caráter igualmente divino daqueles os quais o deus assiste e conduz, ele também aponta como louvável a iniciativa virtuosa daqueles que amam sem o auxílio divino. Assim, entendemos que Platão deixa uma discreta pista do que seria uma possível autonomia do indivíduo pela razão, subentendido pelo esforço autárquico do amado sem o auxílio divino e, portanto, mais admirável e digno de maior recompensa (PLATÃO, 2011, p. 93). Nesse sentido, a concepção antropológica de Fedro comporta a ação divina e a autonomia humana, ambas marcadas pela desideração, um tipo de anseio que age como estímulo às ações virtuosas (CARAM, 2018, p. 47).

Com efeito, a máxima do discurso de Fedro estabelece a imagem de *Eros* como um deus capaz de estimular nobres ações. Dentro desse contexto de superioridade do divino, o homem está situado em posição de subordinação aos deuses, e por eles é condicionado. Contudo, conforme já sublinhamos, o autor do primeiro elogio afirma que as ações mais virtuosas são aquelas que, justamente, não são inspiradas por *Eros*. No contraponto dos que não são condicionados por *Eros* estão aqueles que por ele são inspirados. Esse impulso por parte da divindade é o que Caram (2018, p. 96) chama de “um tipo de disposição desiderativa”.

Interessa-nos, neste ponto, destacar que Fedro antecipa traços da tese socrática, na medida em que “[...] podemos apreender, por conseguinte, que a natureza humana é vista como subordinada a inspiração dos deuses e que, se trata do deus *Eros*, ele engendra a disposição voluntária ou o querer (*ethelein*), que inclui a possibilidade de morrer no lugar do amado” (CARAM, 2018, p. 96). Logo, entendemos que nesse “querer” já estão contidos os pressupostos do argumento de Sócrates, que concebe *Eros* como desejo.

Para que o objetivo do discurso de Fedro se cumpra no todo da obra e contribua eficazmente para a construção da ampla dialética do texto, Platão utiliza-se de artifícios linguísticos que conectam a concepção divina de *Eros* à vivência prática dos indivíduos da *Pólis*. As constantes menções poéticas enriquecem e dão credibilidade à argumentação porque, mesmo que não retratem exemplos de indivíduos e de situações reais, atendem a uma demanda real do homem grego: sua religiosidade. A compreensão e vivência de *Eros* pelos indivíduos só pode ser entendida sob o pressuposto de que os gregos associavam suas existências sensíveis às realidades divinas em uma relação de dependência. Nesse contexto, as passagens mitológicas e frases de efeito intercaladas ao texto funcionam como ativadores de sensações, conduzindo o

intelecto na busca pelo sentido próprio do conceito a fim de relacioná-lo ao que está sendo apresentado.

Adicionalmente, a presença da poesia, de elementos imagéticos e de passagens mitológicas compõe o elemento lúdico inserido no texto, o qual exerce uma função pedagógica eficaz na medida em que suscita o interesse dos demais interlocutores. Desse modo, a abordagem lúdica intercalada ao discurso de Fedro faz mediações capazes de resgatar as significações que o intelecto possui, aflorando no decorrer da exposição. Nesse viés, há uma comparação interna entre o sentido próprio das coisas e o novo sentido proposto, em um ambiente aparentemente amistoso, agradável e descompromissado, segundo a intencionalidade pedagógica de Platão. Sendo assim, é possível pensar que se os discursos fossem proferidos somente na forma teórica, monológica, direta ou sem nenhuma inferência lúdica, não seriam tão adequados ao trato de *Eros*, por não possuírem, isoladamente, condições de abarcar a riqueza e a complexidade do conceito que Platão pretende estabelecer. Em suma, essa mistura de gêneros orienta o discurso para uma melhor tradução do que seria *Eros* e, consequentemente, para melhor compreensão dos interlocutores, uma vez que o amor está situado em um plano suprassensível.

O elogio de Fedro assume, também, um caráter ético, ao associar diretamente o amor à prática do bem e aos frutos que essa relação produz na vida cotidiana dos indivíduos na *Pólis* (PLATÃO, 2011, p. 91). Sob tal ótica, a posse da virtude e da felicidade, como fim último da existência humana, depende inteiramente do amor como força divina para impulsionar o homem em direção à sua realização como ser humano. Essa existência plena, portanto, está condicionada a uma vida ética que, por sua vez, está submetida ao impulso de *Eros*, “[...] o mais autorizado para levar os homens à posse da virtude e da felicidade, tanto nessa vida como depois da morte.” (PLATÃO, 2011, p. 95). Essa afirmação permite-nos destacar, de igual modo, que *Eros* incide nas ações do homem para que ele possua uma existência ética, o que, no plano suprassensível, corresponde ao seu caráter divino.

Ora, o elogio proferido por Fedro, assim como os seguintes, refletem o domínio de Platão sobre a arte da poesia e dos estilos contemporâneos usuais da retórica sofística, bem como sua bagagem literária alicerçada em Hesíodo e outras teogonias. Para Jaeger (1994, p. 726), esse primeiro discurso manifesta a função política de *Eros* como condutor do homem à realização excelente da virtude humana, correspondente ao cumprimento de sua própria essência (*arete*) e condição para que as demais instituições humanas se realizem tanto no âmbito existencial como na *Polis*. Ainda que tal posicionamento não determine essencialmente quem é *Eros*, o discurso de Fedro o antecipa como pressuposto moral indispensável.

### 4.3 O discurso de Pausâncias

Pausâncias<sup>26</sup> inicia seu discurso propondo uma perspectiva diferente daquela exposta por Fedro sobre a natureza de *Eros*. No discurso anterior, Fedro afirma a existência de um *Eros* divino, comum aos amantes, e outro não divino, relativo ao amado, mais admirável por suas ações virtuosas. Pausâncias propõe, divergentemente, a existência de dois *Eros* divinos, possuidores de naturezas distintas. Portanto, por não serem únicos, é preciso determinar qual deles deve ser “enaltecido” (PLATÃO, 2011, p. 95), “[...] para depois compor um discurso digno para essa divindade” (Ibidem). A partir da tradicional constatação de que “não há *Afrodite* sem *Eros*” (Ibidem), Pausâncias afirma a existência de duas *Afrodites*, e, com isso, argumenta que, seguramente, há dois *Eros* correspondentes, ambos divinos, e que é preciso identificar especificamente o que lhes compete. Na concepção dele, a origem de *Eros* está associada à divindade através de uma relação de caráter auxiliar: existe um *Eros* celestial (*ouranos*), que acompanha *Afrodite*, filha de *Urano*, e um *Eros* vulgar (*Pandemos*), que auxilia a outra, filha de *Zeus* e de *Dione*.

O *Eros* vulgar é o amor comum entre os indivíduos que submetem suas ações ao acaso, é voltado à estrita consumação do ato, e não às razões que o levam a ser concebido. Nessa lógica, ele é específico aos que se satisfazem tanto com homens quanto mulheres, atendendo somente aos desejos do corpo, não à busca pelo aprimoramento das almas. Ao contrário, o *Eros* celestial é marcado pela exigência reflexiva sobre as ações a serem tomadas, visando o afastamento dos excessos e, por consequência, dos vícios que acompanham as práticas que buscam satisfazer somente os corpos. O amor celestial, portanto, requer uma prévia atenção do amante a fim de que suas práticas não sejam impensadas e entregues à casualidade e, assim, comprometam o aprimoramento da alma. É um amor mais maduro “[...] por ser mais velha a deusa [...]” (PLATÃO, 2011, p. 97), é mais propício nas relações entre homens<sup>27</sup> mais fortes e mais capazes de intelecção – dada a desigualdade entre homens e mulheres no período –, favorecem o amado quanto ao aprimoramento da alma antes da satisfação do corpo.

---

<sup>26</sup> “Pausâncias é referido no diálogo *Protágoras* e no *Banquete* (VII, 32), de Xenofonte. Ele é amante de Agaton. Defende a pederastia. Mostra habilidade no uso dos termos. Igualmente, parece ser discípulo de Isócrates.” (PAVIANI, 2015, p.47).

<sup>27</sup> Evidentemente, Pausâncias também está inserido na lógica da pederastia tradicional, especificamente no que diz respeito ao mais velho ter por finalidade ajudar os mais jovens a evoluírem em sabedoria.

Pausânias considera apenas esse último como elogável em relação ao vulgar, porque é capaz de formar amizades e associações sólidas. Caram (2018, p. 51) especifica ainda que

O critério utilizado no discurso de Pausânias não é o de condenar ou absolver *Eros a priori*. Não tendo uma natureza simples, bela ou feia em si mesma, o que fará do amor algo digno de ser considerado belo pelo fato de ser realizado belamente, e será considerado feio, por outro lado, quando realizado também de modo feio (183d4-6). Assim, *eros* será belo ou feio não em virtude de sua natureza (*kata physis*), mas em razão de sua prática (*kata práxis*). Se ele se reduz apenas ao amor ao corpo (*somatos*), ele se prende ao que não é constante, isto é, à efemeridade da beleza visível. Ao contrário, se o amor se volta mais à beleza da alma e ao caráter (*ethos*), ele será um amor duradouro, para a vida toda, mesmo quando a beleza corpórea já não se fizer mais presente (183e1-6).

É interessante perceber como Platão evolui seus discursos. Ele estabelece, inicialmente, um processo de desdivinização do amor, partindo da constatação de Fedro de que *Eros* é um grande deus, inspirando mais o amante – à realização de boas ações – e menos o amado – o qual, por agir com autarquia, é digno de maior reconhecimento. Em seguida, o discurso de Pausânias supera o de Fedro ao conceber uma versão bipartida da divindade, na qual cada uma interpela a realidade de acordo com uma função e competências específicas em virtude da prática, e não em função da natureza de *Eros*. Ao apresentar *Eros* como divindade dual, o argumento de Pausânias não é somente uma crítica ao argumento de Fedro, ou uma simples reconstrução da cena religiosa e social da época; a intenção é, também, revelar as fragilidades das concepções tradicionais acerca da natureza divina do amor.

O segundo discurso também assume uma dimensão ética ao afirmar que nem todo amor é belo e merecedor de elogios, mas somente aquele que inspira amar com vistas ao aperfeiçoamento da alma. Logo, assim como existem dois *Eros* (um vulgar e outro celestial), há também duas formas de inspiração: uma visa somente o ato corpóreo, sem preocupação com o aperfeiçoamento da alma; a outra fomenta ações refletidas, não entregues ao acaso, geradoras de inteligência e nobreza em benefício da alma. Em outras palavras, são duas divindades distintas que inspiram comportamentos diferentes, uma em direção aos corpos, outra em direção a uma realidade invisível geradora de virtude, mas que só podem ser percebidas a partir do modo como o amado e o amante se relacionam. Essas duas formas de impulso divino podem ser perfeitamente identificadas como dois modos de desejo, um que satisfaz o corpo e outro que diz respeito à alma, mas ambos correspondem a uma inspiração de *Eros* que conduz objetivamente aos respectivos fins (CARAM, 2018, p. 100).

O discurso de Pausânias avança para uma concepção mais democrática em relação à de Fedro, que reproduz a visão de Hesíodo sobre a natureza primeira de *Eros* na mesma proporção em que recorre ao ideário cultural comum de seu povo e de seu tempo para defender a distinção

entre o *Eros* celestial e o humano. O comentário de Pausâncias corresponde não somente à cosmologia grega no tratante à superioridade das realidades celestes (supralunares), oriundas da perfeição, em relação aos corpos sensíveis (sublunares), submetidos à corrupção. Concomitantemente, ele antecipa a bipolarização básica defendida por Platão: o sensível e o inteligível, sendo o segundo razão de ser do primeiro, de modo complementar. A dualidade mítica do segundo discurso – a ser explorada posteriormente no diálogo entre Sócrates e Diotima – contribui para o caráter remissivo da obra como um todo, pois a notável coerência argumentativa do *Banquete* é assegurada pela unidade conceitual e imagética dos elementos intencionalmente posicionados em todo o corpo textual da obra.

Sumariamente, o discurso de Pausâncias possibilita ao ser humano maior liberdade de escolha, já que existe um *Eros* humano e um *Eros* celeste. É marcante a preocupação do interlocutor em superar a tradição do passado, em que o indivíduo estava inteiramente submetido a uma espécie de coerção divina, exercida por *Eros*, em nome de uma concepção mais adequada ao seu tempo. Ainda que esteja implícita a ideia da superioridade do *logos* em relação ao determinismo divino, as realidades míticas passam a cumprir papel didático (lúdico) ao fazerem mediação entre o cotidiano e o abstrato, de modo que a significância platônica de *Eros* seja apreendida sem a total desconsideração da realidade (mundo vivido). A verdade divina, com isso, deixa de ser um pressuposto e passa a exercer função didática e dialética para a compreensão do *Eros*. Nesse sentido, essa proposição historicamente comparativa escondida nas entrelinhas do discurso de Pausâncias busca firmar o *Banquete* como “[...] uma espécie de marco na linha divisória entre a sensibilidade da Grécia antiga e a da Grécia posterior” (JAEGER, 1994, p. 729).

#### 4.4 O discurso de Erixímaco

O terceiro interlocutor a discursar é o médico Erixímaco<sup>28</sup>. Ele constrói seu discurso sobre o amor através de uma perspectiva cosmológica, isto é, parte do ponto de vista de que *Eros* exerce certa influência na natureza como um todo, não apenas na alma humana em busca

---

<sup>28</sup> Erixímaco é médico, com seu pai Ecúmeno. No *Protágoras*, é um dos ouvintes de Hípias, junto com Fedro. (314c). Xenofonte, no seu *Banquete*, apresenta-o como um expert em dieta. (214b). No *Fedro*, aparece como grande amigo de Sócrates (227a e 269a). E em *O Banquete*, não perde a oportunidade de mostrar seus conhecimentos médicos. (PAVIANI, 2015, p. 51).

do belo correspondente a ela, como afirmaram os discursos anteriores (PLATÃO, 2011, p. 107). De maneira alusiva e até mesmo dissimulada<sup>29</sup> – artifícios intencionalmente usuais nos diálogos platônicos –, Erixímaco recorre ao pensamento de Empédocles que, por sua vez, prevê a distinção de quatro elementos a partir dos quais todas as coisas são constituídas. Nesse sentido, Fronterotta e Brisson (2011, p. 26-27) entendem que

Na cosmologia de Empédocles os quatro elementos são movidos por duas forças opostas: A Discórdia, princípio do movimento e da pluralidade, e o Amor, que produz unidade e repouso. Alternadamente, conforme os ciclos, esses dois princípios reúnem e unificam os elementos ou os separam e os movem. Na cosmologia do *Timeu*, tanto no mito cosmológico do *Político*, Platão parece fazer alusão à cosmologia assim como a zoogonia de Empédocles. Esta última parece especialmente inspirar a Narrativa de Aristófanes no *Banquete*.

Consoante aos interlocutores que compõem a primeira ordem dos discursos do *Banquete*, o elogio proferido por Erixímaco reafirma que *Eros* é um grande e admirável deus, mas supera os que o precedem ao estabelecer *Eros* como uma divindade que a tudo se impõe (PLATÃO, 2011, p. 107), não somente às relações humanas. Sendo médico, ele parte da observação da natureza e serve-se da concepção cosmológica de Empédocles<sup>30</sup> como base para determinar *Eros* como princípio universal que rege, pela atração e repulsão, toda a dinâmica de ordenamento do universo (CARAM, 2018, p. 52-53). Sobre esse ponto, que marca a evolução do discurso de Erixímaco na economia do *Banquete*, Jaeger (1994, p. 730) entende que há uma defesa sistemática da ação geradora de *Eros* como “[...] princípio do devir de todo o mundo físico, como potência criadora daquele amor primigênio que tudo anima e penetra, com seu ritmo periódico de pleno e de vazio”.

O interlocutor do terceiro discurso entende que a natureza dos corpos comporta duas variedades de amor, associadas aos estados de saúde e de doença (PLATÃO, 2011, p. 107), diversas e não semelhantes. Existindo dois *Eros* distintos, eles tentam ao equilíbrio na medida em que desejam e amam aquilo que não lhes é semelhante, ou seja, “[...] o dessemelhante não somente ama (*eran*) aquilo que lhe é contrário, mas antes ele ama e deseja, deixando entrever

<sup>29</sup> Ao mesmo tempo em que Platão faz alusão aos pensadores da tradição ou aos atuais, ele também os reconfigura segundo sua intencionalidade. “Há nisto uma forma de ausência que toma a cada vez a forma da alusão ou da dissimulação que torna difícil a tarefa do historiador da filosofia, mas da qual se comprehende que sublinhe o aspecto inaugural que a filosofia platônica confere a si mesma, dramatizando a ruptura que a afasta de seus antecessores, assim como de seus contemporâneos. Para que a filosofia possa nascer nos diálogos, era-lhe necessário não ser herdeira de nenhum saber” (FRONTEROTTA; BRISSON, 2011, p.27).

<sup>30</sup> “A interpretação cósmica de *Eros* começara já com Hesíodo, que na *Teogonia* o coloca na origem do mundo e o hipostasia em força geradora original, que se manifestará em todas as posteriores gerações de deuses. Foi em Hesíodo que os filósofos da antiga Grécia, Parmênides, Empédocles, por exemplo, beberam a ideia do *Eros* cosmológico, com o contributo da qual tentaram explicar a natureza de todos os pormenores, derivando do *Eros* a combinação dos elementos entre si, para formarem os diversos corpos”. (JAEGER, 1994, p.729-730).

que se trata de duas operações complementares, porém distintas" (CARAM, 2018, p. 53). Isso posto, Erixímaco cita a arte médica, a música, a culinária, as estações do ano e a arte da adivinhação como exemplos de técnicas elaboradas a partir da relação entre elementos inicialmente diferentes possibilitada pela ação de *Eros*, que, por sua vez, os atrai, um ao outro, de maneira complementar. Logo, o amor seria identificado como um agente que harmoniza e equilibra os dessemelhantes. Em outras palavras, *Eros* cumpre um papel mediador entre os oponentes, sejam eles humanos ou divinos, sendo capaz de gerar equilíbrio e ordenamento ao universo.

Ademais, é importante destacar que o discurso de Erixímaco desloca a questão central do *Banquete*, a natureza *Eros*, de uma posição essencialmente divina para uma condição intermediária, entre o que é divino e o que é humano. O interlocutor propõe um afastamento das concepções que identificavam *Eros* como deus primordial (Hesíodo) ou sua dependente bipartição (duas Afrodites distintas). Sobre isso, Caran (2018, p. 54) brilhantemente esclarece que,

Ao contrário, no discurso do médico Erixímaco, Platão coloca os limites dessa compreensão ao provocar a análise de um amor *entre* deuses e homens, sugerindo que a natureza de *Eros* possa dar lugar a uma potência relacional entre imortais e mortais. Assim, por mais que seu discurso aponte para a dimensão de um amor que se revela ainda exterior à alma humana, Erixímaco deixa entrever a natureza de *Eros* como uma relação que responde pelo equilíbrio e pelo engendramento de tudo que existe no cosmos.

Então, podemos concluir que Erixímaco propõe que a natureza é composta por elementos inicialmente discordantes e, ao se manterem com tais, não podem alcançar harmonia (PLATÃO, 2011, p. 109), devendo haver uma espécie de acordo entre os oponentes. Assim, o amor, tanto o “temperante” como o divino, estando presente em tudo o que existe (Idem, p. 111), deve estar sob constante observação para que não resulte em ações ruins, uma vez que o amor equilibrado orienta os oponentes de maneira favorável, harmônica e sem prejuízos ao “[...] que quer que seja” (Idem, p. 107), e o amor desordenado resulta em danos e estragos. Com isso, sendo o amor capaz de introduzir tanto o excesso e a desordem como a temperança e a ordem, *Eros* é mais poderoso quando se revela de forma moderada em atos de justiça e bondade, “[...] tanto entre homens como entre os deuses [...]” (Idem, p. 113). Portanto, como *Eros* é múltiplo e universal, seu modo mais ponderado deve ser mais louvável em relação ao outro por resultar em inúmeros bens. Logo, podemos afirmar que o interlocutor faz uma distinção moral entre um *Eros* bom e outro mal quando se refere aos estados de saúde e doença (PLATÃO, 2011, p. 107), em que a primeira se identifica com a boa interação dos oponentes e a segunda como detimento

do equilíbrio e da harmonia provenientes da boa interação entre os contrários do universo. Ora, é justamente nessa harmonia que se encontra a essência de *Eros* (JAEGER, 1994, p. 730).

#### 4.5 O discurso de Aristófanes

Obedecendo a ordem dos discursos do *Banquete*, o próximo a discorrer é o poeta Aristófanes<sup>31</sup>, que, já no início de sua fala, deixa clara sua intenção em compreender o poder de *Eros* (189d3) (PLATÃO, 2011, p. 115) no objetivo de determinar sua natureza, o que, segundo ele, não fora feito de maneira adequada pelos que discursaram antes. Para isso, o poeta propõe que os demais convivas sejam “iniciados” nesse poder (de *Eros*) como forma direta de acesso à natureza do amor, e, para tal fim, ele fundamenta sua tese a partir da descrição de fatos ocorridos em épocas primordiais.

É dele o conhecido mito dos três gêneros humanos, ou mito dos andróginos<sup>32</sup>. Nos tempos primordiais, os seres humanos eram redondos e variavam em três sexos: um, com dois lados, formados pelo sexo feminino, originado da terra; outro, com dois lados, compostos pelo sexo masculino, nascido do sol; e o terceiro, que tinha ambos, descendente da lua<sup>33</sup>. Esses seres bifrontes (com rostos iguais), com apenas uma única cabeça que olhava para lados opostos, possuíam dois órgãos sexuais, quatro orelhas, quatro pernas e quatro braços (PLATÃO, 2011, p. 115), eram incrivelmente velozes, fortes, corajosos e de vigor extraordinário. Tanta astúcia os levou a escalar o céu e tentar contra os deuses, que, por sua vez, regidos pelo temor de que esses seres os tocassem, os seccionaram pelo meio em duas partes para que se tornassem mais fracos, de modo que cada metade sempre buscasse se unir a sua metade de origem (Idem, p. 117).

É sob esse pretexto, da recomposição inicial das partes, que o autor do quarto discurso identifica o amor como uma busca humana pela metade originária que lhe foi separada. Assim

<sup>31</sup> Reconhecido como o maior comediógrafo grego. No passo 177e do *Banquete*, Platão afirma a preferência do dramaturgo por Dionísio e Afrodite (PLATÃO, 2011, p. 89).

<sup>32</sup> “Em *O Banquete*, de Platão, ao falar da origem do sexo, Aristófanes expõe o mito dos andróginos, dos quais, por meio de uma separação desejada por Zeus com fins punitivos, ter-se-iam originado os dois sexos complementares (O Banq., 189 c)” (ABBAGNANO, 2007, p. 889).

<sup>33</sup> “[...] porque o sexo masculino se originou do sol, o feminino da terra, provindo da lua o sexo misto, já que a lua participa tanto do sol como da terra.” Esse terceiro, extinto, resta somente o nome, “[...] era o sexo androgino [...]” (PLATÃO, 2011, p. 115).

como o corpo, a natureza humana foi ontologicamente separada em duas partes e, portanto, a realização vem com a busca por sua metade, com vistas à completude existencial. O amor humano seria, então, uma resposta antropológica de reparação face ao desígnio divino de separação, imposto como castigo aos seres humanos. Posto de outro modo, o amor é a força sensível da unidade que rege o universo<sup>34</sup>, desde os tempos primordiais. Aristófanes deixa bem claro que o amor, manifestado pela busca humana pela completude, vai além das inclinações sexuais, todavia considera o amor masculino mais nobre por não estar vinculado à geração dos corpos.

A função reestabelecadora que o amor assume nesse discurso parece revelar ainda um desejo metafísico, uma aspiração do ser humano pelo retorno à unidade primordial, isto é, tornar-se novamente um só como condição para a felicidade. No passo 192e, o próprio Aristófanes define claramente *Eros* como a saudade do Todo “homogêneo” e o empenho do ser humano em restabelecê-lo (PLATÃO, 2011, p. 123), para que novamente disfrute da plenitude da antiga natureza. De maneira enriquecedora e profunda, Jaeger (1994, p. 732) sintetiza essa ideia ao escrever que

O *Eros* nasce do anseio metafísico do Homem por uma totalidade de ser, inacessível para sempre à natureza do indivíduo. Este anseio inato faz dele um mero fragmento que, durante todo o tempo que leva uma existência separada e desamparada, suspira por se tornar a unir com a metade correspondente... A plenitude exterior que se restaura por meios da união das duas metades físicas que se completam uma à outra não passa do reflexo grotesco daquela inefável harmonia e plenitude espiritual que o poeta nos desvenda aqui como a verdadeira meta do *Eros*.

Considerado o mais antropológico dos discursos que compõem a primeira ordem dialogal do *Banquete*, a narrativa de Aristófanes possui outras características que a destaca fundamentalmente das demais. Para Caran (2018, p. 54), dois fatores diferem e atribuem um valor superior a essa narrativa, são eles: o fato de que esse discurso é o que mais se aproxima da constatação socrática posterior acerca da natureza do amor e a classificação de *Eros* como o deus mais amigo<sup>35</sup> dos homens (PLATÃO, 2011, p. 115). Essa amizade se fundamenta na própria figura de *Eros*, que contribui e é responsável pela busca da condição humana inicial e torna possível a suprema felicidade dos seres humanos (CARAN, 2018, p. 56).

---

<sup>34</sup> Universo, aqui, pode ser associado à concepção grega de natureza (*physis*). “Para a cultura helênica, a percepção que se tinha de *physis* era uma integração indiferenciada e interativa do que consideravam serem as “dimensões” da realidade...” (PROVETTI JUNIOR, 2014, p. 14), sendo o mundo dos homens uma delas.

<sup>35</sup> Caran (2018, p.55) cita: “Segundo L. Strauss, os deuses olímpicos não eram filantrópicos. “*Eros* era o único deus filantrópico.” “Diógenes Laércio atribui o conceito de Filantropia também a Platão, que o teria dividido em três aspectos: saudação, **ajuda**, hospitalidade (DiÓG. L, III, 98). (ABBAGNANO, 2007, p. 441) (**grifo meu**)

A imagem de *Eros* proposta por Aristófanes supõe um efeito de cura para o corte imposto à natureza humana. Diferentemente dos dois primeiros discursos, que apontam *o amor* como uma inspiração desiderativa, agora há uma espécie de apetite que o homem possui pelo restabelecimento de sua própria natureza. Enquanto a ação dos deuses é causa da separação, *Eros* age como um efeito potencial, a partir do próprio corpo e da própria alma, em direção ao restabelecimento da unidade extirpada. De maneira mais profunda, Caran (2018, p. 58) escreve que

*Eros*, portanto, revela-se mais como uma potência do composto corpo-alma do que como uma divindade exterior ao homem. Embora Aristófanes mencione *Eros* como um deus mais amigo dos homens, ele o faz afirmando que é esta potência inerente à alma que lhes possibilita o restabelecimento de sua unidade e a reintegração de seu ser. Trata-se, pois, de um desejo que perpassa corpo e alma [...].

Sendo assim, se *Eros* age potencialmente na alma humana, é ela quem deseja (192c4) (PLATÃO, 2011, p. 121); no entanto, tal desejo é revelado pelo corpo, que anseia por “[...] unir-se ao objeto amado e com ele fundir-se, para formarem um único ser, em vez de dois.” (Idem, p. 123). Com isso, o desejo materializado pela união dos corpos não se esgota somente em um encontro sexual de metades, mas, sendo a alma quem deseja, ela almeja não somente a união das partes corpóreas, seu desejo é, essencialmente, o Todo. Nesse sentido, o apetite sexual dos corpos está contido em uma dinâmica desiderativa que ocorre na alma e se materializa no corpo em busca da totalidade. Em outros termos, o desejo que aparentemente procede somente do corpo, é, no entanto, algo que pertence tanto ao corpo como à alma, constituindo o homem total. Ora, Aristófanes claramente define que o desejo e a busca da alma pelo restabelecimento do todo, algo mais amplo e fundamental (CARAN, 2018, p. 60), “[...] é o que denominamos amor” (PLATÃO, 2011, p. 123).

Assim, entendemos que Aristófanes comprehende o homem, agora partido, como um ser ao qual algo lhe falta, carente daquilo que possuía antes e lhe foi tirado, o que pressupõe um desejo intrínseco em retornar à condição inicial, unir-se novamente à metade de si que lhe foi subtraída, o que faz dele um ser de constante busca. Da mesma forma que a figura de *Eros* se encontra inscrita na dimensão corpórea e anímica dos seres humanos, e não somente no corpo, sua compreensão foge aos conceitos, pois pertence também ao plano invisível, só percebido pela intuição, como algo que frui e se deixa insinuar. Logo, “é evidente que a alma de ambos deseja algo que ela própria não sabe definir, mas adivinha ou sugere vagamente” (PLATÃO, 2011, p. 121).

#### 4.6 O discurso de Agatão<sup>36</sup>

Finalmente, chegamos ao discurso de Agatão, que, por sua vez, apresenta o mais encomiástico<sup>37</sup> dos discursos, aquele que melhor cumpre a proposta inicial do *Banquete*, que é a “[...] de todos os presentes fazerem o elogio de *Eros*. ” (PLATÃO, 2011, p. 87). O poeta inicia seu discurso apontando a carência dos discursos anteriores no tratante à natureza do amor, alegando que mostraram maior preocupação com os benefícios recebidos pelos homens devido à ação de *Eros*. Para ele, o elogio ao amor só faz sentido se for determinada anteriormente a natureza daquilo que se pretende elogiar (*Eros*), tornar evidente aquilo que seria a causa de tais benefícios (Idem, p. 129).

Com a pretensão de definir a verdadeira natureza do amor, Agatão tece uma série de elogios: *Eros* é o belo dos deuses; ao contrário do que afirma Fedro, *Eros* é também o mais jovem, o mais virtuoso e delicado (Ibidem). Essa natureza delicada e branda lhe permite caminhar e habitar os lugares mais sensíveis na alma e no coração de alguns homens (Idem, p. 131), aos que a ele brandamente se assemelham; sendo belo, busca somente o que é belo. Essas características conferem a *Eros* grande força e poder sobre as coisas divinas e humanas. Ao falar das virtudes referentes ao amor, Platão utiliza-se do exagero poético para enaltecer a ação temperante de *Eros*, capaz “[...] de dominar os prazeres e as paixões” humanas (Ibidem). Nesse sentido, Caram (2018, p. 60) observa que, no discurso de Agatão, Platão procura enfatizar que existe certa diferença entre o desejo e o amor, situando o primeiro em grau inferior ao segundo, assim como fez Aristófanes. Sendo assim, *Eros* parece estar descrito em um âmbito mais psíquico do que divino. Ainda que esse discurso não tenha a intenção de negar a divindade de *Eros*, ele abre precedentes para problematizar a tradição mítica usual que considerava *Eros* como o deus mais antigo, afastando-o da primordialidade e, consequentemente, reduzindo seu potencial divino. A concepção grega de que tudo o que é mais antigo possui maior mérito e nobreza fundamenta a ideia de que os deuses são superiores aos homens; sendo assim, o jovem *Eros* anunciado por Agatão possui menor grau de divindade. Caram (2018, p. 61) enriquece

---

<sup>36</sup> “Agaton é o anfitrião do simpósio. É um poeta trágico, nascido em 488 a.C. Tinha um pouco mais de trinta anos quando obteve sua primeira vitória teatral nas Leneas de 416 a.C. Pertence a uma família rica de Atenas. É homem belo e popular. Aristófanes brinca com seu aspecto afeminado na primeira cena das *Tesmofórias*. É elegante, de modos educados e, no início do *Banquete*, deixa os escravos agirem livremente. No fim da reunião, é o único que, juntamente com Aristófanes, continua, de pé, bebendo e conversando com Sócrates, enquanto os demais foram embora ou estavam dormindo. (223 c- d).” (PAVIANI, 2015, p.59).

<sup>37</sup> Encómio: 1. Designação de largo elogio ou enaltecimento; 2. Denominação atribuída a louvor ou glorificação pública; 3. Aclamação, ovação ou aplauso (Etm. do grego: *egkómion*). (LÉXICO.PT, 2020)

essas constatações ao expor outro ponto de vista sobre a redução da divindade de *Eros* em consequência de sua juventude. Para ele, “[...] à medida que ocorre um rebaixamento da condição divina de *Eros*, há simultaneamente uma consolidação do caráter divino da alma que, constituída agora por um *Eros* interior a ela, possibilita ao homem um movimento autônomo na direção do que é realmente belo e bom [...].”

Por fim, Agatão confere a *Eros* um status essencialmente criador, tanto por seu luxo, delicadeza, graça, paixão e desejo como por sua capacidade de gerar os maiores bens para os deuses e homens, o que nos dá a entender que todas as manifestações artísticas estão diretamente ligadas a *Eros*. Agatão enfatiza que *Eros* “[...] é um poeta de tão extraordinária virtude, que com um simples toque deixa poeta qualquer pessoa [...]” (PLATÃO, 2011, p. 131), nisso, o mesmo ocorre com as demais artes, ele age como uma potência criativa da alma humana (CARAN, 2018, p. 62). Apesar de pouco falar de desejo, esse discurso torna possível o argumento socrático que diz que “[...] *Eros* implica uma potência desiderativa criadora, que conduz os homens a se reunir e a gerar. Trata-se de um *Eros* que é literalmente criador (*poetes*) (196e1)” (Idem, p. 109).

O quinto elogio do *Banquete* possui certa especificidade, pois contribui diretamente para o entendimento do discurso de Sócrates, que, a partir da fragilidade perceptiva daquele que o antecede, elabora uma trajetória dialética que o conduz ao cerne do problema central do diálogo. Desde as primeiras linhas, Agatão pretende adotar uma metodologia para que não caia no mesmo erro dos anteriores a ele: é preciso primeiramente explicar o que é o amor, sua natureza e essência, para depois identificar seus atributos. Porém, ao final do encômio, podemos sugerir que todos os benefícios e dons peculiares a *Eros* distanciam o interlocutor de seu objetivo inicial e de sua proposta metodológica. É sobre esse precedente que Sócrates redimensiona seu encômio com vistas à verdade. Tendo a poesia como ofício, Agatão parece se perder entre o elogio de *Eros* e o elogio a si mesmo e da poesia como arte, materializado pela opulência das palavras. Seu discurso é merecedor de aplausos calorosos (PLATÃO, 2011, p. 131), mas isso se deve mais aos artifícios retóricos empregados e por suas belas e emocionantes expressões e menos pelo êxito da proposta inicial, como afirma o próprio Sócrates (Idem, p. 137).

#### 4.7 O discurso de Sócrates

Ao término do discurso de Agatão, Sócrates<sup>38</sup> reconhece a excelência poética do belo encômio e sua intenção em determinar a natureza de *Eros*, porém adverte antecipadamente que nem tudo nele pode ser considerado e “[...] igualmente admirável” (198b2-3) (PLATÃO, 2011, p. 137). Segundo Jaeger (1995, p.734), Platão escolhe o discurso de Agatão como “fundo imediato” da proposição socrática, e pretende fixar a figura do filósofo, profundo conhecedor do amor, face às proposições refinadas e unicamente voltadas à beleza de *Eros*. Mesmo não desconsiderando totalmente a abordagem de Agatão, de que seria preciso determinar a natureza de *Eros* antes de enumerar suas implicações (199c4-5) (PLATÃO, 2011, p. 139), Sócrates rompe drasticamente com todo o modo discursivo adotado nas falas anteriores a ele. Seu intuito não é elogiar as belas manifestações inspiradas pelo amor através das belas palavras, mas de conhecer a verdade sobre ele, situada unicamente no âmbito da realidade e expressa pelo discurso simples e objetivo.

As primeiras linhas do discurso de Sócrates já revelam um aspecto essencial para o entendimento de seu ponto de vista sobre *Eros*: a importância do desejo para a aquisição da verdade. O desejo pela verdade é condição para sua apropriação, o primeiro se torna princípio da segunda, da mesma forma que o amor o é para a filosofia. É possível perceber que, a partir desse ponto, *Eros* não somente ama, mas ama e deseja. Com isso, o desejo passa a ser um atributo de *Eros*, uma espécie de predicado do amor (CARAN, 2018, p. 110).

Por conseguinte, a primeira constatação de Sócrates é a de que todo amor é um anseio de alguma coisa (199e7-9) que ainda não se tem, pois ninguém deseja aquilo que já possui (200a7, b) (PLATÃO, 2011, p. 141), e mesmo se já possui algo e deseja futuramente ainda ter esse algo, o deseja como algo que ainda não existe e que lhe carece naquele momento<sup>39</sup>. Logo,

---

<sup>38</sup> “Sócrates, em *O Banquete*, como no *Fédon* e na *Apologia*, apresenta-se com alguns traços mais nítidos de sua figura. Temos um Sócrates asseado, que calça sandálias, que medita de pé e que produz um diálogo surpreendente introduzindo Diotima na conversação. Sócrates é uma figura moral. Ele sabe que não sabe e, desse modo, ele sabiamente conduz o diálogo. Estabelecer a figura histórica de Sócrates é difícil devido ao caráter elogioso das biografias na Antiguidade. Seu pensamento confunde-se com o de Platão, em especial, nos primeiros diálogos platônicos. Apesar dessas dificuldades, foram escritas diversas obras sobre Sócrates girando em torno de temas como sua relação com a política e a polis, com a religião, com a educação, com OS sofistas, com a razão, a cura da alma, a virtude e a felicidade ou relatando suas posições como soldado e marido.” (PAVIANI, 2015, p.63).

<sup>39</sup> Achamos interessante citar o que escreve Caran (2018, p. 111) sobre o desejo das coisas que já são possuídas pelo indivíduo, de forma a permanecer futuramente nessa condição de posse. Assim ele escreve: “Se num primeiro momento, o apetite parece originar-se simplesmente da ausência do objeto desejado, aqui nessa passagem Sócrates acentua que pode haver apetite mesmo quando as coisas estão ao alcance (*ta paronta*), isto é, embora atualmente

segundo Sócrates (200e1-4), o indivíduo que deseja “[...] só almeja aquilo que não dispõe, nem possui num dado momento; o que não se tem, o que ainda não existe e o de que se carece: eis, precisamente, o objeto do desejo e do amor” (PLATÃO, 2011, p. 143). Assim sendo, o amor é amor de alguma coisa, é amor de algo que falta ao indivíduo naquele momento e que ele, por isso, sente falta. À vista disso, se *Eros* busca somente o que é Belo, ele próprio não pode ser o Belo, conforme afirmou Agatão, uma vez que almeja o que lhe falta, a beleza. E Sócrates completa: “Ora, se *Eros* é carente de beleza, e o bom é belo, ele terá também de ser desprovido do que é bom.” (Idem, p.145).

Essa descrição negativa serve como base para a argumentação de Sócrates sobre a natureza do amor. Após convencer Agatão das contradições de seu próprio discurso, ao ponto de não sustentar argumentos de contestação (201c6-7) (Ibidem), Sócrates direciona seu discurso para um segundo momento. Jaeger (1995, p.734) entende que, nesse instante, “[...] a conversa é levada dialeticamente ao seu termo pelo recurso da sua deslocação para um passado remoto e da conversão de Sócrates, de interrogador molesto e temido que era, em ingênuo interrogado”.

Sócrates, então, relembra uma conversa que teve com uma profetiza de Mantinea chamada Diotima<sup>40</sup>, e que ela, sendo especialista no assunto, ensinara-lhe sobre as questões relativas ao amor (201d5) (PLATÃO, 2011, p. 147). Seguindo o raciocínio de que *Eros* não poderia ser nem belo nem bom por si mesmo, inscreve-o em uma posição intermediária entre ambos, algo que habite “[...] entre esses dois extremos” (202b3-4) (Ibidem). O mesmo pode ser aplicado em relação ao conhecimento e a ignorância: *Eros*, não possuindo nenhum dos dois, ocupa um lugar intermediário (202a8-9) (Ibidem). Não sendo bom e belo em si mesmo, por consequência, não poderia ser um deus, pois não preenche os requisitos divinos comuns, suas bem-aventuranças (202c8) (Idem, p.149). E, por fim, Diotima afirma que *Eros*, não sendo um deus, não participa da imortalidade, mas é “[...] algo intermediário entre mortal e imortal” (202d10) (Ibidem) e, portanto, um grande demônio<sup>41</sup>, conexão mediadora entre os deuses e os

---

estejamos em posse delas, o apetite de continuar tendo-as no futuro permanece. Por isso é legítimo que um indivíduo saudável hoje, deseje vir a ser saudável também amanhã.”

<sup>40</sup> “Provavelmente a figura de Diotima (sobre a qual paira o véu do mistério, pois não se sabe nada de historicamente comprovado sobre ela, apenas que era uma sacerdotisa de Mantinea) foi uma criação literária com a qual Platão quis proteger Sócrates da inveja e do ciúme dos colegas e convivas que, antes dele, falaram no simpósio” (ROCHA, 2011, p. 95). Entendemos que Platão ao inserir a personagem intenciona minimizar o desconforto causado pela ruptura no modo de apresentar o argumento socrático, ao dividir sua verdade com uma entidade externa a si mesmo. Ou seja, aparenta não ser possuidor de uma sabedoria superior.

<sup>41</sup> Demônio (gr. *δαίμον*; lat. *Daemon*; in. *Demon*, fr. *Démon*; ai. *Daemon*, it. *Demone*). Ser divino em geral, que não o supremo, ao qual é habitualmente reservada a função de mediação. Para ANPOF (2001, p102), “quando Sócrates pergunta a Diotima o que é o Amor, ela responde que *Héros* é: “um grande gênio (*daímon mégas*), ó

homens (202e) (PLATÃO, 2011, p. 149). Sobre o papel que *Eros* desempenha, sendo ele um *daemon*, o próprio Sócrates reproduz, fielmente, o relato de Diotima:

Interpreta e leva para os deuses o que vai dos homens, e para os homens o que vem dos deuses: de um lado, preces e sacrifícios; do outro, ordens e as remunerações dos sacrifícios. Colocado entre ambos, ele preenche esse intervalo, permitindo que o Todo se ligue a si mesmo. (...) Os deuses não se misturam com os homens; é por meio desse elemento que os deuses entram em contato com os homens e se torna possível o diálogo entre eles [...] (PLATÃO, 2011, p.151).

A profetiza, ao ser questionada sobre a origem de *Eros*, recorre ao recurso mitológico, o que lhe permiti determinar o amor como ser duplo em consequência da herança etimológica. Segue o trecho do relato de Diotima:

No dia em que nasceu Afrodite, os deuses aprestaram um banquete, achando-se presente entre eles Poros ou Expediente, filho de Métilis ou Invenção. Já no fim do banquete, chegou Pobreza, com a intenção de aproveitar aquela oportunidade única para mendigar, e se colocou perto da porta. Nesse entremeio, Expediente, embriagado de néctar - pois ainda não se conhecia o vinho - penetrou no jardim de Zeus e logo adormeceu pesadamente. Então, Pobreza, espicaçada por sua própria indigência, pensou na possibilidade de ter um filho com Expediente: deitou-se-lhe ao lado e concebeu *Eros*. Assim, tornou-se *Eros* companheiro e servidor de Afrodite, por ter sido gerado no dia do seu nascimento e por ser Afrodite bela e ele naturalmente amante das coisas belas. (PLATÃO, 2011, p.151).

Com efeito, *Eros* é um ser duplo na medida em que carrega consigo os atributos de seus distintos pais, a riqueza e a pobreza, “[...] ele descende de um pai sábio e rico em expedientes, e de mãe nada inteligente e de acanhados recursos” (PLATÃO, 2011, p. 153). Seu ser concentra eternamente, e de forma simultânea, os atributos contraditórios relacionados à indigência e à fartura, ocupando uma posição mediana entre eles. Seu caráter médio é condição para que Sócrates estabeleça uma íntima ligação entre *Eros* e a Filosofia. Tanto *Eros* como o filósofo são intermediários em relação ao conhecimento: ambos, não sendo totalmente sábios, buscam a sabedoria, e, não sendo completamente ignorantes, anseiam eternamente pela sabedoria que não possuem. Em outros termos, os sábios não se ocupam da Filosofia, pois já são possuidores da sabedoria, e aos ignorantes não lhes interessa a Filosofia porque se reconhecem como sábios, não existe qualquer pretensão de sabedoria além daquela que possuem. Com isso, “sendo *Eros* amante do belo, necessariamente será filósofo ou amante da sabedoria, e, como tal, se encontra colocado entre os sábios e os ignorantes” (Ibidem). Sobre a relação que Sócrates estabelece entre *Eros* e a Filosofia, Jaeger (1995, p. 737) esclarece que

Só o filósofo aspira a conhecer, pois sabe que não conhece e aspira conhecer. O filósofo ocupa um lugar intermediário entre a sabedoria e a ignorância; é por isso que só ele está apto para a cultura e se esforça sincera e seriamente para adquiri-la. É nessa

---

Sócrates; e com efeito, tudo o que é gênio está entre um deus e um mortal.” (202d-e). Como os deuses não podem se misturar com os homens, os *daímones* atuariam como mensageiros e intérpretes, uma vez que todos os homens envolvidos na arte divinatória seriam denominados *daimónios anér*.”

categoria que, de acordo com toda a sua natureza, o *Eros* entra também. É ele o verdadeiro filósofo que oscila entre a ignorância e a sabedoria e se consome num eterno ansiar e suspirar.

Por conseguinte, vemos que Diotima conclui seu posicionamento acerca da natureza de *Eros* e passa a se ocupar dos benefícios que ele concede aos homens. Para ela, o anseio pela beleza é elemento constitutivo de *Eros* (204d2) como aspiração máxima da natureza humana pela felicidade, ou *eudaimonia*. Nesse sentido, esse anseio inerente à natureza humana conduz, necessariamente, toda a sua vontade à posse do Bem. Para Jaeger (1995, p. 738), “[...] o *Eros* passa a ser a expressão mais visível e mais convincente do que constituiu o dado mais fundamental de toda a ética platônica, a saber: que o Homem nunca pode desejar o que não considera seu bem.” Essa vontade, às vezes particularizada pelas manifestações, deve ser entendida na totalidade da existência do homem, um conteúdo universal que remete à verdadeira realização essencial da natureza humana. Desse modo, o amor por algo que não possuímos só pode ser considerado o todo de *Eros* na medida em que busque uma totalidade do ser de si, o verdadeiro “eu”, desde que essa completude possa ser considerada “boa”, pois *Eros* é o amor pelo Bem, e só esse bem pode conduzir o homem a uma existência plena e feliz (*eudaimonica*).

Desse modo, Diotima segue sua fala afirmando que “[...] Amar é gerar na Beleza, ou segundo o corpo, ou segundo o Espírito.” (PLATÃO, 2011, p. 159). A parição na alma pode ser entendida analogamente a partir da concepção do corpo, uma vez que a procriação física pode contribuir para a compreensão do processo de parição espiritual. Os seres humanos, quando anseiam por procriar, buscam uma realização de si mesmos ao conceberem no mundo algo semelhante a si próprio, o que é totalmente compatível com a ação de *Eros*, entendido como desejo de plena autorrealização. Sendo a espécie humana temporal e finita, a vontade de procriar revela, para além de uma determinação biológica, um anseio de viver eternamente, atributo que pertence somente ao que é eterno e divino. Esse caráter de permanência de tudo o que é finito não se dá pela eternidade de algo que permanece sempre o mesmo e que resiste intacto à temporalidade, mas, diferentemente disso, o que possui “[...] natureza mortal procura, tanto quanto possível, ser eterna e imortal [...]” (Idem, p. 163), “[...] pois não há quem não ame a imortalidade.” (Idem, p. 165).

O mesmo se dá em relação à parição pela alma: a fecundidade da alma é mais eficiente quanto aos atributos dela mesma, no sentido de que é a alma que concebe a sabedoria e as demais virtudes que irradiam para a vida da comunidade. Para Jaeger (1995, p. 741), na parição

anímica no contexto erótico da natureza humana, ocorre que “O *eu* espiritual é a *arete*<sup>42</sup> que irradia sob a forma de “glória” para a vida comunitária.” Pelas palavras de Diotima, Platão considera que a ordenação da vida pública, manifestada pela justiça e pela prudência, é a mais bela e importante expressão da sabedoria humana (PLATÃO, 2011, p. 167). Em outras palavras,

Todo o *eros* espiritual é procriação, ânsia de cada um se eternizar a si próprio numa façanha ou numa obra amorosa de criação pessoal que perdure e continue a viver na recordação dos homens. (...) Aquele que tem o espírito repleto de força geradora busca algo de belo em que gerar. (...) E no contato e contrato com ele concebe e dá à luz o que trazia dentro de si. (...) A sua comunhão é um vínculo mais forte que o dos filhos do corpo e o seu amor mais duradouro que o dos esposos, pois une-os algo de mais formoso e imortal. (JAEGER, 1995, p. 741-742).

O discurso de Diotima considera a relação entre a poesia e a filosofia com a ideia de *paidéia*<sup>43</sup>, que parte do *Eros* em direção à formação do homem em sua totalidade (*arete*). A ideia de *Eros* converge para toda atividade criadora do espírito humano, e o amor assume função educadora para a manutenção da unidade harmônica no âmbito espiritual.

Nessa mesma linha, Jaeger (1995, p. 742) entende que Platão encerra o discurso de Diotima com a clara intenção de firmar *Eros* como propulsor/educador de um processo gradativo para o próprio amante, “[...] a quem faz subir constantemente do escalão inferior para o superior.” (Idem, p. 743). Seguindo a sequência dos passos da obra, Diotima explica em detalhes como ocorre a evolução erótica do homem, descrevendo os degraus que constituem esse “verdadeiro caminho” (PLATÃO, 2011, p. 169).

Tudo começa na juventude, na busca por belos corpos e na admiração pela beleza física que inspira belos discursos (210a6-8). Estando nessa condição, o amante descobre que tal beleza é semelhante a todos os outros corpos, isto é, que a beleza de todos os corpos é uma só (210b3-4), o que o leva a amar a mesma beleza em todos eles. Isso permite ao amante ampliar seu sentido de beleza para uma beleza que existe em si mesma, que vai além dos corpos, e passa a admirá-la como algo que pertence à alma, ainda que ela habite corpos menos formosos (210c). Agora, o *Eros* assume caráter educador ao gerar discursos com temas essenciais à formação dos jovens (210c2): esses discursos levam ao conhecimento da beleza de toda ciência, um olhar mais abrangente, na medida em que a libertação dos costumes e paixões direcionam o olhar

---

<sup>42</sup> *Aretê* (gr., a perfeição ou excelência de uma coisa). Perfeição ou virtude de uma pessoa. No pensamento de Platão e Aristóteles, a virtude está relacionada com a realização de uma função (*ergon*), exatamente da mesma maneira que um olho é perfeito se realiza a função que lhe é própria, a visão. Este é seu *telos* ou finalidade. A *aretê* é então identificada com aquilo que permite uma pessoa viver bem ou de modo bem-sucedido, embora seja controverso se a virtude é portanto apenas um meio para uma vida bem-sucedida ou uma parte essencial da atividade de viver bem. (BLACKBURN, 1997).

<sup>43</sup> Formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem e como cidadão.

para um único objeto, corpo ou preferência e o impedem (o amante) de contemplar “[...] o vasto oceano da beleza [...]” (210d3) (PLATÃO, 2011, p. 169). Essas ciências concentram todas as modalidades do saber e do conhecimento, e o amante, após passar por todas elas, será capaz de contemplar a beleza em sua mais pura e divina forma, desobrigada de tudo o que é tangível.

Distante da compreensão moderna que temos sobre as diversas ciências, Platão entende que todas elas possuem seus atributos específicos, “[...] sua beleza muito própria [...]” (Ibidem). É a partir do conhecimento desses valores individuais que deve se sobressair o conhecimento daquilo que é belo em si mesmo, isto é, após uma gradativa contemplação das coisas belas, o indivíduo já se encontra prestes a completar seu conhecimento “amatório” na medida em que alcança o “[...] Belo em si mesmo [...]” (211e) (Idem, p. 173).

Também é preciso apurar a significação moderna que conferimos à beleza, habitualmente tomada em seu sentido estético. Para Platão, a dignidade da existência humana acompanha uma constante contemplação da suprema beleza, algo que configura uma permanência e não somente um encantamento momentâneo de episódios esplendidos. Para Jaeger (1995, p. 744), a condição para que um indivíduo atinja esse estágio relaciona-se a uma existência inteiramente dirigida a esse objetivo, uma posse permanente e que se estende por toda a vida. Jaeger acrescenta ainda que

(...) “o próprio belo ou divino” não difere essencialmente quanto ao significado, do Bem de que se fala aqui (...). O belo e o bom não passam de dois aspectos gêmeos de uma mesma realidade, que a linguagem dos Gregos funde numa unidade, ao designar a suprema *arete* do Homem como “ser belo e bom” (*καλοκαγαθία*). É neste “belo” ou “bom” da *καλοκαγαθία* apreendida na sua essência pura que temos o princípio supremo de toda vontade e conduta humanas, o último motivo que age por uma necessidade interior e que é ao mesmo tempo o fundo determinante de tudo o que sucede na natureza. Ora, para Platão existe absoluta harmonia entre os cosmos físico e o cosmos moral. (JAEGER, 1995, p. 744-745).<sup>44</sup>

Dessa forma, sendo *Eros* uma aspiração ao Belo em todas as categorias humanas, ele é incorporado ao conjunto moral do homem como um todo, e dispõe do belo e do bom como fornecedores de sentido à existência, e não somente como elementos que nela incidem. Com isso, não se trata de algo fora e distante da realidade e que habita somente no intelecto, mas, ao contrário, é algo que rege a vida como um todo. O Belo não pode ser destacado de suas manifestações no mundo concreto; é preciso reconhecer tal princípio dentro da própria realidade e fazê-lo valer de maneira consciente. Quanto aos belos discursos, aos quais Diotima se refere desde o início de seu discurso, esses devem ser entendidos como aspirações do homem ao

---

<sup>44</sup> *Kalokagathia* (*καλοκαγαθία*) é um conceito grego derivado da expressão *kalos kai agathos* (*καλός καὶ ἀγαθός*), que significa literalmente belo e bom, ou belo e virtuoso. Era como a antiga aristocracia ateniense referia a si própria.

alcance das realidades mais evoluídas, um plano ideal, e não somente aos belos aspectos do mundo em uma perspectiva unicamente estética. É nesse sentido que Jaeger descreve seu entendimento sobre a concepção platônica de *Eros* a partir do discurso de Diotima.

É que aquilo que no mundo exterior se situa como fundamento onipotente do Ser, ele descobre, pela suprema concentração do espírito em si mesmo, como seu próprio e genuíno ser. Se a nossa maneira de interpretar o *eros* é correta e se, portanto, a tendência a fazer próprio, para sempre, o Bem constituiu o amor humano de si próprio, no seu mais alto sentido, então é evidente que o objeto sobre o qual ele recai, o eternamente belo e bom, não pode ser senão a substância deste mesmo *eu*. (JAEGER, 1995, p. 746).

A graduação proposta pela pedagogia de *Eros* encontra sua razão na construção do verdadeiro ser humano, tendo como base aquilo que há de eterno em si mesmo e nele se fundamenta. Nas palavras de Caran (2018, p. 115), *Eros* “[...] se origina não como uma forma externa ao homem, mas como um mecanismo fisiológico da própria natureza humana”. Em outros termos, *Eros* seria o estímulo natural que o homem possui e que o encaminha a uma ampliação mais sublime do *eu*, cuja função primordial seria ajudar o homem no êxito de si, em busca do Homem, essencialmente superior ao primeiro. No entanto, tal evolução não se trata apenas de um movimento em direção às realidades abstratas e, por isso, Platão desenha sua ideia de *Eros* a partir da realidade e nela a frutifica. Afinal, *Eros* é uma afecção e, assim sendo, precisa de um corpo para se realizar e seguir em direção ao incorpóreo: a alma e o que a comprehende. Para que *Eros* exista, portanto, é preciso que exista uma alma e um corpo, pois ele é uma expressão da alma que se manifesta também no corpo; como esse corpo vive no mundo, *Eros* precisa da realidade. É no mundo vivido que o amor encontra sua possibilidade e razão de existência, sua ação se inscreve como um fenômeno do homem enquanto tal, sempre em busca de algo, um ser fundamentalmente constituído de desejos.

Entendemos que essa seja a principal razão pela qual o desfecho socrático acerca da compreensão de *Eros* esteja intimamente ligado aos discursos anteriores. O filósofo não intencionava apenas evoluir os discursos e obter conclusões unicamente de caráter lógico, mas conceber ideias que ressignifiquem a própria realidade do mundo. Essa constatação será bastante útil para o entendimento do elogio de Alcibiades.

#### 4.8 O discurso de Alcibíades

Ainda que o discurso de Sócrates pareça ser adequado para o desfecho da obra, Platão termina seu *Banquete* com uma cena protagonizada por Alcibíades<sup>45</sup>, que, embriagado assim como os que com ele estavam, “[...] irrompe casa adentro e em audacioso discurso aclama Sócrates como mestre de *eros*, naquele supremo sentido que Diotima revelou.” (JAEGER, 1995, p. 746). Diferentemente dos discursos anteriores, as palavras de Alcibíades não possuem uma direta pretensão encomiástica sobre a temática do amor, nem se limitam a uma simples lamúria, graças ao seu desastre amoroso em relação a Sócrates. Não obstante, tal discurso revela, ainda na interpretação de Jaeger (1995, p. 747), o próprio Sócrates como a encarnação do *Eros*, “[...] que é a própria Filosofia [...]”, isto é, a ação de *Eros* é materializada pelo paradoxo do belo jovem que investe amorosamente em Sócrates sem qualquer êxito. O que atrai Alcibíades para Sócrates não são seus belos atributos físicos, pois Sócrates era feio, mas a intensa força espiritual que dele erradia. Acreditamos que, ao expor tal contradição, Platão pretende justamente firmar valor à beleza interior, a qual ainda não pode, porém, ser contemplada por Alcibíades. O fato de aspirar por Sócrates ao mesmo tempo que busca afastar-se dele, reflete a conflituosa passagem da contemplação da beleza dos corpos em direção a beleza em si. A angústia e o incômodo sentidos pelo jovem figuram a ação do *Eros* que o impele, mas que ele ainda não havia contemplado da forma como deveria. Para Jaeger (1995, p. 748), “[...] O *Eros* socrático ardeu na sua alma por momentos, mas não chegou a atear nela uma chama permanente.”

O lamento de Alcibíades pelo fracasso amoroso tem como razão o próprio Sócrates, objeto afetivo das investidas, e que não corresponde à sedução. Ao deslocar os termos e as regras da disputa filosófica inicial nesse discurso, o elogio a *Eros* passa a ser um elogio ao próprio Sócrates e, com isso, os agentes que compõem a dinâmica de *Eros* também trocam de lugar, isto é, o amante e o amado. Nessa inversão, Alcibíades passa de amado para amante de Sócrates, e esse passa a ser, portanto, o amado. Essa reversão trazida por Alcibíades

---

<sup>45</sup> “Na ocasião do simpósio, Alcibíades tem aproximadamente 34 anos de idade e vive o momento mais alto de sua popularidade. É um homem rico, orgulhoso de sua beleza. Em *O Banquete*, tem bom humor, reconhece seus defeitos e é entusiasmado por Sócrates. Suas relações com Sócrates, no *Górgias* (481 d), no *Alcibíades I* (103 a, 131 d - d) e no *Protágoras* (309 a - b), são postas em evidência sob a perspectiva do aspecto físico, ao contrário do que ocorre em *O Banquete*. (LITTMAN, 1970, p. 263-276). Plutarco, nas *Vidas paralelas*, comenta alguns aspectos de vida de Alcibíades. Afirma que possuía beleza tísica, apesar de ter um defeito em sua pronúncia. Considerava a flauta um instrumento vil, embora entrasse satisfeito em reuniões ou simpósios acompanhado de uma flautista.” (PAVIANI, 2015, p. 71).

aparentemente altera toda a dinâmica dramática e especulativa da obra, porém, a troca dos papéis entre amante e amado descortina visões interpretativas essenciais à compreensão do *Banquete* em sua totalidade.

O discurso de Alcibíades revela, ainda, outra transposição de paradigma: ele claramente move o discurso do apolínio para o dionisíaco, e é nessa perspectiva que ele constrói todo o seu elogio a Sócrates, representando a máscara do deus Dionísio, a imagem daquele que, sob efeito do vinho, revela todas as verdades sobre Sócrates, referência de filósofo e amante. O artifício da imagem é usado por Alcibíades como metodologia para firmar a verdade do seu argumento, que não deve ser tomada como motivo de ridicularização por parte dos demais, uma vez que “[...] só visa a verdade.” (PLATÃO, 2011, p. 181).

Pela via maiêutica, Sócrates concentra, de maneira histórica e filosófica desde a perspectiva platônica, todas as características daquele que é capaz de realizar todos os passos da evolução erótica e, consequentemente, parir almas. Nesse sentido, Sócrates assume posição de modelo que comprehende as diversas etapas de *Eros*, bem como todas as ações pertencentes a elas. Por outro lado, a presença da figura do jovem embriagado e apaixonado, assumida por Alcibíades na narrativa de Platão, carrega a intencionalidade do próprio filósofo em reconciliar não somente a figura de Sócrates face às acusações proferidas naquele momento, mas também as da memória subversiva dos gregos a respeito dele. Com efeito, Platão recorre ao contraste da imagem de Sócrates e Alcibíades já antevendo a superioridade de um em relação ao outro em favor de sua tese sobre *Eros*.

Sócrates é o filósofo por excelência, totalmente compatível com *Eros*, pois concentra em si a sabedoria e a ignorância, a beleza e a fealdade, o perfeito e o imperfeito, o ser o não ser, de modo simultâneo. Contudo, é aquele que tem a força interior capaz de reconhecer sua incompletude e investir em meios para o alcance das virtudes de que ainda não dispõe. Sob outra perspectiva, Platão isenta Sócrates da responsabilidade em relação ao discípulo: busca estabelecer Alcibíades como um jovem rebelde e desobediente, menos ocupado da Filosofia e mais inclinado aos inflamados discursos, voltado às demandas da *polis* e despreocupado com o cuidado de si e da própria alma.

Sendo Sócrates o modelo de filósofo e a personificação da ação de *Eros*, Alcibíades surge no *Banquete* como a representação do dionisíaco, que concebe o mundo a partir dos desejos e paixões terrenas. Todavia, é ele quem revela o paradoxo de Sócrates, de intermediário afetado por *Eros* e em consonância com o argumento de Diotima. Não é por acaso ou por simples atrativo dramático que esse discurso final é posto, visto que desempenha um brilhante papel da compreensão sintética da obra como um todo.

De uma extremidade a outra do diálogo, mas sobretudo no discurso de Diotima e no de Alcibíades, percebe-se que os traços da figura de *Eros* e os da figura de Sócrates tendem a confundir-se. E, finalmente, se eles se entremeiam tão estreitamente, a razão é que *Eros* e Sócrates personificam, um de maneira mítica, outro de maneira histórica, a figura do filósofo. Tal é o sentido profundo do diálogo. (HADOT, 1999, p. 72).

## 5 RELATO DA INTERVENÇÃO PRÁTICA COM OS ALUNOS

As atividades desta abordagem prática foram previstas para o ensino presencial. Posteriormente, por conta do advento da pandemia (covid-19) no âmbito nacional e mundial, as práticas precisaram ser adaptadas de acordo com as demandas do ensino remoto<sup>46</sup>. Contudo, entendemos que, mesmo diante da possibilidade de redução da percepção do pesquisador sobre o processo – como a expressividade corporal dos estudantes, por exemplo –, isso não foi determinante para o cumprimento dos objetivos previstos. Diferentemente, foi possível ampliar ainda mais as possibilidades de utilização das inferências lúdicas a partir das diversas ferramentas digitais disponíveis. Essa nova condição propiciou um olhar ainda mais amplo para a diversificação das metodologias capazes de inspirar alternativas lúdicas de ensino e aprendizagem. Essa observação se mostra relevante, aqui, pois, entre as finalidades deste programa de pesquisa, está a possível ampliação e replicação dos produtos educacionais nas diversas situações e condições de ensino.

Nesse contexto, o cronograma de atividades e as abordagens práticas foram repensados a partir dos novos formatos possíveis disponibilizados pela rede. Com isso, as mediações com os alunos foram feitas através de videoaulas pelo *Google Meet*, e as atividades aplicadas via formulário no Google Sala de Aula (*Classroom*) conforme demonstrativo das interfaces a seguir (figuras 1, 2, 3 e 4).

---

<sup>46</sup> Diante do fechamento imediato das escolas em consequência da pandemia pelo novo Corona vírus (COVID-19), e, portanto, da impossibilidade das aulas presenciais nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo; em atendimento ao Decreto Estadual Nº 4593 - R, de 16 de março de 2020, referente a situação emergencial em saúde pública e determina medidas administrativas face os riscos decorrentes da pandemia. Dentre as medidas estabelecidas por esse decreto, ficou determinado que a partir de 23 de março, as aulas ficariam suspensas por 15 dias no âmbito estadual, em todas as escolas. Por diversas vezes prorrogado, e entre outras determinações das diversas esferas da educação estadual e nacional, é importante destacar que: “*Em 21 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (CEE-ES), homologado pelo Secretário de Estado da Educação, publicou no Diário Oficial a Resolução CEE/ES Nº 5.447, de 20 de março de 2020, que dispõe sobre o regime emergencial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, como medida preventiva à disseminação do COVID-19.*” (DIRETRIZES OPERACIONAIS 2020, versão 2, p.5). Para o cumprimento dessa resolução, “*em 02 de abril de 2020, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) publicou, no Diário Oficial, a Portaria Nº 048-R, de 01 de abril de 2020, que instituiu o Programa EscoLAR*” (DIRETRIZES OPERACIONAIS 2020, versão 2, p.6). Trata-se de um aplicativo que, entre suas diversas funcionalidades, permite ao aluno ter acesso aos conteúdos curriculares por meios remotos, bem como, plataforma de conteúdos, videoaulas, atividades e uma ferramenta para transmissões ao vivo entre alunos e professores, sem consumo de dados celulares. Tal iniciativa possibilitou aos alunos o acesso às atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) pelo período em que as escolas estivessem fechadas, e, a partir de 1º de julho do mesmo ano, vieram a ser contabilizadas como letivas.

Figura 1 - Painel principal da plataforma Google Classroom: organização das turmas

Fonte própria

Figura 2 - Painel principal da plataforma Google Meet para aulas remotas síncronas

Fonte própria

Figura 3 - Painel principal individual usual das turmas na plataforma Google Classroom

Fonte própria

Figura 4 - Página para postagens de atividades e conteúdos da plataforma Google Classroom

Fonte própria

Por conseguinte, para cumprirmos com o propósito inicial da significância do amor em Platão através de abordagens lúdicas, dividimos nossa prática em quatro movimentos. O primeiro deles buscou, antes de tratar especificamente do *Eros* platônico, introduzir, contextualizar e problematizar a questão do amor entre os alunos, no objetivo principal de fomentar o interesse pelo tema através de indagações que os inspirassem a refletir sobre o que eles próprios pensavam sobre o amor. No segundo movimento da abordagem, buscamos incorporar, ludicamente, algumas imagens com conteúdo específicos sobre o amor, isto é, situações concretas significantes que falassem ao próprio mundo deles, de modo a estabelecer uma ponte entre a temática do amor e os lugares onde ele pode ocorrer, com vistas ao enriquecimento e ampliação daquilo que foi pensado sobre o amor no primeiro movimento. No terceiro movimento, a concepção platônica do amor através de *Eros* (e como ela se deu no *Banquete*), foi apresentada aos alunos. A história do *Banquete* foi recontada através de uma narrativa lúdica, enriquecida com projeções de imagens das respectivas cenas dos discursos presentes no clássico. Em seguida, propôs-se aos alunos que comentassem suas concepções pessoais sobre o amor, levantadas e ampliadas nos movimentos anteriores, e refletissem acerca de como elas dialogariam com as noções de *Eros* apresentadas pela narrativa.

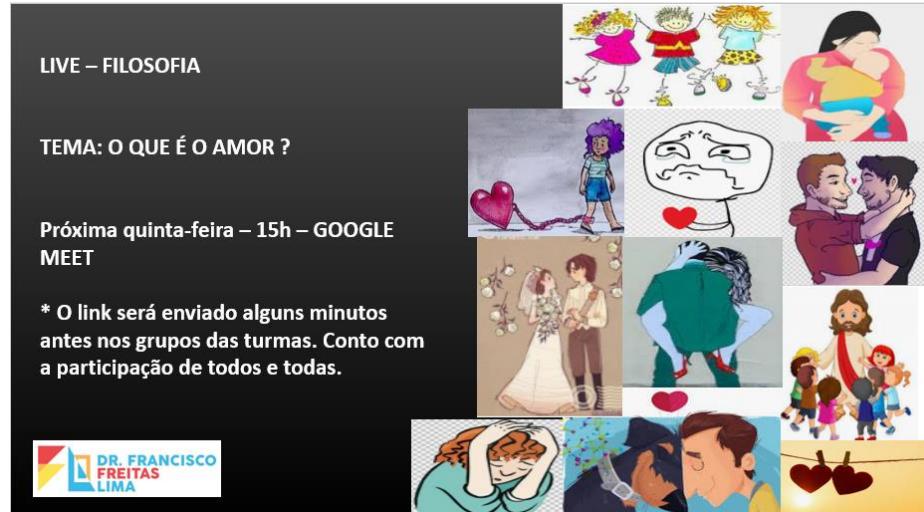
E, finalmente, o quarto movimento deu-se na busca por avaliar outras possíveis (mais elevadas) ampliações do conceito de amor através de uma atividade avaliativa, a saber, uma proposta de redação, na qual observou-se tanto a apropriação do conceito no processo dialético maiêutico mediado pelas abordagens lúdicas quanto as possibilidades de superação da própria concepção platônica nas propostas de intervenções práticas. Em suma, observamos de que maneira a ideia pessoal (primeiro movimento), enriquecida pelas imagens concretas (segundo

movimento), foi ressignificada à luz do pensamento platônico (terceiro momento) de modo a objetivarem a própria vida. Concomitantemente, verificamos a eficácia da ludicidade como abordagem para a significância de *Eros* nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, bem como sua possibilidade de utilização em qualquer conteúdo filosófico curricular voltado ao ensino básico regular.

### 5.1 Introdução ao ensino de *Eros* com os alunos: as múltiplas representações do amor

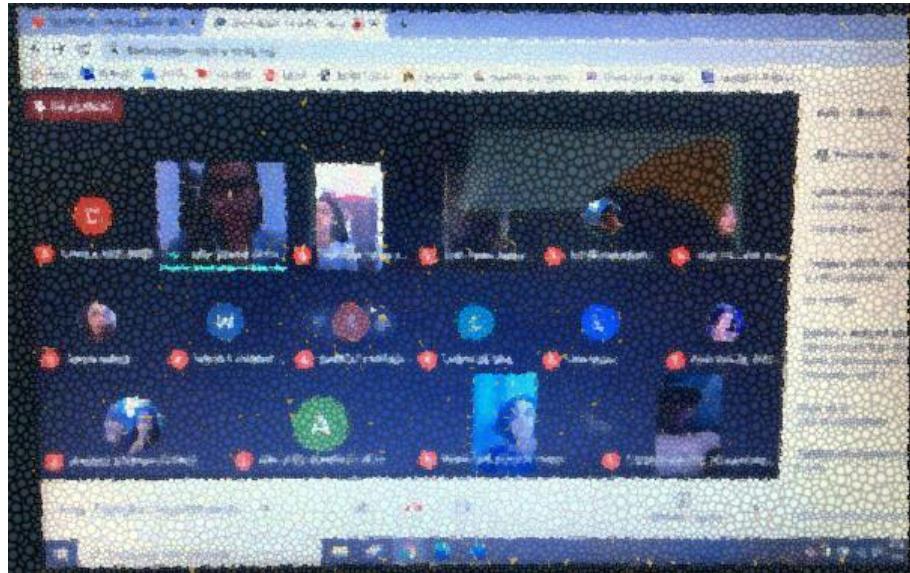
Após enviar antecipadamente o convite para a aula (figura 5), como era feito semanalmente através do mural das turmas no *Classroom*, demos início ao primeiro movimento dessa abordagem (figura 6), com os devidos cumprimentos, disponibilização do *link* para registro de presença e uma breve introdução para contextualizar a temática.

Figura 5 - Banner: convite de agendamento da primeira aula no Google *MEET*



Fonte própria

Figura 6 - Figura 6 - Tela de transmissão da primeira aula no Google MEET<sup>47</sup>



Fonte própria

Em um clima amigável e igualmente receptivo, começamos nossa aula com algumas proposições. O amor manifesta-se como elemento constante em toda a trajetória da vida humana. Basta observar os diálogos comuns do cotidiano, em qualquer ambiente e ocasião, para perceber que o amor aparece em todos os tipos de conversas, desde as mais corriqueiras até nos discursos mais formais em ambientes específicos. Logo, seria coerente afirmar que o uso constante e demaisido do termo (amor) é uma evidência clara de que todos os que falam do amor e sobre seus efeitos conhecem seu significado e suas aplicações nas diversas situações<sup>48</sup>.

Além da frequente utilização da palavra amor nas várias interações humanas, é interessante perceber que esse vocábulo é comunicado de diversas maneiras, as quais constituem a linguagem humana nos limites das convenções estabelecidas nos diferentes grupos sociais. Em outros termos, o amor pode ser demonstrado de inúmeros modos. Alguém pode falar que ama alguém ou algo; pode desenhar um coração em um pedaço de papel e entregar a outra pessoa; enviar *emojis*<sup>49</sup>, figurinhas e imagens através de aplicativos de conversas nas

<sup>47</sup> Pela dificuldade de recolhimento total das assinaturas dos pais e responsáveis pelos alunos nos termos de autorização para uso de imagens, optamos pela distorção das imagens utilizadas nos movimentos da prática.

<sup>48</sup> A aparência formal desta introdução se dá pela necessidade de transcrevê-la. Contudo, ela se deu de maneira descontraída e informal com os alunos, sempre aberta a perguntas e comentários.

<sup>49</sup> *Emoji* /imóji/ (palavra inglesa, do japonês) substantivo masculino. Símbolo gráfico, ideograma ou sequência de caracteres [ex.: :-), :-(, ^\_ ^] que expressa uma emoção, uma atitude ou um estado de espírito, geralmente usado na comunicação eletrônica informal. Plural: *emojis*. "emoji", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (em linha),

diversas redes sociais; emitir sinais com as mãos em formato de coração ou simplesmente apontar para o peito.

Tais expressões são símbolos, pois transmitem a intencionalidade do sujeito que ama em relação à pessoa ou coisa amada. Em adição, são repletas de significados, tanto que, quando pensamos rapidamente sobre o amor, somos direcionados automaticamente a representações imagéticas de situações vividas já contidas em nossa mente, as quais identificamos como relativas ao amor. Isso não significa que o intelecto confere o mesmo sentido a todos os símbolos do amor, uma vez que as condições em que eles são expressos podem propiciar uma infinidade de novas significações em cada indivíduo. Nesse sentido, recordamos o que escreve Cassirer (1997, p. 67) sobre o que caracteriza um símbolo. Para ele,

[...] O sinal é uma parte do mundo físico do ser; o símbolo é uma parte do mundo humano do sentido. Os sinais são ‘operadores’; os símbolos são ‘designadores’ [...] Um símbolo não é apenas universal, porém extremamente variável. Posso expressar o mesmo significado em vários idiomas; e até mesmo dentro dos limites de uma única língua o mesmo pensamento ou ideia pode ser expresso em termos muito diferentes. [...] Um símbolo genuíno não se caracteriza pela uniformidade, mas pela versatilidade. Não é rígido nem inflexível, é móvel.

Seguindo o raciocínio de Cassirer, é possível considerar o símbolo como algo que expressa uma realidade e lhe confere sentido<sup>50</sup>, apesar de não ser a realidade em si. Sendo assim, entendemos que os símbolos associados ao amor compõem uma intervenção representativa e metafórica entre a realidade e a imagem ideal do amor, a fim de que tenham sentido e proporcionem melhor assimilação entre os sujeitos. No entanto, a questão que se colocou (com os alunos) foi a seguinte: se o amor é algo comum em nossos discursos, e se existe uma grande representatividade simbólica associada ao termo, o que seria, então, o amor? Será que a facilidade que temos em representá-lo é a mesma que teríamos para defini-lo? O amor existe em si ou existem pessoas que amam, já que cada um entende e expressa o amor de maneiras diversas? Qual realidade os símbolos do amor buscam expressar?

Essa provocativa introdução sobre o tema funcionou como convite para que os alunos se remetessem à própria subjetividade e resgatassem de imediato seus pontos de vista sobre o que seria o amor. Observou-se o seguinte: caso houvessemos optado por começar a aula já comunicando aos alunos (imediatamente, de maneira expositiva e direta) o conceito de amor na perspectiva filosófica (de Platão, em nosso caso), poderia, certamente, prejudicar o processo

---

2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/emoji> (consultado em 04-06-2020). O termo “*emoticon*” aparece como sinônimo na mesma fonte pesquisada.

<sup>50</sup> A maneira como Cassirer define o símbolo já o inscreve no universo da ludicidade, pois, existe um sentido atrelado ao objeto, ação ou abordagem.

(dialético e maiêutico) de significação que recomendamos e pretendemos estabelecer. Certamente, eles teriam menos possibilidades reflexivas para construir seus próprios sentidos e conectá-los à própria vida. Desse modo, é preciso propor essa discussão com os devidos cuidados para que a ideia do filósofo não sobreponha, de imediato, à própria significação do amor que o aluno possui, uma vez que a intenção desse processo (entre outras) consiste, justamente, na construção gradativa das significações, tendo como ponto de partida os próprios sentidos que eles (os alunos) têm sobre o amor.

A nosso ver, isso concorda e já anuncia aquela instrutiva recomendação de Diotima<sup>51</sup>, bem como recorda nossa perspectiva educacional de que o ensino, constituído no tempo e no espaço, deve formar o aluno para que seja “sujeito do conhecimento e de si mesmo” (FREIRE, 2006, p. 21), ou seja, que ele tenha condições de construir seus saberes e não simplesmente recebê-los<sup>52</sup>. Sob essa ótica, temos que a escuta ativa das opiniões dos alunos sobre o que é o amor para eles identifica-se e atualiza a metodologia estrutural do próprio *Banquete*, onde os convivas expressam suas ideias sobre o tema proposto naquele encontro<sup>53</sup>.

Ora, quando introduzimos a temática do amor na sala de aula através de uma abordagem inspiradora de buscas de imagens mentais, simbólicas, que representassem “sua” ideia de amor, trouxemos, implicitamente, a intencionalidade platônica, aquela expressa por Diotima, “que parte da multiplicidade” dos fenômenos da realidade sensível (PLATÃO, 2011, p. 171). De modo análogo, ao sugerirmos que os alunos pensassem sobre o que era o amor, para eles, sem antes apresentar a definição de *Eros* ou qualquer outra, isso nos permitiu cumprir melhor a proposta de um ensino do amor platônico, através de um gradativo processo de significação que parte das representações comuns do cotidiano. Além disso, uma vez que a proposição do tema estabeleceu uma íntima relação com a vivência real dos alunos, eles se tornaram mais

<sup>51</sup> Essa construção gradativa e ascendente refere-se aos degraus citados no discurso de Diotima (passo 210a-e). Uma escalada constante, impulsionada por *Eros*, que parte do inferior em direção ao que é superior (JAEGER, 1994, p. 743).

<sup>52</sup> Certamente, a perspectiva a qual nos referímos é a progressista. A opção por indagar inicialmente sobre a dificuldade em definir o amor, apesar da utilização usual do termo, tem relação com a com a ideia freiriana de que; o “pensar certo” passa necessariamente pelo “deixar transparecer” que, estando no mundo, não o conhecemos completamente. (FREIRE, 2006, p. 16). Igualmente, reafirma a ideia de que “o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério”, seja condição ao ensino. (Idem, p. 27).

<sup>53</sup> Platão, no *Banquete*, posiciona os elogios de modo que cada personagem represente as principais noções de *Eros* entre os gregos daquele convívio. Essas diferentes ideias refletem as diversas construções culturais, sociais e religiosas predominantes na *polis*. A nosso ver, a atualização da didática platônica, a partir da uma visão progressista, se dá, como escreve Freire, na proposição “de que não é possível à escola, (...) alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, (...) as condições em que eles vêm existindo”. (FREIRE, 2006, p. 33).

suscetíveis ao conteúdo, mostram-se mais atentos, interessados, curiosos e desejosos por definições que os ajudassem a responder às questões que habitavam suas existências.

Isso nos permite estabelecer um breve paralelo ao que escreve Freire sobre a relação que deve existir entre a curiosidade e a liberdade nos processos de ensino. Com efeito, o despertar da curiosidade torna o aprendizado mais interessante na medida em que o estudante se sente livre para dialogar sobre (e em) seu próprio universo, a partir daquilo que ele pensa, de sua visão de mundo, de sua própria linguagem, de sua ideia pessoal de amor. Para Freire,

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (...) O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (...) Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. (FREIRE, 2006, p. 44).

Isso posto, é importante ter em vista que a possibilidade de significância do amor com os alunos nas aulas de Filosofia parte, necessariamente, do interesse dos alunos em resgatar aquilo que eles concebem acerca do conceito, geralmente manifestado pelas ideias do senso comum, imagens e memórias simbólicas de situações significantes, e não por conceitos estruturados.

Ao indagarmos os alunos sobre o que era o amor, eles se recordaram de algo que podia representá-lo em seu intelecto, dentro dos contextos existenciais em que viviam. Reafirmamos que essa dinâmica não se distancia daquela adotada por Platão na elaboração do *Banquete*, pois assim como os que estavam presentes naquela celebração foram convidados a fazer um elogio a *Eros*, ou seja, discursar sobre seu ponto de vista acerca do tema (177d1-2) (PLATÃO, 2011, p. 87), também os alunos tiveram discursos emergidos das concepções pessoais, sociais e culturais, ludicamente enriquecidos pelos diversos recursos disponíveis para transmitirem suas colocações (mitos, imagens, situações reais e suposições figurativas).

Ainda que a ideia platônica sobre o amor seja consolidada adiante pelo discurso de Sócrates, a síntese socrática não exclui, mas considera as opiniões dos interlocutores e as motivações que os levaram a pensar nas diversas concepções sobre o amor. Nesse sentido, o ensino de *Eros* com os alunos começou, igualmente, pela indagação sobre o significado que possuíam sobre o amor, considerando tudo aquilo que os motivava a pensar assim, os fundamentos pessoais e sociais que os levaram a tal opinião e a maneira como essas ideias foram expressas. Em verdade, partimos da representação do que era o amor para cada um deles, e não somente lhes apresentamos um conceito pronto. O ideal, como ocorre no *Banquete*, seria

propor que eles compartilhassem com a turma quais eram suas opiniões sobre o amor antes da narrativa do professor sobre o *Eros* platônico.

Contudo, uma indagação direta feita somente pela fala poderia prejudicar a transmissão da ideia que os alunos tinham sobre o tema, seja pelo constrangimento de falar sobre suas opiniões pessoais ou por receio de que sua fala pudesse ser ridicularizada pelos demais, seja pela timidez em não conseguirem definir algo que sentem (caso reconheçam o amor como um sentimento), ou mesmo pela natural dificuldade em traduzir e externar com palavras as representações mentais a respeito do amor.

### 5.1.1 Primeiro movimento: a significância do amor entre os alunos

Diante da convicção de que é preciso diversificar a abordagem de modo a oportunizar maior quantidade de pontos de vista, e a partir da ampliação do campo reflexivo dos alunos (algo que vá além da palavra, da simples resposta conceitual, mas sem desconsiderá-la totalmente), pedi que me respondessem, em apenas uma frase ou escrevessem no *chat*, o que era o amor para eles. A grande maioria das respostas, de um total de 60 (sessenta) alunos que participaram dessa aula, demonstraram que o entendimento preliminar, ou experiência do que era o amor em seus próprios universos, associava-se a um ou mais sentimentos. Segue a transcrição de algumas respostas:

“... o **sentimento** de amar resume em um laço que tenho com as pessoas que são próximas a mim”; “... é uma emoção ou **sentimento**”; “... um **sentimento** assim como a felicidade, apesar de ser algo muito mais amplo”; “...é um conjunto de sentimentos”; “... é um **sentimento** verdadeiro que você sente por tudo que realmente é importante pra você e faz você querer ficar perto, cuidar, proteger”; “... para mim é quando existe um **sentimento** de compaixão, bondade, carinho e afeto ao próximo, e também acho que o amor é essencial para poder gerar o perdão”; “... para mim é um **sentimento** que está além do nosso controle e é algo incondicional”; “... é um **sentimento** incomparável com qualquer outro **sentimento**”; “... é diferente de paixão, amor pra mim significa muita coisa, pois quando falamos de amor estamos falando de um **sentimento** que é verdadeiro, quando você ama você cuida, zela, dá carinho, a palavra amor só se dever ser usada quando realmente existir”; “... é o **sentimento** que você acaba tendo pela pessoa que te faz bem”; “... um **sentimento** puro, que nos faz querer sempre o bem da pessoa amada”; “... é um **sentimento** de afeição, cuidado, preocupação em relação a alguém ou algo”; “... é o afeto, seja por pessoas ou coisas”; “... é uma emoção ou **sentimento** que leva uma pessoa a desejar o bem a outra pessoa, é algo lindo, que nada abala e que resiste a qualquer dificuldade”; “ah amor, o amor é aquele **sentimento** puro, aquela sensação de afetividade, aquela alegria, uma energia de paz e prazer”; “... é algo que não podemos sentir sozinhos, pois precisa de outras pessoas para viver amando e sendo amados para sentir o amor”; “... pra mim é um **sentimento** de querer estar sempre junto com a pessoa sempre”. “... quando você se sente amado por uma pessoa ou quando você sente um

*sentimento de que não faria nenhum mal contra ela”; “um sentimento agradável que revigora alma quando dado e recebido”.*<sup>54</sup>

Após todos escreverem ou falarem suas opiniões, insisti nas seguintes questões: se, para a maioria, o amor é um sentimento, então, que sentimento é esse? Qual característica o difere dos demais sentimentos? Os comentários que surgiram nesse momento relacionaram-se à dificuldade em dizer o que era o amor em si. Apesar de ser algo presente em suas vidas (algo concreto), de existir realmente e de se manifestar de muitas formas, os alunos o definiam basicamente como “*um sentimento inexplicável de sensações boas*”, “*não tem nome, só sente e pronto*” (32 ML 09 FSC) (algo abstrato). Durante essa discussão, surgiu uma colocação bastante interessante nesse sentido<sup>55</sup>:

*A definição do amor é difícil de explicar, só quem sente sabe como é. É mais do que querer bem, é mais que dedicação, é um sentimento bom que flui do seu interior sem explicação ou sem saber de onde veio, apenas se sente. O amor é um sentimento sem rótulos, não se importa com aparência, cor ou condição financeira, amor é o mais puro dos sentimentos, porque simplesmente aceita o outro como ele é, sem exigir mudanças. O amor não é um sentimento existente somente entre casais, ele também existe nas amizades, nas relações diárias, é um sentimento transformador que faz com que desejemos tanto o bem ao próximo como a nós mesmos.* (31 VR 12 JSO).

Concordando com essa ideia, outra aluna escreveu no *chat*:

*O amor para mim é algo que nunca iremos colocar em palavras, não é o que falamos que demonstra o amor que sentimos e sim o ato de carinho, um abraço, um beijo, algo que fazemos simplesmente para ver a outra feliz e sorrindo. O amor é o que fazemos e como fazemos, afinal o amor tem várias formas, tamanhos e "cores" diferentes, como o amor de mãe, amor de irmão e o amor de marido e mulher.* (31 MR 02 ARM).

Após outros comentários sobre a dificuldade em definir o amor, segui com a seguinte proposta: ainda que a ideia do amor esteja presente em cada um de nós, é realmente difícil buscar uma definição que traduza os diversos sentidos contidos nele. Mesmo ao reconhecermos o amor como sentimento, parece existir algo mais sobre ele que não conseguimos alcançar e

---

<sup>54</sup> Essas primeiras transcrições das falas e comentários dos estudantes, oriundas dos questionamentos que abrem o primeiro movimento, foram citadas de modo a demonstrarem a predominância do reconhecimento do amor, no senso comum dos alunos, como sentimento. Ainda que elas (essas primeiras transcrições) apresentem um número maior de falas (transcritas), dada a objetividade que o questionamento inicial buscou provocar (o que é o amor, em apenas uma frase) nas demais, seria inviável reproduzir os relatos das afecções de todos os alunos no decorrer das provocações feitas nos movimentos seguintes. Sendo assim, o critério geral utilizado para a seleção dos trechos a serem citados nos relatos da prática consiste na seleção das respostas, relatos, comentários e expressividades que melhor e mais claramente, em nossa percepção, traduziram a apreensão, ampliação e graduação dialética estabelecida no percurso da significância do conceito de amor em Platão.

<sup>55</sup> Para que os alunos não fossem expostos, optamos por utilizar uma codificação interna que substituísse seus nomes (modelo de codificação no APÊNDICE 3). Devido à condição de ensino remoto durante a pandemia do COVID-19, não foi possível coletar as autorizações assinadas dos responsáveis dos estudantes menores de idade. Por isso, optamos pela codificação dos nomes, assim como ocorre com a distorção das imagens em que eles aparecem.

dizer. Entre o que foi trazido na discussão, o amor apresenta-se como um sentimento bom, por pessoas ou por coisas, e está diretamente ligado a outros sentimentos, como carinho, afeto, atenção, cuidado. Então, para que pudéssemos melhor definir o que seria o amor, propus uma atividade que nos proporcionou conectar o conceito à nossa realidade. Com isso, pensamos e situamos o amor em nossas vidas, nosso cotidiano, porém, ao invés de escrever definições, apresentei-lhes algumas imagens de situações em que o amor poderia ocorrer, a fim de que os alunos me apontassem com quais delas se identificavam mais.

### **5.1.2 Segundo movimento: a significância do amor através da mediação das imagens**

Dada a proposta, enviei um link<sup>56</sup> contendo 56 (cinquenta e seis) opções de imagens, pedindo-lhes que escolhessem ao menos 3 que melhor traduzissem suas opiniões sobre o amor (APÊNDICE 4). Nesse novo e progressivo passo da reflexão, a pergunta inicial (o que é o amor) veio acompanhada de conteúdo concreto (imagens), que, de certo modo, direciona, em termos de ampliação, aquilo que foi pensado anteriormente. A inserção das imagens como elemento lúdico (e sendo lúdico é significante) implica um distanciamento das respostas iniciais no primeiro movimento (difusas, confusas, imprecisas). No segundo passo, mediados por imagens (dotadas de conteúdo, não puramente abstrato) que, presumidamente, falavam ao seu próprio mundo, foi feita a provocação a fim de que falassem mais sobre o mundo deles em relação ao amor.

Em outros termos, a mediação proporcionada pelas imagens contribuiu para a objetivação do sentimento de amor do primeiro movimento, através dos conteúdos específicos contidos nas situações que cada uma delas representava. Tendo-se em conta que o amor se realiza em situações concretas, circunstâncias reais, e que, certamente, existem ambientes mais propícios (significantes) para sua ocorrência, a inferência lúdica funcionou como gatilho para que a realidade e seus diversos fenômenos significantes fossem trazidos ao pensamento e ressignificassem (ampliem) a expressividade das ideias sobre o amor. Afinal, conforme já tratado anteriormente, nossa definição de ludicidade está associada a um sentido, a um conteúdo que ultrapassa a simples imagem.

---

<sup>56</sup> Formulário enviado via chat (Google MEET) durante a aula. O link esteve ativo apenas para o domínio institucional da SEDU. Porém, após finalização das experiências dessa pesquisa, está aberto para consultas em outras contas. Disponível em: <https://forms.gle/QcDcqf5sLGtTw9R36>

Após o tempo necessário para que todos preenchessem o formulário, apresentei-lhes os resultados, um *slide* com o *ranking* das 5 (cinco) imagens mais votadas por eles (figura 7).

Figura 7 - Slide para projeção do ranking das 5 imagens mais votadas pelos alunos



Fonte própria.

De imediato, os alunos manifestaram o desejo de comentar e justificar suas opções de imagens. É pertinente destacar que a questão inicial, proposta no primeiro movimento, possuía, concomitantemente, intencionalidade abstrata e concreta; contudo, houve ponto de partida que direcionou suas respostas, e foi um conteúdo inteiramente deles (alunos), a partir deles mesmos. Consequentemente, as respostas poderiam ser genéricas ou abstratas (o amor é um sentimento), mas concretas por referirem-se a própria vida. Nesse segundo movimento, as opiniões dos alunos passaram a situar o amor em uma dimensão mais pessoal, com respostas mais longas e diversificadas, ricas em detalhes e exemplos, com uma carga maior de subjetividade e sentidos reais. Nesse sentido, as imagens revelaram, de imediato, uma ampliação daquela concepção inicial de amor (somente conceito; amor – sentimento) a partir de representações que faziam alusão a situações do próprio cotidiano.

Isso posto, evidencia-se, nessa atividade, que a introdução do elemento lúdico possibilitou aos alunos ampliarem suas ideias sobre o que era o amor, recordando-se e localizando o amor em suas vidas, não somente pensando-o de forma conceitual e abstrata. Através da mediação das imagens, elemento didático capaz de conectar um conceito ao mundo vivido, as falas dos alunos assumiram um movimento que partiu da própria vida para nela situar o amor, indicando seus níveis, lugares e ocasiões em que ele poderia ocorrer. Essa nova perspectiva, em relação ao modo como os alunos passaram a pensar o amor, pode ser evidenciada pela transcrição das falas e das mensagens no *chat* da aula.

*Para mim o amor se manifesta de vários jeitos e formas. Eu nunca conheci o amor de forma romântica, mas tenho o amor da minha família e acredito de que dos meus amigos também. Para mim esses dois são os mais importantes, os verdadeiros amores, o restante surge depois desses. (32 LM 34 WJC).*

*Acredito que dentre todos os amores, o amor materno e paterno seja o mais verdadeiro, coloquei a primeira imagem por retratar minha mãe que sempre lutou muito por mim por amor, enquanto um amor destruía ela outro a curava. Minha segunda imagem se trata de quem no meu ver criou céus e mar e que nos ama tanto, a ponto de ter misericórdia de sermos tão miseráveis e maldosos. Por último, um casal mais velho, que demonstra que o amor pode ter sim diferentes fases e durações, mas o amor mais verdadeiro é esse, enfrenta tudo e no final permanece juntos. (31 RM 14 FMV).*

*A família é um dos nossos primeiros amor, é com ela que aprendemos a crescer, a respeitar a ter companheirismo, a ajudar, acima de tudo e de todas as dificuldade. A família é nosso maior patrimônio. (31 VR 26 NES).*

*O amor não vem de apenas estar com alguém em um relacionamento, o amor é o sentimento de chegar em casa e se sentir completa e leve ao ver sua família ao ver seu cachorro, o amor é você se olhar e ter a compreensão de que aquela decisão que você fez foi a melhor pra você por é você se entender e se aceitar, o amor está dividido em pequenas coisas que faz com que nos sentirmos felizes e plenos. (33 PM 13 GSA).*

*Sim, o amor faz você querer cuidar, e desejar tudo de bom a alguém que realmente é importante para você. A primeira imagem, da mãe. (33 PM 05 BLR).*

*[...] eu penso dessa forma devido a maneira que meus pais me ensinaram e conforme eu cresci vendo. A imagem da cruz na minha é a que melhor define meu conceito de amor, porque na minha opinião não tem uma prova de amor maior do que essa. (32 LM 15 LCM).*

*O amor deve ser vivido e compartilhado independente do sentimento que rege as condutas do meu próximo, mesmo que a pessoa não me ame tenho a necessidade prazerosa de amá-la incondicionalmente. E tanto a imagem da mãe segurando um bebê no colo, como a imagem representativa da morte de Jesus na cruz, se revelam nos parâmetros adequados a tais condições. (33 PM 10 HCP).*

*A imagem que eu mais achei que existia um amor verdadeiro foi a imagem que tinha Deus e algumas crianças pois o que Deus sente por nós não é paixão e sim amor, paixão e uma coisa que facilmente pode desaparecer da nossa vida, agora quando amamos alguém é uma coisa difícil de parar de amar, o amor de mãe é muito verdadeiro também, pois quando a mãe ira para sala de cirurgia para ganhar a criança é triste pois e chega sua hora de sofre um pouquinho, mas logo depois tudo isso se torna alegria pois e chegada mais uma vida no mundo. (31 RM 22 MEL).*

*Sim, a minha ideia de amor é que o amor suporta tudo até o tempo, por exemplo na imagem 54 do casal de idosos, podemos ver que mesmo que haja a diferença entre eles, como o modo de agir e pensar, ainda sim existe amor, pois eles foram capazes de respeitar e compreender um ao outro. As causas que me fizeram enxergar a ideia de amor dessa forma está relacionada a minha experiência pessoal e de outras pessoas ao meu redor, como meus avós e meus pais. A imagem que mais se adequaria à minha ideia de amor é a imagem 54. (32 LM 01 ASR).*

*O amor de uma família unida é o mais verdadeiro. (31 RM 03 BSC).*

*A de Jesus na cruz pois ele nos amo primeiro que deu a sua própria vida. (31 RV 29 SRM).*

*A imagem onde o amor **conjugal** de um homem e uma mulher que se toma uma iniciativa de torna esse amor de uma só união para sempre amor saudável e união para levar para resto de suas vidas. A imagem onde se trata **jesus Cristo** que pra mim morreu na cruz o amor que não teve limites e nem medidas para provar seu amor universal. (31 RM 20 KSR).*

*[...] o único amor puro e verdadeiro que eu já senti em toda a minha vida foi o da minha **mãe**, por isso me identifiquei com a primeira foto. É um amor sem explicação para mim até porque eu ainda não sou mãe, porém é um sentimento que me coloca em primeiro lugar na vida dela. Acredito que não exista uma imagem só ao certo para se adequar na minha ideia de amor, porque na minha concepção não existe só uma forma de amor. (31 RV 16 JVA).*

*Amor é um sentimento que não há explicação, nem como descrever como é ao certo. o amor mais profundo que há, é o amor de **jesus cristo**. (33 PM 08 KBV).*

*Amor é um sentimento grandioso de carinho e demonstração de afeto que se desenvolve entre pessoas que possuem a capacidade de o demonstrar e de viver intensamente independente de sua idade. As causas que fizeram eu pensar diante do amor foi que vejo realmente pessoas vivendo ele, vivendo uma realidade intensa e que mesmo diante de problemas conseguem se assegurar e continuar adiante com o sentimento. Percebo também o amor de mãe que é um sentimento forte e que fazem o impossível pelos seus **filhos**, levando em consideração a uma minoria que não consideram esse tipo de amor como puro, verdadeiro e sincero. A imagem que me melhor me adequaria é o **amor de mãe**, pois vejo a minha mãe fazer o que pode para me deixar a todo momento com um sentimento de **felicidade** e de amor, ela faz tudo em que está a seu alcance para me deixar feliz. A melhor imagem foi a mãe com seu filho no colo, nela aos meus olhos percebi um amor verdadeiro e com um sentimento de forte emoção. (33 PM 07 EFN).*

*O amor nos faz pensar, o amor nos faz querer, e não existe **imperfeições**, **limites** e **distância** para o amor. Quando amamos, nada nos fazem desistir dele! A imagem da **mãe** com seu **filho**, nos traz a melhor forma desse sentimento. (33 PM 31 RSC).*

*Das imagens que marquei, a que melhor define o amor foi a da **cruz**, pois ela demonstra um amor imerecido (não que o amor seja merecido), mas **Deus** amou o mundo de tal maneira que entregou o seu Filho unigênito, para que todo aquele que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna. (32 LM 01 AGO).*

*A opção 1 da atividade passada representa uma pouco do amor para mim, é a questão de você **se doar** pela pessoa, sendo ela **amigo**, **filho** ou **conhecido**. (31 RM 18 MRC).*

*A primeira imagem quando uma mulher se torna mãe ela sempre vai pensar primeiro na criança, ela deixa uma parte da vida dela de lado para cuidar da criança. Ela cuida, se preocupa, encoraja, apoia e muito mais, pois ela ama. (31 RV 23 MPZ).*

*Encontrei a imagem que representa **família**, é fundamental que a família representante o amor, pois ninguém vive só, mas que viva com a família, **amigos** entre outros. (31 RM 03 CBS).*

A partir dessa escolha de imagens representativas de suas ideias sobre o amor, os alunos superaram a concepção do simples sentimento e avançaram para o reconhecimento de outros elementos que se identificavam com o conceito, alocando-os em níveis, lugares e formas de manifestação, seus efeitos e valores. Com isso, fica intrínseca a ideia de que existem formas de amor e de amar que são mais importantes ou verdadeiras para cada um, o que não significa desconsiderar as demais. Logo, há uma ampliação não somente do conceito, mas da maneira de

pensá-lo. Tal fato já seria suficiente para demonstrar nossa proposta (objetivo específico) – os indícios de que o conceito de amor foi ampliado e relacionado aos fenômenos da própria vida.

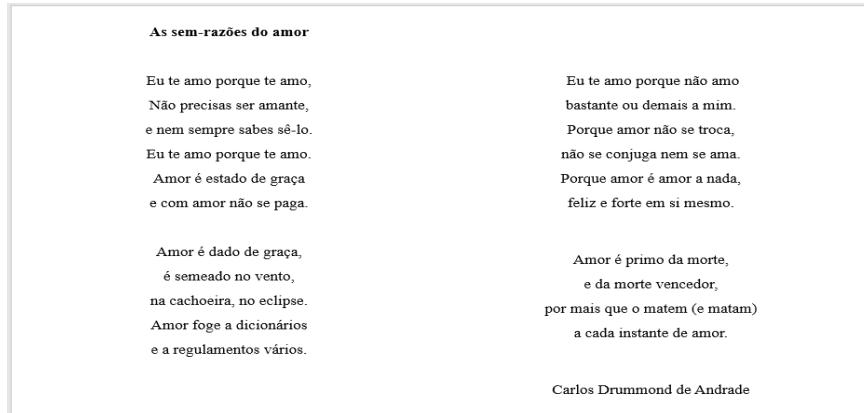
Nesse segundo movimento, a presença do elemento dialético se deu pela gradativa expansão do conceito inicial (amor-sentimento) até sua ampliação através dos conteúdos significantes contidos nas imagens. Nesse sentido, a ludicidade cumpriu mediação fundamental para a apreensão, expressividade e progresso. Sendo assim, não houve uma descaracterização essencial do lúdico da forma como o compreendemos aqui, pois existe um contentamento, um sentido (ou vários) atrelado ao símbolo e ao desejo eminentes em falar sobre o que é o amor. Contudo, durante o debate e a exposição das opiniões, alguns elementos (níveis) surgiram entre os alunos e merecem destaque, pois estão conjugados a essa nova e ressignificada ideia de amor.

Primeiramente, é preciso destacar que, em todas as colocações, o amor foi relacionado a algo bom, sensações boas, algo grandioso, verdadeiro, puro, que nos faz felizes. Em nenhum momento o amor apareceu associado ao sofrimento e à violência, apesar de algumas opções de imagens o retratarem assim. Outro fator predominante refere-se a Deus e aos valores a ele associados (misericórdia, por exemplo) como parâmetros de amor a serem seguidos; o mesmo se passou em relação à família, ambiente onde esse amor se manifesta com mais frequência, com destaque para a figura materna como expressão maior desse sentimento. Ademais, ressaltamos também as colocações onde o amor foi associado a uma realidade duradoura (figura que representa um casal de idosos), diferente das paixões passageiras. Finalmente, entre outros aspectos, surgiram alguns posicionamentos em que se reconheceu o amor a si mesmo, o amor-próprio:

*Primeiramente... Eu, sou o amor da minha vida. E em mim, encontrei Deus, pude e estou vivendo Ele, e com ele, hei de sentir o mais puro e verdadeiro amor, quando se é para comigo mesma. Sem julgamentos, sem segundas ideias, sem mentiras, amar-me é eu dar valor a unidade e ser único q ele criou. E eu amo isso ☺ antes de qualquer amor, o divino. E consequentemente, o próprio. Pois Ele está em todos nós.*  
(32 LM 04 EJO).

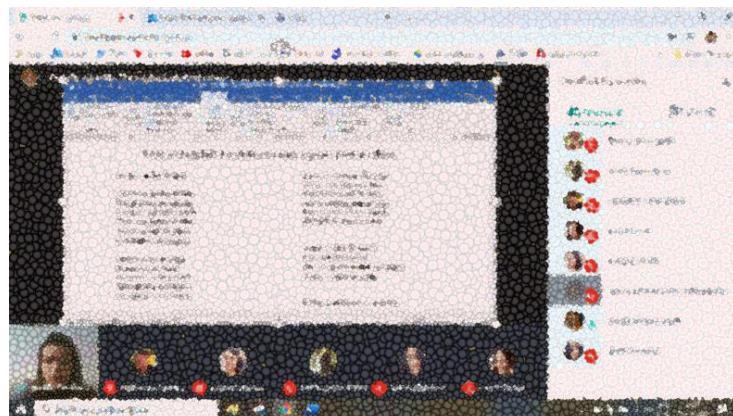
Esgotados os comentários e discussões dos alunos, nos encaminhamos para a finalização da aula com a leitura do poema “As sem-razões do amor”, de Carlos Drummond de Andrade. Essa leitura teve como objetivo aguçar a sensibilidade dos estudantes para que continuassem a pensar o amor nas diversas categorias da existência humana. Segue abaixo o *slide* utilizado para a leitura do poema com os alunos e a tela de transmissão da aula (figuras 8 e 9):

Figura 8 - Slide para projeção do poema “As sem-razões do amor” de Carlos Drummond de Andrade



Fonte própria

Figura 9 - Tela de projeção do poema “As sem-razões do amor” de Carlos Drummond de Andrade no Google Meet



Fonte própria

Ainda que a poesia moderna não compartilhe dos mesmos anseios cosmogônicos e teogônicos da poesia grega antiga, o poema utilizado (também como inferência lúdica) contribuiu para que os alunos pudessem continuar ampliando as possibilidades do amor nesse tempo. O jogo de palavras contido nas estrofes conduz o leitor aos inumeráveis sentidos do termo, além de anunciar algumas questões associadas a ele, como seu caráter volátil e paradoxal ou a dificuldade do sujeito em racionalizá-lo como algo que transcende a corporeidade e os sentidos. Em verdade, o poeta desconstrói a reciprocidade como requisito para o verdadeiro amor, afirmando seu caráter construtivo e universal como algo que vale por si só, mas que está ligado ao curso da vida.

Essas características, entre outras que o poema pode inspirar, pareceram despertar maior interesse pelas questões referentes ao amor na realidade dos alunos, seja pelas memórias que

despertou, seja pelos novos significados que surgiram, ou pela continuidade das reflexões surgidas a partir das diversas experiências amorosas no curso da vida. Assim, com a leitura do poema, concluímos a primeira aula com um convite para que os alunos retomassem as reflexões durante a semana, ressaltando que, na aula seguinte, exploraríamos outros pontos de vista sobre o amor na perspectiva da Filosofia, tendo-se em vista que outros pensaram o amor antes de nós; logo, conhecer essas ideias nos ajudaria a aprimorar nossas próprias ideias sobre amor.

## 5.2 A Significância do amor em Platão

Após o reconhecimento da *doxa*, isto é, dos diversos significados do amor trazidos pelos alunos nos movimentos anteriores, é preciso evoluir para uma sistematização desses saberes a partir da tradição filosófica. Partindo da convicção de que essas diversas significações não esgotam todos os sentidos do amor, mas podem ser ainda mais ressignificadas, é necessário que elas adquiram feições filosóficas<sup>57</sup>, condição de possibilidade para que continuem se ampliando. Partimos, na sequência, para o momento em que começamos a inserir entre os alunos as definições de *Eros* descritas por Platão no *Banquete*.

Figura 10 - Banner: convite de agendamento da segunda aula no Google MEET



Fonte própria

O ensino de *Eros* (do *Banquete*) entre os alunos, já cientes de suas concepções pessoais sobre o amor, teve por objetivo firmar o caráter filosófico da aula e do tema. O intuito desse terceiro passo foi buscar novas elaborações conceituais a partir da tradição filosófica; nesse caso, a significância do amor expressa por Platão no *Banquete*. Em suma, buscamos ampliar as

<sup>57</sup> É “preciso”, pois, estamos tratando de uma reflexão sobre o amor em aulas de Filosofia.

ideias sobre o amor elaboradas nos passos anteriores e ressignificá-las a partir das definições introduzidas pelo texto clássico.

Segundo as orientações do Currículo Básico das escolas estatais do estado do Espírito Santo, recomenda-se atenção ao rigor da Filosofia enquanto disciplina da Base Comum, que deve “permitir ao educando, um pensar filosófico, conjuntamente, a partir da vida cotidiana” e dos saberes contidos nos textos da tradição. O documento ressalta, ainda, que a rigorosa elaboração de conceitos é uma competência fundamental do ensino de Filosofia para o Ensino Médio (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 61), o que não reduz a importante função dos diversos saberes para o processo dialético e filosófico que pretendemos estabelecer com os alunos. Certamente, isso nos remete ao idealismo hegeliano, ao conceber que “a tarefa da Filosofia é entender aquilo que é, uma vez que aquilo que é, é a razão”. (NISKIER, 2001, p. 168).

À vista disso, em nossa segunda aula sobre o amor, iniciamos nossa transmissão (Google Meet) recordando com os alunos os pontos discutidos anteriormente. Algumas frases foram brevemente retomadas e perguntei-lhes se haviam pensado sobre o tema durante a semana, complementando que caso tivessem algum novo comentário ou nova definição, poderiam compartilhar com a turma. Uma aluna (ID aluno) fez o seguinte relato:

*Depois da aula da semana passada, eu pensei um pouco mais sobre o amor. Eu percebi que o amor pode ser tudo isso que todo mundo disse, mas, que cada pessoa vive esse amor de um jeito diferente. Se eu fizesse aquela atividade de novo, eu ia escolher quase todas as imagens, acho que todas elas representam um pouquinho do amor, menos as violentas, elas não representam nenhum amor pra mim. O que muda não é o amor em si, mas o jeito que cada um vive ele. Eu por exemplo: nunca namorei, então, só conheço o amor dos meus pais e dos meus irmãos. Fica difícil falar do amor que a gente ainda não viveu, mas agora sei que existem outras formas de amar e vou saber quando eles acontecerem. (33 PM 08 EMF).*

É interessante perceber que tal comentário revela um reconhecimento de um significado pessoal do amor em relação aos outros significados que os colegas apresentaram, bem como uma aceitação das opiniões diferentes e uma abertura a ressignificações posteriores. Tanto as ideias dos colegas quanto as imagens inspiraram novas possibilidades para a compreensão do conceito e como ele está presente em nossas vidas.

### 5.2.1 Terceiro movimento: a narrativa do *Banquete* e a significância do amor em Platão

Para o terceiro movimento de nossa abordagem, utilizamos a própria narrativa do *Banquete*, ou seja, trouxemos o texto clássico para a sala de aula. Através do compartilhamento de tela no Google Meet, a narrativa platônica foi adequada a um formato de “contação” intercalada com slides contendo imagens (retiradas da internet) que representassem as diversas

cenas e discursos do texto (APÊNDICE 5). O caráter lúdico revelado pela narração do *Banquete* (ou narrativa lúdica), como uma história contada e ilustrada pelas imagens das cenas da obra, buscou provocar maior interesse e atenção dos alunos ao passo que em que eles se apropriavam da ideia platônica do amor.<sup>58</sup>

Como já vimos anteriormente, o amor é uma questão fundamental da vida humana e, sendo tão comum e ao mesmo tempo complexo, se tornou objeto das reflexões filosóficas em todos os tempos, pois a Filosofia, desde seus primórdios, assume seu essencial compromisso de situar no *logos* tudo aquilo que parece externo a ele, mas que filosoficamente o compõe. Sob essa visão, ainda naquela ótica idealista, o amor presente na condição humana é submetido ao crivo da razão filosófica, não como algo externo a ela e que deve ser verificado a partir de seus parâmetros, mas pertencente ao real e ao pensamento (NISKIER, 2001, p. 168).

A questão do amor esteve presente desde a origem da reflexão mitológica antiga e, igualmente, entre os primeiros filósofos gregos. Algumas dessas proposições sobre o amor não são muitos distintas das atuais, considerando-se o tempo em que foram pensadas. Elas giram em torno de algumas questões: seria o amor algo que conduz ao prazer, e, portanto, um impulso fundamental e vital que faz com que o indivíduo viva bem? Seria o amor um impulso cósmico que atrai os contrários? Algo que inspira todas as ações, uma espécie de movente universal? Ou seria o amor algo trágico, empenhado em proporcionar sofrimento e desilusão aos que amam e não são correspondidos? Ora, quando pensamos sobre o amor (para Platão, na aula de Filosofia), dada a condição humana, buscamos revelar a atualidade de um mesmo problema e suas imprecisões, independentemente do tempo.

Entre os gregos antigos, o amor era reconhecido como uma entidade, *Eros*. Para alguns, *Eros* era uma divindade, para outros, um ser intermediário (*daemom*) entre os deuses e os humanos (PLATÃO, 2011, p. 149), ambos ligados a *Afrodite*, deusa do amor (MOURA, 1986, p. 217) e da beleza<sup>59</sup>, situada entre os deuses da primeira geração, fruto da união divina entre *Zeus* e *Dione* (Idem, p. 22), que concentra em sua figura alguns dos atributos posteriormente associados à genealogia de *Eros*.

---

<sup>58</sup> A partir daqui iniciamos, efetivamente, o conteúdo da segunda aula. Nesse segundo momento, em que a narrativa lúdica é utilizada com vistas a um terceiro movimento de ampliação. O texto desse item, assim como nos anteriores desse capítulo, alternará entre a descrição da aula e as colocações da pesquisa.

<sup>59</sup> Por solicitação de *Géia*, *Crono* mutila a *Urano*, cortando-lhe os testículos. Do sangue de *Urano* que caiu sobre *Géia* nasceram, "no decurso dos anos", as *Erínias*, os *Gigantes* e as *Ninfas dos Freixos*, chamadas *Melíades*, da parte que caiu no mar e formou uma espumarada nasceu *Afrodite* (BRANDÃO, 1986, p. 154).

O que nos interessou nesse segundo momento (aula) foi conhecer um pouco sobre a significância do amor para Platão. Através de uma de suas mais conhecidas, citadas e belas obras, *Banquete* (385 e 370 a.C.), seja para a Filosofia seja para a literatura como um todo, o filósofo apresenta, por meio de diálogos (ou discursos), uma sistemática reflexão sobre a natureza e as qualidades do amor. Também conhecido como *Simpósio*<sup>60</sup>, trata-se de um diálogo filosófico que inicia a discussão sobre o amor no Ocidente, e o faz a partir da percepção “da importância capital que esta afecção tem no horizonte da experiência humana” (CARAN, 2018, p. 12), utilizando dos vários elementos míticos e imagéticos aplicados por Platão nesse sentido.

### 5.2.2 A opção pelo gênero narrativo lúdico no processo da significância de *Eros*

Assim como no *Banquete*, iniciamos nossa exposição com os alunos de maneira narrada, isto é, escolhemos o gênero narrativo para contar a história dos fatos ocorridos naquela “conversa de Agatão com Sócrates, Alcibíades e os demais convivas do banquete dado por ele, em que proferiram vários discursos sobre o amor.” (PLATÃO, 2011, p. 75). Adotar tal tipo textual<sup>61</sup> se mostrou adequado aos passos da obra, bem como narrar o *Banquete* nos permitiu criar entre os alunos um ambiente dialógico aberto, lúdico, curioso e indagador, onde os termos de difícil compreensão foram adaptados ao vocabulário usual.

Em outros termos, seguindo a linha da orientação (da teoria) dialógica de Freire, os conteúdos dispostos nas linhas do *Banquete* não foram trabalhados como se os alunos dispusessem das mesmas condições acadêmicas que o professor, ou “do que lhe pareça ser o melhor para seus educandos” (FREIRE, 1987, p. 47). Todavia, uma vez inserido no contexto social da comunidade escolar, o professor tem condições de apreender, interpretar, criar estratégias a partir da própria vivência com os discentes e moldar seus discursos para uma melhor escuta por parte deles (os alunos). Diante disso, identificamos que uma simples descrição das partes que compõem o *Banquete* (aula expositiva convencional) não causaria grande interesse, apropriação e sentido (significância e ressignificações).

---

<sup>60</sup> Simpósio. (Συμπόσιον, Sympósion). “Ainda que o termo grego *Sympósion* signifique beber junto, ao invés de *ysitia*, que estaria relacionado ao ato de comer junto, banquetear, o sentido platônico está mais relacionado a um prazer que resulte dos belos discursos e não somente pela comida e da bebida, conforme a ideia tradicional do banquete entre os gregos (CARAN, 2018, p. 13).

<sup>61</sup> Os textos narrativos apresentam ações de personagens no tempo e no espaço. A estrutura da narração é dividida em apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho.

A intenção de comunicar o conteúdo através da narrativa (lúdica) do professor com e entre os estudantes encontrou sua eficácia na atraente ênfase acrescida por parte daquele que ensina e no desejo proporcionado àqueles que se dispõem a aprender. Nas palavras de Lipman (1995, p. 12), “a descrição é sensata; a narrativa é excitante. A descrição é objetiva e reservada; a narrativa é atraente e sedutora. A descrição exercita a mente; a narrativa exercita simplesmente os sentidos e a imaginação.” A apropriação do amor Platônico através da narrativa informal e ilustrada do *Banquete* se mostrou estrategicamente eficaz, portanto, no que se refere ao reconhecimento do elemento lúdico como estimulador e possibilitador do pensamento. Em contraponto, percebemos que uma simples descrição da obra poderia causar nos alunos uma sensação de incapacidade de problematização e ressignificação, o que também não provocaria desejo e interesse por aprender.

Antes de iniciar a narrativa, é preciso que o professor se certifique sobre alguns conhecimentos prévios necessários à melhor compreensão dos alunos acerca dos elementos do texto. Sem essa contextualização, corremos o risco de desviar o interesse dos alunos pela narrativa, pois a concepção grega e platônica sobre o amor está intimamente ligada à imagem do homem grego antigo e seus diversos aspectos culturais e sociais. Nesse sentido, é oportuno citar as palavras de Jayme Paviani, que escreve:

*Eros* ou o amor é o tema central em *O Banquete*. Mas, desde o início, é preciso ter presente que o termo *amor*, no sentido de *Eros*, não possui o sentido semântico que lhe atribuímos hoje. *Eros, o amor grego, o amor dos belos rapazes* é algo essencialmente grego. Em torno dele giram outras dimensões da existência humana, como a questão do bem, do desejo e da imortalidade. Por isso, sem esquecer e reafirmar as qualidades literárias do texto, *O Banquete* é um diálogo filosófico complexo. O argumento, visto em toda a sua plenitude, como ocorreu em determinados momentos da História, pode escandalizar. É necessário ler o texto a partir do contexto de sua época e saber observar o que ele diz e nos permite conhecer a respeito do ser humano. (PAVIANI, 2001, p. 23).

A advertência de Paviani tem grande importância no momento em que iniciamos a narrativa do *Banquete*, pois, ainda que nossa pesquisa tenha entre seus objetivos discernir e ampliar os significados do amor a partir das abordagens lúdicas, é preciso lembrar que esse processo está atrelado a um conhecimento estruturado sobre o lugar que o amor ocupa no percurso formativo do homem em Platão. Em suma, deve-se penetrar na significância do conceito. Portanto, precipitar a narrativa antes de uma pontual contextualização e certa criticidade, com e entre os alunos, sobre o pensamento platônico, o homem grego e seus aspectos, poderíamos comprometer todo o processo que pretendemos estabelecer. Entre outras coisas, a não compreensão prévia do sentido moral que a teoria platônica atribui ao erotismo

pode limitar a compreensão dos alunos, que carregam consigo as concepções modernas acerca das paixões sexuais e da homossexualidade<sup>62</sup>.

Desse modo, como já trabalhamos anteriormente esses conteúdos com nossos alunos, pudemos seguir com a narrativa do *Banquete*, o que não nos impediria, caso não fosse tão recente, dispor de uma ou mais aulas para tratar dessas questões, uma vez que, dada sua natureza, complexidade e diversidade de concepções, jamais se esgotam as possibilidades de reflexão e exame crítico. Nesse caso, as discussões sobre o contexto grego em que os fatos ocorridos no *Banquete* devem ser historicamente situados; poderia ser incluído na própria narrativa como introdução, uma vez que, o tempo é a condição de qualquer narrativa (PELLEGRINI, 2003, p. 17), assim como é para a Filosofia. Tendo isso em vista, passemos ao relato da narrativa, como foi realizada com os alunos.

### 5.2.3 A narrativa lúdica do *Banquete* com os alunos<sup>63</sup>

Em linhas gerais, o *Banquete* é um diálogo de Platão em que ele apresenta reflexões acerca da beleza, do poder do amor, quem é ou o que é o amor. Os fatos ocorridos na obra se dão em um *Simpósio* (beber junto), hábito cultural comum no mundo grego no qual as pessoas se reuniam para comer, beber e conversar sobre diversos assuntos. Foi justamente em uma dessas reuniões que ocorreu esse famoso diálogo de Platão, ocasião em que apresenta seu conceito de amor. De maneira indireta, como ocorre em outros diálogos do filósofo, o personagem Apolodoro conta o que aconteceu em um banquete a tempos atrás, mais especificamente quando ainda era criança (173a-5), por ocasião da comemoração pela vitória

---

<sup>62</sup> Não iremos detalhar aqui (no texto) o sentido da “*Paiderastia*” grega. Os alunos observados nessa pesquisa – 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio das modalidades regulares e integradas - estudaram sobre esses aspectos da cultura grega em outro momento, anterior, para que pudéssemos explorar melhor o conceito de amor. Em atendimento às diretrizes curriculares estaduais, esse conteúdo deve ser tratado em “Ser Humano, identidade e cultura” - Conceitos: - Percepção. Dualismo corpo e alma. Amor. Desejo. Eroticidade. Amizade. Caridade. Solidariedade. - Aplicabilidades: Papéis sexuais e hierarquias de gêneros. Autoimagem. Práticas sociais e delimitação de diferenças etárias. As manifestações da violência: psicológica, física, doméstica e outras. Individualismo e vida gregária. - Referenciais teóricos: Platão, Agostinho de Hipona, Spinoza, Kant, Merleau-Ponty, Fromm, Rorty. (ESPIRITO SANTO, 2009, p. 69). Contudo, a narrativa encontra-se aberta, caso surja algum comentário nesse sentido por parte dos alunos.

<sup>63</sup> Especificamente nesse tópico situaremos os aspectos da narrativa do *Banquete* utilizando os passos da obra, conforme texto de referência (Platão, 2011). Reforçamos que essa narrativa assuma o caráter de uma “contação”, ou seja, como uma história contada aos alunos e com a ênfase necessária para tal. Em nosso caso, iremos acompanhar essa narrativa com a apresentação de *slides* (preparados previamente) (APÊNDICE 00), através da ferramenta de compartilhamento do Google *Meet*. Em aulas presenciais, a ferramenta de ensino remoto pode ser substituída por projeções de *slides*.

de Agatão em uma competição de retórica (173a-5), reuniu-se com alguns convidados para festejarem. Fugindo à regra dos banquetes tradicionais, foi proposto que naquele dia que eles se dedicassem muito mais às palavras do que à comida e à embriaguez, bem como que cada um fizesse um elogio<sup>64</sup> de *Eros*<sup>65</sup>. Sendo assim, acordado entre os que estavam presentes, o primeiro a discursar foi o personagem Fedro (344 - 396 a.C.) (178a5).

Para Fedro, o amor é um deus “poderoso e admirável” (178a6), e quem ama também se torna divino como *Eros*, inclinado à prática do bem, afetado por uma pulsão capaz de fazer com que aquele que ama se sacrifique pelo objeto amado. Para ilustrar seu posicionamento, ele recorre a alguns exemplos. No primeiro, ele cita Alceste<sup>66</sup>, que, por virtude do amor que tinha por seu marido, se ofereceu em sacrifício em seu lugar, mesmo ele ainda tendo seus pais. Por ter demonstrado tão grande amor, sua virtuosa atitude foi recompensada pelos deuses, que permitiram que sua alma retornasse do *Hades*<sup>67</sup> (179c). Outro exemplo é o de Orfeu, que, igualmente inspirado pela força do amor, mas não “disposto a morrer por amor” (179d), desce vivo ao *Hades* para resgatar sua amada, mas falha em sua missão e acaba sendo destruído pelas *Ninfas* (179e). Por último, Fedro lembra de Aquiles<sup>68</sup> (*Ilíada*), que não hesitou em confrontar sozinho todo o exército de Tróia para vingar a morte de seu amigo Pátroclo, “não apenas morrer por ele, como segui-lo na morte” (180a); então, ele é conduzido às “Ilhas das Bem-aventuranças”, por causa de seu grande amor e o do reconhecimento desse sacrifício por parte

---

<sup>64</sup> O elogio aqui deve ser considerado, portanto, como um gênero retórico da Antiguidade. Nesse caso, o elogio é considerado análogo ao ato ou discurso para definir *Eros*.

<sup>65</sup> *Eros* - Deus do amor, é uma força fundamental do mundo. É uma atração intensa por algo ou alguém, energia própria da libido, desejo vigoroso. Platão o caracteriza como todo desejo intenso por bens e felicidade. É deus nascido ao mesmo tempo que a Terra, saído diretamente do Caos ou do ovo primordial engendrado pela Noite. Ele assegura a continuação da vida e dá coesão aos elementos. Existem, no entanto, outras versões de seu nascimento, algumas apresentadas n'*O Banquete*. (PAVIANI, 2015, p. 86-87).

<sup>66</sup> Alceste - Mulher do rei de Feres, Admeto. Ela se ofereceu espontaneamente para morrer no lugar do esposo. Segundo Eurípides, que escreveu uma peça com o nome Alceste, a união entre Alceste e Admeto era perfeita. Ela amava o marido de tal modo que se ofereceu para morrer no lugar dele. Comovido pelo gesto de Alceste, Héracles se precipitou aos infernos e ressuscitou mais bela e jovem. (PAVIANI, 2015, p. 85).

<sup>67</sup> Hades - Deus dos mortos. O nome significa o *Invisível*. Também significa o reino de Deus. Sua localização fica nos confins da Terra ou na sua profundez. Diversos rios separam o mundo dos mortos do mundo dos vivos. (PAVIANI, 2015, p. 87).

<sup>68</sup> Aquiles - Herói grego, filho de Peleu, da raça de Zeus e da deusa do mar Tétis, filha do oceano. As lendas sobre ele são muitas e complexas. Relatos sobre ele encontram-se na *Ilíada* de Homero. Platão, em *O Banquete*, refere-se ao episódio da morte de Pátroclo, amigo de Aquiles, morto por Heitor. Aquiles, com dor profunda, luta para vingar a morte do amigo. (PAVIANI, 2015, p. 85-86).

dos deuses. Sendo assim, Fedro conclui que *Eros* é uma força que nos inspira ao sacrifício, com vistas à posse da virtude e da felicidade, características fundamentalmente divinas.

O próximo a fazer seu discurso é Pausâncias (420 a.C.), que inicia sua fala afirmando que não existe apenas um, mas dois *Eros* (180d5): um inclinado à paixão pelo corpo, outro pela alma, e, sendo diferentes, apenas um deles é merecedor de elogios (181a). Na antiguidade, existem duas representações da deusa Afrodite<sup>69</sup>, “uma mais velha, nascida sem mãe, filha de Urano, razão de ser chamada urânia ou celeste” (mais bela), e outra mais jovem, filha de Zeus e Dione, considerada vulgar ou pandêmica (180d) (não tão bela). Sendo assim, do mesmo modo ocorre com “*Eros* e o ato de amar” (181a4). O amor originário da Afrodite vulgar é aquele direcionado aos corpos, destina-se somente ao ato, é mais terreno e não comprometido com as virtudes superiores (181b), é finito e considerado feio. Já o amor descendente da Afrodite celeste seria mais belo, um amor pela alma e não somente pelos corpos, e por isso não termina com a morte ou quando o corpo envelhece e deixa de ser belo. Certamente, Pausâncias considera esse último como um amor nobre e constante, pois é constante seu objeto, a alma (183e), e, portanto, preferível ao outro.

Terminadas as considerações de Pausâncias, o próximo convidado a falar é o médico Erixímaco (448 a.C.). Ele parece aceitar o posicionamento daquele que o antecedeu (Pausâncias) no que “se refere a distinção por ele feita entre as duas variedades de *Eros*” (186a1). No entanto, para ele, o amor não é apenas um sentimento ou algo restrito à alma dos homens, mas um impulso cósmico que se impõe sobre todas as coisas. *Eros* seria movente universal que harmoniza os contrários, uma força presente na natureza e que atravessa eroticamente tudo o que existe, tanto no plano das relações humanas quanto das realidades divinas (186b2). Erixímaco finaliza seu elogio sob a recomendação de que se deve manter constante atenção às duas modalidades de *Eros* (celeste e pandêmico) – pois elas estão em tudo (187e) – para que ele se manifeste por meio da moderação e das boas ações, “tanto entre os homens como entre os deuses”, pois é assim que *Eros* se revela “mais poderoso e nos presta toda sorte de bens” (188d).

Seguindo a ordem dos que estavam presentes na ocasião, o próximo a discursar foi o comediante Aristófanes (446 a.C. - 386 a.C.). Ele começa seu elogio a *Eros* mencionando o famoso mito do andrógino, considerado um dos mais consagrados mitos da antiguidade, cuja

---

<sup>69</sup> Afrodite - Deusa do amor. Filha de Urano e das ondas do mar. Quando Urano teve os órgãos sexuais cortados e atirados no mar por Crono, foi engendrada nas espumas a deusa nascida das águas, isto é, nascida do esperma do deus. Platão, em *O Banquete*, supõe a existência de duas Afrodites. A mitologia apresenta diferentes versões e cultos da deusa conforme as cidades em que é venerada. (PAVIANI, 2015, p.86).

fonte tem origem na própria narrativa do *Banquete* de Platão, para explicar a natureza de *Eros*. Segundo esse mito, os seres humanos, em sua origem “antigamente”, possuíam outra forma, eram completos. Arredondados (189e), tinham quatro braços, quatro pernas, uma cabeça com duas faces “perfeitamente iguais”, mas em direções contrárias em um mesmo pescoço. Possuíam “quatro orelhas, dois órgãos genitais e tudo mais pelo mesmo modo” (190a). Sendo esféricos, forma reconhecida pelos gregos como associada à perfeição<sup>70</sup>, eles se sentiram tão poderosos e extraordinários a ponto de tentarem “escalar os céus para combater os deuses” (190b).

Como punição por tal investida, Zeus ordenou que fossem divididos pelo meio, não somente para deixá-los mais fracos, como também para torná-los mais numerosos, e, com isso, mais úteis aos anseios dos deuses (190d). Uma vez divididos, separados em duas partes e dispersos pelo mundo, esses seres passaram a buscar desesperadamente por sua outra metade (191a). Às vezes, alguns deles encontrava sua metade originária, mas não ocorria com todos. Existiam ainda aqueles que encontravam, mas não conseguiam se unir novamente. Isso resultou em uma drástica redução na espécie, pois, “pelo fato de nenhuma parte querer fazer nada separada da outra”, acabavam morrendo de “fome e inanição” (191b). Senso assim, para Aristófanes, *Eros* seria essa carência fundamental e originária de busca pela união das partes e a reconstituição da forma esférica inicial. Em outras palavras, o amor seria esse impulso erótico pelo retorno da plenitude que antes possuíam e lhes foi tirada. Então, essa natureza originária e completa seria o anseio de todos os seres humanos, e *Eros* o condutor dessa busca. Contudo, nem sempre as partes se encontram, e ainda que se encontrem, esse corte punitivo de Zeus deixaria marcas que não poderiam ser superadas. Nesse sentido, restaria uma carência, uma sensação de incompletude que acompanharia o ser humano por toda a sua existência, e “a saudade desse todo e o empenho de restabelecê-lo” é o que Aristófanes denomina amor (193a).

O próximo a falar é o dono da casa, Agatão (448 a.C. - 400 a.C.). Ele inicia seu discurso fazendo uma dura crítica aos que o antecederam (nas falas), pois, segundo ele, não se preocuparam em dizer o que verdadeiramente era *Eros*, isto é, sua natureza. Então, o poeta começa a “explicar sobre as qualidades de *Eros*” (195a). Para ele, *Eros* é o mais bem-aventurado dos deuses, o mais belo, o melhor, o mais jovem (195a) e delicado (195c), habita nos corações e nas almas dos homens e dos deuses de natureza serena (195e), possui natureza

---

<sup>70</sup> Entre os Gregos, o Céu e a Terra eram representados por duas esferas concêntricas por onde as almas passavam. Platão definia o Universo como uma esfera e como símbolo de perfeição e de totalidade, acreditando que a esfera era a forma do ser androgino inicial antes da divisão dos sexos. (esfera (símbologia) in Infopédia.: Porto Editora, 2003-2020. Acesso em 24/06/2020. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$esfera-\(símbologia\)](https://www.infopedia.pt/$esfera-(símbologia)))

maleável, é flexível e simétrico (196a). Agatão descreve também as virtudes de *Eros*: ele não ofende aos homens e aos deuses, é brando, não age com violência (196b), não causa constrangimento, é considerado justo, temperante quanto ao domínio dos desejos e das paixões (196c), é forte e corajoso (196d), um extraordinário poeta, um excelente músico (196e), sua sabedoria é causa da geração e do desenvolvimento de todos os seres e de todas as artes praticadas por eles (197a) e, sendo assim, é a causa dos maiores bens entre deuses e homens (197c). É ele quem inspira aos homens a prática da solidariedade, é promotor da alegria, dos desejos e das paixões (197d).

Por ser um poeta trágico e habituado aos eloquentes discursos com fins competitivos, o discurso de Agatão parece destacar mais a forma do que o objeto a ser elogiado. Sendo assim, “é possível que, elogiando algo, elogie a si mesmo antes de tudo”. (PAVIANI, 2015, p. 61). No entanto, para o poeta, *Eros* está associado a uma força criadora que une os seres e os faz gerar, ou seja, *Eros* é criador (CARAN, 2018, p. 109). Nessa afirmação, fica implícita a ideia de que as inúmeras qualidades de *Eros* revelam sua astuciosa capacidade de penetrar de maneira sutil e imperceptível nas almas. Sua grandeza e força podem ser notadas pela capacidade de afetar tanto os homens quanto os deuses, sem qualquer permissão e sem que seja percebido. Isso nos ajuda a entender a figura de *Eros* quando associada ao arqueiro, aquele que lança suas flechas e os seres humanos se apaixonam de imediato, sem que esse anseio participe de sua liberdade.

Concluído esse elogio, devidamente aplaudido pelos que ali estavam, dada sua grande eloquência (198a), Sócrates (469 d.C. - 399 a.C.) inicia seu discurso destacando a beleza com que seu antecessor discursou (198b). Porém, afirma que seu elogio estará mais atento à realidade dos fatos e menos aos recursos oratórios (198e). Na contramão dos que falaram até então, Sócrates decide que não fará um discurso unicamente retórico, mas simplesmente reproduziria uma conversa que ele teve a tempos atrás, ainda jovem, com uma mulher de Mantinea, uma sábia sacerdotisa chamada Diotima, que lhe ensinara tudo sobre o amor (201d).

Segundo o relato de Sócrates, Diotima inicia a conversa afirmando que *Eros* não é belo nem feio, nem bom nem ruim, mas algo que estaria entre esses dois extremos. Ora, se os deuses, por natureza, possuem fundamentalmente a beleza e a bondade, *Eros*, não possuindo tais atributos, não poderia ser um deus. Diferentemente, segundo relata a própria sacerdotisa, ele seria um grande *daemom*, isto é, uma entidade mediadora entre os deuses e os homens (202d). Diotima explica ainda que essa condição demoníaca está diretamente ligada à sua genealogia,

explicada por ela através do mito de Poros e *Penia*<sup>71</sup>. Então, sendo filho de *Poros* (expediente/astúcia) e de *Penia* (pobreza/carência), *Eros* é astuto como seu pai, mas pobre, carente, miserável e indigente como sua mãe. Por isso, está sempre em busca de algo que preencha o que sempre lhe falta. Senso assim constituído, *Eros* inspira nos seres humanos um desejo de imortalidade (207a) que ocorre de duas maneiras. A primeira delas se manifesta pelo amor que se gera no corpo, quando homens e mulheres se unem e geram filhos. O ato da procriação seria o meio pelo qual os seres humanos se imortalizam, pois o novo ser que surge carrega consigo as características daqueles que o conceberam. São seres idênticos não somente no corpo, mas também na alma; enquanto alguns envelhecem, deixam outros mais novos em seu lugar. Desse modo, participam da imortalidade, mesmo sendo mortais (208b).

Uma outra via pela qual *Eros* inspira esse anseio de imortalidade nos seres humanos, “cuja força fecundante reside na alma”, se manifesta no desejo pelo conhecimento (sabedoria) (209a). Esse desejo pelo conhecimento faz com que os seres humanos busquem o saber até o alcance do plano das Ideias. Sendo assim, para Platão, a Filosofia é marcada por esse impulso erótico, pois o amor (*Eros*) consiste no desejo que os seres humanos possuem pelo conhecimento. É através desse anseio (pela sabedoria) que o homem conhece as virtudes que lhe permitem viver melhor em sociedade. Assim como as mulheres engravidam pelo corpo e dão à luz a outros seres mortais, o mesmo ocorre com a alma, que engravidada das virtudes e dá à luz às Ideias. Isso cumpre com o anseio da dialética platônica, que seria esse parto das Ideias: ao parir tais virtudes, os humanos, além de se tornarem virtuosos, também se imortalizam, assim como as virtudes imortais, o Bom e o Belo, que, para Platão, são termos correlatos.

*Eros* é amor da sabedoria, ou seja, é a própria Filosofia, o impulso que nos move ao conhecimento das Ideias, assim como ao conhecimento da Beleza, e ambos dependem dessa força erótica. Segundo Diotima, isso ocorre mediante um caminho gradativo e regular das coisas belas (210e), como se fossem “degraus”. Assim ela explica: o amor se inicia na procura por belos corpos, mas amará apenas um corpo (210a) e, posteriormente, compreenderá que a beleza daquele corpo é a mesma de todos os corpos belos, e isso o fará perceber que “a beleza da alma é muito mais preciosa do que a do corpo” (210b); por isso, passa a amar a beleza que nela existe, suas qualidades, suas virtudes, suas leis e seus costumes (210c). Então, finalmente,

---

<sup>71</sup> No passo 203(b-c-d-e) segue o relato do mito, também descrito anteriormente nessa pesquisa; causa pela qual não transcrevemos. Contudo, deve fazer parte da narrativa do *Banquete* entre os alunos, é parte fundamental para a compreensão da significância do amor em Platão.

percorridas as etapas (degraus) desse processo de conhecimento da beleza, será possível ao indivíduo conhecer e contemplar o próprio Belo (210e).

O amor (*Eros*) seria o elemento mobilizador que impulsiona o ser humano nesse percurso dinâmico, o que, para Platão, é também uma força dialética, desde a beleza dos corpos até a contemplação do Belo em si. Esse amor pela beleza, resultante dessa trajetória ascendente, equivale à própria Filosofia, que é, do mesmo modo, a busca desejosa pela beleza e pelo bem em um plano inteligível, e que seria também, em última instância, o próprio *Eros*. Logo, o verdadeiro amor, para Platão, se constitui nesse movente da ação humana, que parte do sensível e da multiplicidade das belas coisas do mundo, os corpos, e termina ao contemplar o que é Belo (211c). Isso constitui, segundo Diotima, o valor da vida humana (211d).

É preciso considerar ainda que, ao contrário do que alguns pensam, Platão não despreza o corpo em seu itinerário erótico. Ao contrário, esse caminho se inicia nos belos corpos, e são belos justamente porque participam daquela outra beleza (inteligível), a refletem (211b). Sua beleza não se dá pelos belos atributos físicos, concretos e variáveis, “como fora o caso de um belo rosto ou de belas mãos ou de qualquer outra parte do corpo” (211a).

Em síntese, percebemos que, até aqui, Platão adverte sobre a não permanência em apenas uma beleza, mas, levados pelo desejo (*Eros*), buscamos continuamente a verdadeira beleza e o verdadeiro conhecimento. Ora, o desejo pelo conhecimento é algo inerente ao ser humano (205a), bem como o desejo pela imortalidade (207a) e ao que é divino. Com efeito, essa força não é indiferente ao que vem a ser a própria Filosofia; portanto, *Eros* é amor (desejo) pelo conhecimento e pela beleza. Enfim, ao final das colocações de Sócrates, temos a sensação de que a intenção inicial do *Banquete* teria sido alcançada, isto é, que já teríamos em mente o que seria o amor para Platão. Contudo, surge outro personagem, Alcibíades, que aparentemente deslocado do contexto da narrativa, também discursa e agrega outros sentidos ao diálogo.

A cena final do *Banquete* é protagonizada por Alcibíades (450 a.C. - 404 a.C.). Segundo Paviani (2015, p. 71), o último personagem a discursar tinha cerca de 34 anos de idade, era bastante popular, abastado, bem-humorado e convencido de sua beleza física. Todos os convivas ainda estavam empolgados com o discurso de Sócrates (212c) quando, de súbito, Alcibíades entra na casa onde todos estavam, bêbado, gritando, acompanhado por outros igualmente embriagados e barulhentos. Ele foi imediatamente conduzido ao cômodo onde estavam reunidos (212b) e sentou-se ao lado de Agatão (213a). Ao perceber que Sócrates estava entre eles, Alcibíades, espantado, começa a ofendê-lo com acusações (213c) e Sócrates, com receio de ser agredido pelo jovem bêbado, pede aos demais que o protejam. Segundo Sócrates, Alcibíades age dessa forma devido ao amor doentio e não correspondido que sente por ele, era

muito ciumento, invejoso, descontrolado, genioso e, por isso, Sócrates se sentia ameaçado com sua presença (213d). Na tentativa de amenizar o mal-estar, o médico Erixímaco recomenda, então, que Alcibíades também faça seu discurso. Mas, como todos já haviam falado sobre *Eros*, lhe foi proposto elogiar o próprio Sócrates (214d). Aceitando a sugestão, o belo rapaz deixa claro para todos que sua fala não deve ser ridicularizada, pois diria somente verdades (215a).

O elogio de Alcibíades expressa seu sentimento de temor, uma declaração de amor que se alterna entre o temor, a admiração e o pudor em relação a Sócrates: ele revela sua frustração por amar e não ser correspondido, e que Sócrates é feio por fora, mas belo por dentro. Sócrates então o adverte para que modere suas paixões e busque sempre a verdadeira beleza (218e), aquela que está contida na alma, que só pode ser vista com os olhos do espírito, e não com os do corpo (219a). Então, finalmente o diálogo termina e todos dormem, menos Sócrates, que se levanta e se retira (223d), representando a figura do filósofo, aquele que se mantém sempre desperto e vigilante para além das necessidades humanas ao buscar o conhecimento. Ou, ainda, fazendo alusão à sua morte, como aquele que supera as mazelas do corpo físico.

O discurso final aponta para o aspecto sensível de *Eros* na figura de Sócrates, isto é, revela que o amor não é algo que pertence somente ao plano abstrato, das ideias (real), e nele se encerra, mas está presente e nas complexas relações humanas (sensíveis). Igualmente, reforça a advertência socrática, que situa as belas coisas do mundo como apenas um primeiro passo necessário à contemplação daquilo que é belo em si. É justamente o desejo de fazer esse prazeroso caminho, que parte das belas coisas do mundo em direção à beleza maior, esse prazer maior pelo conhecimento, que Platão nos revela, em todas essas figuras, faces e discursos, o que seria o amor.

#### **5.2.4 A ampliação do conceito de amor entre os alunos a partir da narrativa do *Banquete***

Ainda que a narrativa lúdica do *Banquete* seja condição para o terceiro movimento, e, portanto, o compõe fundamentalmente, é aqui, especificamente, que ele ocorre. Após concluir a narrativa com os alunos, foi proposto que discutíssemos sobre os pontos fortes de cada um dos discursos e como eles se relacionavam com tudo aquilo que pensáramos sobre amor.

Este terceiro passo do processo de apropriação do conceito de amor em Platão foi decisivo para que tivéssemos resultados promissores quanto à ressignificação da ideia de amor entre os alunos. No entanto, essa possibilidade esteve diretamente ligada ao papel desempenhado pelo professor de Filosofia. Nesse momento, nosso empenho esteve voltado em ajudar os alunos na compreensão dos sentidos implícitos em cada elogio de *Eros* e como eles

contribuíram para o desfecho, isto é, para a definição platônica de *Eros*. Nesse sentido, o professor é aquele que estabelece a ponte entre a simples narrativa e a intencionalidade dialética do filósofo, ou ainda, é quem orienta quanto à percepção dos traços filosóficos em cada discurso, esclarece conceitos, contextualiza os eventos, aprofunda alguns elementos omitidos durante a narrativa e provoca questões relevantes ao processo de ampliação dos significados em suas próprias existências (significância).

Durante esses esclarecimentos sobre a narrativa, os alunos foram indagados sobre suas opiniões acerca das noções de *Eros* apresentadas pelos personagens do *Banquete*. Para melhor evidenciar essas constatações (dos alunos) e as possíveis ampliações dos seus próprios significados do amor em relação às ideias dos interlocutores da obra, as respostas foram organizadas no quadro a seguir, contendo alguns comentários (dos alunos) e os discursos correspondentes. Na prática, cada discurso foi retomado juntamente com seus elementos predominantes e os alunos fizeram suas observações.

Discursos do <i>Banquete</i>	Algumas ressignificações entre os alunos
<b>O discurso de Fedro:</b>  O amor ( <i>Eros</i> ) é <b>um</b> deus poderoso e admirável; quem ama, se torna divino como ele; é uma força que nos inspira ao <b>sacrifício</b> ; busca a <b>virtude</b> e a <b>felicidade</b> ; Alceste, Orfeu e Aquiles.	“...trazendo o que o Fedro disse pra minha realidade, eu acho que Deus é amor. Ele é o amor maior, e é por causa desse amor que a gente pode amar também. Ele morreu por causa das pessoas que ele amava. O sacrifício dele é a maior prova de amor...” (31 RV 23 MTS). “Concordo, a gente só sabe o que é amor porque Ele amou e ensinou pra gente, senão era só o ódio mundo.” (31 RM 26 MMA).
<b>O discurso de Pausâncias:</b>  Existem <b>dois</b> <i>Eros</i> : um inclinado mais ao <b>corpo</b> , inspirado pela <b>Afrodite vulgar</b> ; e outro pela <b>alma</b> , inspirado <b>Afrodite celeste</b> , preferível.	“...tem gente que fica apegado nas coisas materiais, outras só quer saber de se aproveitar dos outros, mas ele acaba e a pessoa fica vazia e triste, e esse amor é ruim. Quem ama de verdade quer viver junto pra sempre.” (31 RV 29 VAR). “... tem gente que acha que não pode amar quem tem deficiência, é gordo, acha que preto é feio. Talvez se olhasse direitinho, além da aparência, poderia ter esse amor “celeste”, o que é bom”. (31 RV 09 FVA).
<b>O discurso de Erixímaco:</b>  <i>Eros</i> (celeste e pandêmico) seria um movente <b>universal</b> que <b>harmoniza</b> os contrários; ele está em tudo; é mais poderoso nas <b>boas ações</b> .	“...eu acho que ele quis dizer que nada no mundo existe sem amor. Tá tudo aí de graça pra gente usar e viver, isso é amor, não cobra nada. O sol brilha sem pedir nada em troca...”. (31 RM 05 DAS). “... porque ninguém é igual no mundo. Se não fosse um amor que a gente nem sabe de onde vem, a gente faria guerra com quem pensasse diferente.” (33 PM 28 RMA). “... o amor já existe sem a gente saber, acho que é isso, uma força invisível mesmo.” (33 PM 02 ALM).
<b>O discurso de Aristófanes:</b>  O mito do <b>andrógino</b> ; <i>Eros</i> seria uma espécie de <b>carência fundamental</b> e <b>originária</b> ; um <b>condutor</b> da busca pelo <b>todo</b> ; <b>impulso erótico</b> pela plenitude; sensação de incompletude.	“... acho que o cara aí tá certo quando ele fala que a gente fica a vida toda caçando alguém que faz a gente feliz e completo. Mas não acho que não é alguém que já fazia parte de nós. É a outra pessoa diferente que completa nós, que tem o que a gente não tem e faz falta. Todo mundo quer amar alguém e quer que alguém ama você. Às vezes acha que achou certo, às vezes nem acha e vive triste e incompleto, mas o amor não deixa a gente desistir de procurar.” (33 PM 10 JPN).
<b>O discurso de Agatão:</b>	“... ele tá querendo dizer que o amor é lindo ué.” (32 LM 12 MPA). “... os rap e as poesia que faz mais sucesso são sobre o amor. Esse aí só fala a parte gostosinha do amor”. (32 LM 15 JAA).

<p>Qualidades de <i>Eros</i>; mais <b>bem-aventurado</b> dos deuses, o mais belo, o melhor, o mais jovem; é delicado, sereno, maleável, inofensivo, justo, músico, forte, corajoso, solidário, alegre, temperante; habita os corações e as almas dos homens e deuses; é <b>criador</b>, util, arqueiro.</p>	<p>“... o amor é maior que todos os sentimentos juntos.” (32 LM 21 LCA).      “... o amor faz a gente ser melhor, mais carinhoso, mais feliz, a gente se sente mais leve, fica mó bobão.” (33 PM 37 PHS).      “...quando a gente ama a gente ajuda as pessoas. Até aquelas que a gente nem conhece ou que faz coisas erradas. Quem ama não faz violência com ninguém, não bate, mata, estupra... ”. (33 PM 02 BAN).</p>
<p><b>O discurso de Sócrates</b></p> <p><b>Diotima</b>; <i>Eros</i> não é belo nem feio, nem bom nem ruim, é mediador; <b>não é um deus</b>; <i>daemom</i>; <i>Poros</i> e <i>Penia</i>; inspira o <b>desejo de imortalidade</b> e pela <b>sabedoria</b>; impulso erótico; o <b>Bom</b> e o <b>Belo</b>; “degraus”.</p>	<p>“...essa amiga do Sócrates disse que o <i>Eros</i> não é deus, é um ser que ajuda a gente a desejar as coisas que não tem ainda, tipo, os conhecimentos e o que é bom de verdade. A gente já deseja tudo isso, mas ele ajuda a gente conquistar aos poucos. Tem um monte de coisa no mundo que a gente quer ter, mas o amor mostra aquelas que são pra sempre, às vezes nas coisas pequenas e simples.” (33 PM 36 WRA).</p> <p>“...entendi que quando a gente morre, só o que fica é as coisas que a gente fez com amor. A gente fica tipo imortal no coração das pessoas. O amor faz a gente querer fazer essas coisas, e é isso que faz a vida ser feliz. Quem faz coisas ruins não tem amor e não é feliz”. (32 LM 22 KSR).</p>
<p><b>O discurso de Alcibiades</b></p> <p>Bêbado, enciumado, genioso, frustrado; <b>elogio a Sócrates</b>; aspecto <b>sensível</b>.</p>	<p>“Pra mim esse é o que estava mais certo, de todos. O amor é tudo isso que eles falaram antes, mas não é só isso não. Só quem vive na real sabe como é. Não é só coisa boa não! Às vezes a gente ama, mas não é correspondido, tem traição, quem a gente ama morre de COVID... Tem gente que deixa de comer pra alimentar um filho. Na vida isso que é amor também e ninguém deles falou. Não é só flores não, tipo romântico, casamento, sexo e tal. O bêbado é o mais sensato.” (31 RM 27 WSR).</p>

Esgotadas as observações dos alunos, finalizamos a aula propondo que eles fizessem uma atividade avaliativa para a verificação das aprendizagens, relativa a tudo o que foi visto, aprendido e discutido nas aulas.

### 5.3 Avaliação das aprendizagens

Conforme nos orienta o item 5.4 da BNCC<sup>72</sup> (2017, p. 561), a etapa do Ensino Médio é mais propícia ao desenvolvimento de atividades escolares que exijam maior profundidade conceitual e criticidade argumentativa entre os alunos, a partir das diversas temáticas discutidas nas disciplinas que compõem essa área de conhecimento.

A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais

<sup>72</sup> Este item da BNCC refere-se aos conhecimentos a serem desenvolvidos pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia) na etapa no ensino médio. Ainda que as orientações oriundas da BNCC ainda estejam em fase de adequação nas escolas públicas estaduais do Espírito Santo, as competências e habilidades nela contidas estão implicitamente presentes em todo o processo de aprendizagem estabelecido para essa pesquisa.

complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de **simbolização** e de **abstração**.

De fato, até aqui, nossa abordagem buscou contemplar tais exigências, seja pelo desafio da inserção do texto clássico platônico nas aulas de Filosofia seja pela discussão e atualização dos conceitos da obra ao universo existencial dos alunos, através da mediação lúdica. Contudo, é preciso avaliar qualitativamente o que foi aprendido e apreendido por eles. Assim, o formato dessa atividade avaliativa (proposta de redação) aplicada aos alunos para verificação das aprendizagens buscou atender tanto aos requisitos institucionais da unidade de ensino para o trimestre em curso<sup>73</sup> quanto às competências relativas

ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BNCC, 2017, p. 561-562).

Afinal, o incentivo à leitura, interpretação e produção textual é exigência mandatória em todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo base. Diante disso, propomos (como atividade avaliativa – 10 pontos) aos alunos que produzissem um texto argumentativo dissertativo a partir de imagens e textos motivadores relacionados aos movimentos percorridos, passando pelas ideias pessoais sobre o que seria o amor, pelas imagens que eles identificaram como relativas ao conceito, até atingir a concepção platônica de *Eros* no *Banquete* e suas ampliações (APÊNDICE 6). Desse modo, as argumentações dos textos deveriam contemplar os passos percorridos nas aulas anteriores e sinalizarem, de algum modo, a significância do amor, resultante desse processo.

Então, a partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo das aulas sobre a ideia platônica de amor, os alunos redigiram um texto dissertativo-argumentativo na modalidade da escrita formal da língua portuguesa (entre 20 e 30 linhas) sobre o tema: O verdadeiro lugar do amor na existência real dos seres humanos.

Utilizando alguns conceitos estruturantes destacados no texto, eles deveriam apresentar uma proposta de intervenção que respeitasse os direitos humanos, selecionar, organizar e relacionar de forma coerente e coesa os argumentos, fatos e exemplos para defesa dos seus pontos de vista. Apesar das exigências do tipo textual proposto, foram orientados a demonstrar de que forma a ideia platônica de amor (*Eros*) foi capaz de ampliar a ideia inicial (sentimento)

---

<sup>73</sup> Mínimo de 3 (três) atividades para compor o total de 30 (trinta) pontos para o segundo trimestre do ano letivo.

que eles tinham e como isso afetou significativamente suas próprias vidas. A avaliação foi postada no *Classroom* e, além dos textos motivadores, foram anexados os slides utilizados na narrativa e a gravação da aula (APÊNDICE 7).

Dado o prazo para a entrega dos exercícios avaliativos na plataforma de ensino remoto, as correções foram feitas considerando a percepção dos alunos em relação aos movimentos percorridos e a significância do amor resultante desse gradativo processo, observando se as concepções iniciais sobre o amor foram ressignificadas e ampliadas a partir da construção dialética estabelecida nas aulas, mediadas pelas abordagens lúdicas.

Como evidência da apropriação dos conteúdos e da graduação didática lúdica estabelecida entre os estudantes com vistas à significância do amor, foram selecionados alguns trechos das redações que demonstram, entre outros elementos, a ideia (inicial) do amor como sentimento, sua autêntica multiplicidade e suas representações, a articulação do tema com a obra platônica e a significância do conceito no âmbito da realidade vivida.

Assim como nos movimentos anteriores, diante da inviabilidade de transcrição das afecções de todos os alunos, reafirma-se (também nesse movimento) o critério de seleção dos relatos dos alunos com base nas expressividades relativas à intencionalidade da metodologia aplicada ao processo de ensino e aprendizagem do amor. Contudo, de maneira complementar ao critério já estabelecido aqui, iremos utilizar as novas definições (já ampliadas) dos mesmos alunos que foram citados nos movimentos anteriores.

Essa superação do critério surgida no curso da prática busca situar as contribuições dos alunos como elemento empírico, exemplificador e evidente da capacitação crescente da significância do amor em Platão sob a mediação da ludicidade. Com isso, trouxemos aquelas que, de modo comparativo, demonstraram de maneira mais clara, elevada, ampla e profunda a ressignificação do amor em suas existências concretas e que, dessa forma, aludam a uma possível medição qualitativa do percurso significante.<sup>74</sup>

A maioria dos alunos introduziu suas redações com frases e parágrafos que demonstram preocupação em destacar tanto a existência real dos diversos tipos de amor quanto as inúmeras formas em que ele se manifesta. É possível identificar que as ideias introdutórias possuem não

---

<sup>74</sup> A intenção de estabelecer a comparação entre os relatos (dos alunos) obtidos nos movimentos, pensada durante o processo prático da abordagem, mostrou-se como elemento contundente. Não somente pelo potencial revelador da clareza do movimento cognitivo, mas, do mesmo modo, como a ressignificação do conceito de amor efetivamente acorreu em suas vidas.

somente um posicionamento abstrato em relação ao amor, mas o associam às diversas realidades e situações do cotidiano.<sup>75</sup>

*O amor pode se manifestar de formas diferentes como: o amor de pais com os filhos, amigos, namorados, objetos entre outros, com intuito de proteção. Há várias formas de demonstrar amor seja por cartas, palavras ou gestos [...]. (33 PM 17 FSP).*

*Embora pode se considerar um máximo o amor não se define, ele se vive, há várias definições para o amor como a dedicação absoluta de um ser a outro, o afeto ligado a família, a ligação de uma pessoa por outra e aqueles em que também se inclui a atração física, tornando-o aplicável. (33 PM 06 GOE).*

*Nos dias atuais, o amor pode ser visto de várias formas e jeitos, através de um ato de carinho ou até mesmo por simples falas do cotidiano. Com isso, esse sentimento pode apresentar diferentes conceitos. Pois, para cada indivíduo, o amor terá um significado diferente. (32 LM 14 LGV).*

Nos trechos citados, é possível identificar grande número de menções que recordam as representações contidas nas imagens utilizadas no segundo movimento da abordagem, no qual eles escolheram as figuras que melhor retratavam suas ideias sobre o amor. Isso reforça a ideia de que o uso das mediações lúdicas foram capazes de provocar ressignificações, possivelmente resultantes da associação entre o conceito (amor) e as situações reais do cotidiano em que ele pode ocorrer. Do mesmo modo, esses argumentos iniciais, referentes ao reconhecimento do amor nas diversas categorias do comportamento humano, revelam certa atenção dos alunos no que se refere ao atendimento do que foi proposto pela atividade e ao cuidado em relação à fuga do tema.

Um segundo ponto a ser observado na avaliação qualitativa da aprendizagem dos alunos diz respeito à apropriação do tema proposto e sua articulação com a significância do amor em Platão, uma vez que, tendo contato com a narrativa da obra, os alunos utilizaram, direta ou indiretamente, algumas passagens do *Banquete*. Em ambas, é possível perceber que existe uma intenção de coerência textual, buscando fundamentar e argumentar sobre suas ideias a partir dos diversos pontos de vista contidos nos discursos da narrativa platônica.

Nos fragmentos abaixo, os alunos e alunas buscaram sustentar suas ideias de amor e, tomando como referência o discurso de Sócrates (Diotima), estabeleceram certa contrapartida aos amores efêmeros. Isso não somente indica que eles possuem seus próprios significados de

---

<sup>75</sup> Inicialmente (primeiro movimento), o aluno 33 PM 17 FSP havia definido o amor como “...um conjunto de sentimentos”; para o aluno 33 PM 06 GOE “...é um **sentimento** incomparável com qualquer outro **sentimento**”; para a aluna 32 LM 14 LGV “...o amor é aquele **sentimento** puro”.

amor, mas, em posse dos argumentos do *Banquete*, foram capazes de articular seus textos e sustentarem suas teses de forma coesa.<sup>76</sup>

*Ainda hoje, muitas discussões giram em torno do amor. Platão, em seu livro O Banquete, traz diversos conceitos ainda vistos na atualidade. Entre eles se encontra a noção de Eros. É notável no texto a forma como o amor se traduz em carência, sempre buscando a plenitude, buscando se completar. Em uma realidade de amores líquidos, em que relacionamentos se desfazem no menor sinal de dificuldade, a ideia de Platão faz ainda mais sentido. A busca de amores passageiros para suprir anseios da alma que não podem ser satisfeitos com desejos momentâneos, apenas com uma verdadeira ligação entre mentes e almas, segue desenfreada, deixando um vazio na existência de cada indivíduo.* (33 PM 08 EV).

*Amor tem suas várias linguagens de sentir, e uma delas para Platão, na obra O Banquete, se conclui ser o desejo. Amor é o desejo do que ainda não se tem, não possui. Este ideal então se permite entender que os seres humanos são seres humanos pois desejam, seja uma viagem, dinheiro, matéria, ou até mesmo o desejo de amar.* (31 RV 21 MCN).

*Como já dizia Fedro: “Assim, pois eu afirmo que o Amor é dos deuses o mais antigo, o mais honrado e o mais poderoso para a aquisição da virtude e da felicidade entre os homens, tanto em sua vida como após sua morte”. Isso de certa forma deixa claro que é preciso amor para se conviver em grupo, o amor é a base da convivência entre os seres, não necessariamente o amor entre homem e mulher, mas o amor entre seres humanos.* (31 VR 33 NES).

*O amor platônico não corresponde a uma idealização de uma pessoa, mas busca uma sabedoria, um tipo de beleza espiritual. Os seres humanos procuram encontrar esse amor esse amor, que seria uma amor essencialmente puro, que não se fundamente em um interesse, mas sim na virtude.* (33 PM 30 PHA)

É interessante perceber que as interpretações dos estudantes buscaram adequar o pensamento platônico sobre *Eros* ao que eles pensam sobre o amor. Ainda que isso possa interferir na coesão normativa do texto, se ocorresse o contrário, isto é, a aceitação do argumento platônico sobre o amor como verdade absoluta e inquestionável, não poderia haver significância e possibilidade de experiência significada do amor em suas existências.

É notável a maneira como eles construíram suas próprias concepções considerando as imagens utilizadas (segundo movimento), o que claramente revela a eficácia da mediação lúdica. Igualmente, a narrativa lúdica do *Banquete* desempenhou papel fundamental e facilitador para que os estudantes pudessem compreender o texto clássico. Ora, o desenvolvimento do senso crítico dos alunos acerca da realidade passa, necessariamente, pela possibilidade do reconhecimento de si, das realidades que o cercam e dos conhecimentos construídos anteriormente.

---

<sup>76</sup> A ampliação do conceito de amor, é claramente evidenciada pelas alusões dos alunos ao texto do *Banquete*. Demostram por si só a significância e o atendimento a medição qualitativa do processo, não sendo necessária a comparação com os relatos dos passos anteriores.

Finalmente, as conclusões das redações do alunos mostraram-se propícias ao consolidar nossa intenção primária, da significância do amor em Platão, resultante do gradativo processo mediado pelas práticas lúdicas. Não foram apenas ideias formadas sobre o amor ou um reconhecimento da noção de *Eros* em Platão, mas uma ampliação dos conhecimentos que pudessem ser assimilados e aplicados na própria vida. Ou, ainda, (não se trata) do estabelecimento de uma ideia formada e permanente que foi “ensinada” nas aulas de Filosofia, mas, diferentemente disso, algo que inspirasse em cada intelecto a possibilidade de abertura para futuras ressignificações que possam surgir no curso de suas existências. Separamos alguns trechos em que essas constatações são mais evidentes.

*Quando o amor se torna algo presente na vida dos seres humanos o relacionamento com as pessoas muda, se tornando consideravelmente melhor, por isso a melhor forma de viver bem em sociedade e manter uma vida com bons relacionamentos interpessoais, seria trabalhando mais a questão do amor em geral, expandido as formas de amor conhecidas pelo ser em geral. (32 ML 09 FSC).<sup>77</sup>*

No trecho acima, a aluna situa o amor em uma dimensão (um nível) social, seja pelas relações “interpessoais” que ele é capaz de fomentar seja pela vida no trabalho e na sociedade como um todo, desde que sustentadas pela máxima do “viver bem”, capaz de suscitar outras formas de amor.

Nessa mesma linha, considerando o amor na esfera dos relacionamentos interpessoais em outro recorte, uma das alunas enfatizou a necessidade da percepção e conhecimento de si e da busca pelos conhecimentos relativos ao amor, postulando que é preciso conhecer mais sobre o amor e as diversas formas em que ele ocorre, buscar autoconhecimento, “compreender o que sente”. Assim ela escreve:

*Logo, para compreender mais sobre tal peculiar sentido do amor e diversos outros, é de extrema importância que o indivíduo busque a se interessar mais sobre suas percepções de sentir a vida a partir de estudos de temática de autoconhecimento ou uma atenção maior para a vida, quando for parar para ver sua necessidade. A fim de ter relações interpessoais mais palpáveis e saudáveis. Simplesmente por compreender o que sente. (31 VR 12 JSO).<sup>78</sup>*

Entre tantos outros níveis de amor contemplados nos diversos textos do alunos, que superam tanto aquela noção inicial quanto a ideia platônica de *Eros* – evidência clara da significância do amor entre os alunos e eficácia das inferências lúdicas –, alguns alunos foram

---

<sup>77</sup> No primeiro movimento a aluna 32 ML 09 FSC considerava o amor como “um sentimento inexplicável de sensações boas”, “não tem nome, só sente e pronto”.

<sup>78</sup> No primeiro movimento, para a aluna 31 VR 12 JSO “a definição do amor é difícil de explicar, só quem sente sabe como é.”

além ao se apropriarem, igualmente, de todo o gradativo processo que nos orientou, desde as ideias iniciais até a ressignificação do amor (dialética).

Entre outras (redações) que possuem essa mesma característica relativa à percepção do processo de significância estabelecido nas aulas e superação crítica do texto platônico, transcrevemos (na íntegra) a que nos pareceu mais expressiva nesse sentido.

O verdadeiro lugar do amor na existência real do seres humanos

Platão, em sua obra “*O Banquete*”, nos ajuda a ampliar ainda mais o conceito de amor. A história narra diversos discursos sobre diferentes ideias e opiniões sobre o amor, que cada um tinha naquela época. O pensamento platônico reconhece o amor como desejo pelo bem, pelo belo e pela sabedoria. *Eros* se identifica com o que é bom e ama o que é belo. Portanto, o amor está relacionado com coisas boas e belas.

Em nosso cotidiano e na vida em sociedade, isso não pode ser pensado de maneira diferente, pois, todos amamos o que é belo e bom, e os desejamos. Em *Eros*, o amor é uma força, um caminho que nos eleva para o bem. E isso faz total sentido, pois quando amamos alguém ou algo nos esforçamos para sermos pessoas melhores.

Platão tratou apenas de alguns tipos de amor, mas sabemos que na realidade existem muitas outros que ele não falou no *Banquete*; amor de família, entre amigos, amor-próprio, o amor de Deus, e o amor entre namorados apaixonados que podem envelhecer juntos.

Portanto, entende-se que, nossas ideias iniciais e românticas sobre o amor e seus significados, podem ser ampliadas e até mesmo modificadas a partir da compreensão do que seja *Eros*, mas temos que pensar além e não ficar só nesses. A ideia de que existe um amor pandêmico, celestial, erótico, entre outros, nos faz pensar também, que existem vários graus de amor em uma mesma pessoa, dependendo da situação. Então, podemos simplesmente definir o amor como algo que está presente em nosso dia a dia. Pois ele está em tudo que desejamos, em tudo o que nos faz bem, em tudo o que é belo, e consequentemente, em tudo o que nos faz felizes e faz os outros felizes também.<sup>79</sup> (32 LM 18 ALC).

No primeiro movimento, a aluna definira o amor como “[...] um sentimento assim como a felicidade, apesar de ser algo muito mais amplo”. Qualitativamente, a trajetória significante, mediada pela ludicidade, proporcionou, justamente, amplificar aquela definição inicial sobre o amor a partir dos movimentos propostos. Nisso, se inicialmente sua ideia de amor apresentava certa indefinição, era abstrata e genérica, na sequência ela foi capaz de sinalizar diversos níveis de amor, sua íntima relação com a existência real dos seres humanos, bem como associá-la ao bem e à beleza, prerrogativas originalmente associadas ao *Eros* platônico.

---

<sup>79</sup> A transcrição da redação foi feita a partir do registro fotográfico do caderno de Filosofia da aluna 32 LM 18 ALC, conforme APÊNDICE 8. Para esta atividade avaliativa, os alunos tinham a opção de escreverem suas redações no caderno e postarem as fotos no *Classroom*.

## CONCLUSÕES E ABERTURAS

Neste capítulo final, e tendo exposto nossa jornada de pesquisa, retomemos resumidamente esse percurso e passemos às considerações acerca das aberturas e movimentos observados durante e após tais experiências. Nosso caminho argumentativo buscou, inicialmente, relembrar alguns pontos significativos da trajetória do ensino da Filosofia na esfera nacional, seu contexto histórico, político e social, e de que maneira esses eventos afetaram diretamente o modo como a Filosofia vem ocorrendo no chão da sala de aula. Tal resgate foi feito no intuito de demonstrar como tais fatos corroboram para explicar a aparente inadequação das temáticas filosóficas em relação às realidades dos alunos da educação básica, bem como o pouco espaço que a Filosofia ocupa nos currículos. Em acréscimo, sabe-se que um professor de Filosofia do Ensino Médio, na maioria dos casos, possui apenas uma aula semanal por turma, o que faz com que precise lecionar em várias escolas e turnos para completar sua carga horária. Além disso, muitos professores de filosofia têm a recorrente sensação de que esse tempo curto é insuficiente para trabalhar todos os conteúdos com os alunos, ademais de prejudicar seu contato mais próximo com os estudantes a fim de conhecer-lhes os gostos e preferências. A contextualização pretendeu expor as motivações que nos inspiraram a tomar um caminho diferente e, igualmente, criar espaço para mostrar que, mesmo diante desse cenário, é possível elaborar meios eficientes que possibilitem melhor apropriação e ampliação, significantes, dos conteúdos.

Para tanto, elegemos como proposta de pesquisa a temática do amor em Platão pautada nas abordagens lúdicas como uma resposta atual e eficaz ao ensino de Filosofia nas condições em que ela própria se encontra, em aparente descrédito. Isso foi feito pela verificação da prática do ensino e aprendizagem da significância do amor a partir da elaboração de uma sequência concomitantemente didática e filosófica, marcada por passos dialéticos gradativos sob mediação das inferências lúdicas. Nessa proposta, o caráter lúdico assumiu uma acepção significante – unidade de sentido, diferente do brinquedo –, isto é, característica de linguagem capaz de proporcionar maior apreensão e significância do conteúdo filosófico.

Após postularmos nossa concepção de lúdico no primeiro capítulo, e de modo a expor a viabilidade da inserção da ludicidade no ensino de filosofia, no segundo capítulo exploramos como a obra que escolhemos para a proposta didática, o *Banquete*, trabalha esse aspecto. Abordamos, também, a relação entre lúdico e mimético, pois, considerando-se que a arte também está atrelada à ludicidade, e que Platão é um crítico das representações artísticas como

critério de verdade, sabemos que tal aproximação poderia parecer contraditória; logo, quisemos esclarecer possíveis questionamentos à nossa proposta de entrelaçá-los.

Na sequência, no terceiro capítulo, tecemos a intrínseca relação entre *Eros* e a Filosofia, e, portanto, a conexão deste com o ensino dessa área do conhecimento, na medida em que *Eros* é desejo, e a Filosofia, o amor ao saber. Com isso, a ligação entre eles constitui-se como elemento efetivo do ensino como um todo, permeando a especificidade dos processos educacionais como o movente da busca por conhecer.

No quarto capítulo, ressaltamos a importância de o professor de filosofia ter conhecimento profundo acerca dos textos filosóficos que escolher para explorar em sala de aula, visto que a leitura que se faz deles durante um curso de licenciatura distingue-se da maneira como tais obras serão trazidas para um contexto de ensino/aprendizagem. Por isso, fizemos um detalhamento de todas as partes do *Banquete*, tratando de diversos aspectos da obra com vistas a auxiliar o professor a resgatar os aspectos lúdicos e o conteúdo do texto, podendo observar como trabalhá-los com os alunos.

Em seguida, no capítulo cinco, dedicamo-nos a discorrer sobre cada etapa das práticas que fizemos, divididas em 3 movimentos. No primeiro movimento, houve uma provocação inicial sobre o que seria o amor feita de maneira informal e diferenciada, de modo a despertar o interesse e a curiosidade nos alunos e, assim, estabelecer certa pertença aos seus próprios universos e fomentar respostas que revelassem o amor para eles a partir deles mesmos. No segundo movimento, apresentamos imagens específicas provocadas e direcionadas pelo lúdico, cujos conteúdos representavam situações reais significantes em que o amor pode ocorrer. Nisso, as respostas dos alunos, antes confusas, abstratas e dispersas, se mostraram enriquecidas e ampliadas pela identificação do amor a partir das representações imagéticas.

No terceiro movimento, inserimos a narrativa lúdica do *Banquete* como unidade significante para que os alunos reconhecessem os tipos de amor expressos nos discursos da obra e sua função dialética no todo do texto. Com isso, o objetivo foi que, a partir de sua expressividade em relação ao amor, os estudantes ampliassem suas interpretações em outros níveis acerca do conceito e as conectassem com suas percepções anteriores. Os relatos dos alunos, após a narrativa do *Banquete*, demonstraram expressiva apropriação da significância de *Eros*, conforme almejado inicialmente. Mais do que isso, os comentários surgidos na avaliação posterior de fechamento da sequência didática, face às impressões anteriores gradativamente construídas em nosso processo, indicaram novas e autênticas compreensões para o amor.

Relatado nosso percurso, cabe, agora, postularmos nossas considerações, aberturas e aprendizados após as vivências. Um olhar mais cético em relação ao caminho que percorremos

poderia certamente concluir que a diversificação das abordagens de ensino para todas as temáticas filosóficas seria inviável, dada a pouca carga horária destinada à disciplina de Filosofia nos moldes atuais da educação. Evidentemente, não pretendemos estabelecer a ludicidade como abordagem predominante em todas as aulas do componente, mas, ao contrário, acrescer às já existentes uma possibilidade potencialmente inspiradora de outras práticas executáveis com os mesmos intuitos: o ensino e aprendizado significantes, propulsores de ampliações a partir de uma realidade concreta.

Com isso, destacamos que nossa trajetória revelou indícios de que uma boa prática de ensino (de Filosofia) passa, necessariamente, pelo sensível reconhecimento das realidades dos alunos, o que permite ao professor, a partir daí, selecionar as abordagens com maior potencial de interesse, apreensão e significância, desmistificando a inviabilidade do trabalho com o lúdico em qualquer temática.

Nesse sentido, diante de uma atenta observação dos hábitos comuns dos alunos, sempre é possível perceber algo, pois tudo o que fazem revela algo de si, suas roupas, a maneira como se comunicam, entre outros. No entanto, é preciso reconhecer que nenhum tempo seria suficiente para aprender e ensinar todos os conteúdos que a tradição filosófica dispõe, tendo em vista que não estamos formando especialistas em Filosofia, mas seres humanos e cidadãos. Então, dentro do tempo, espaço e condições diversas, devemos selecionar aqueles conteúdos (estruturantes) e práticas didáticas possíveis para esses contextos. Sob essa ótica, consideramos, na mesma medida, que os conhecimentos dos alunos não devem ser tratados como simples *doxa* a ser moldada, transformada ou substituída pelos significados da tradição filosófica, mas como valores a serem ressignificados por ela. Em suma, a ideia é que as abordagens sejam escolhidas a partir da sensível percepção das tendências (ou preferências) dos próprios alunos, com vistas a despertar a dúvida, o interesse e o prazer pela apreensão e experiência dos conteúdos filosóficos, pois esses falam ao seu próprio mundo. Do mesmo modo, sabendo-se que nossa proposta de sequência didática está atrelada ao método filosófico platônico – a dialética –, ela permite, a quem nela se inspire (os professores), mitigar o sentimento de inadequação da Filosofia em relação às demandas educacionais nesses tempos e ao compromisso dessa ciência: o próprio filosofar.

Em se tratando da ludicidade, a abordagem por nós empregada, observamos que ela se demonstrou viável em nossa prática; no entanto, acreditamos que possa ser adotada em qualquer contexto de ensino – e ensino de Filosofia –, pois a dimensão lúdica é inerente ao ser humano, faz-se presente em suas ações, relações, culturas e subjetividades. Logo, seja com materiais simples ou lecionando-se em modalidades diferentes – presencial, remota ou híbrida –, a

ludicidade pode ser trazida para a sala de aula, desde que, seguramente, sejam antes identificados quais elementos podem ser “ludicizados”.

Em relação a tal percepção dos elementos, em nosso caso particular, as possibilidades significantes inerentes ao *ludus* nos ajudaram a identificar e explorar a intencionalidade e os traços da dialética platônica no *Banquete*, uma vez que a narrativa, os mitos, o ambiente cultural, os interlocutores e todos os demais elementos da obra de Platão foram posicionados com uma finalidade filosófica significante. Em outras palavras, tudo foi pensado pelo autor para que houvesse uma graduação maiêutica e dialética que culminariam na própria significância de *Eros*. Do mesmo modo, em nossas práticas, os elementos lúdicos foram pensados para que, assim como os interlocutores do *Banquete*, os alunos pudessem partir de suas próprias concepções sobre o amor (o amor de si e a partir de si) até a platônica ideia de *Eros*. Somado a isso, o estilo da provocação<sup>80</sup> (conversa maiêutica) adotado revelou, entre os alunos, suas próprias ideias de amor, tanto as confusas e difíceis de serem explicadas (sentimentos) na esfera abstrata como nas definições oriundas da realidade concreta positiva.

Nossa escolha por explorar a temática dessa maneira, isto é, partindo da prática para a teoria e não o oposto, trouxe como resultados mais significativos o interesse e a curiosidade pela temática do amor, provocados pela diversificação das abordagens; o reconhecimento do amor nas vidas latentes dos estudantes; a escuta, a valorização democrática dos diversos saberes e a ressignificação das ideias (movimento humano) a cada novo passo proposto; a possibilidade de inserção do texto clássico através da narrativa lúdica do *Banquete* e; a efetiva significância do amor platônico com e entre os alunos.

Este último, que consideramos como o mais relevante, deve-se ao fato de que os alunos foram capazes de atualizar, ampliar e, até mesmo, ir além (superarem) do conceito de amor em Platão (*Eros*), no sentido de que constataram que os elementos contemplados no *Banquete* – as faces assumidas por *Eros* nos diferentes discursos da narrativa – são passíveis de ser relacionados aos atuais modos de amar; porém, concluíram que as ideias apresentadas por Platão não esgotam os níveis (ou possibilidades positivas) do amor presentes no mundo real

---

<sup>80</sup> Recordando nossa opção pela perspectiva educacional crítica ou progressista, não nos parece arbitrário afirmar que a forma dialogal utilizada com os alunos seja fruto da sensibilidade do educador para com seus educandos. Não como algo estabelecido por um e que submete os demais, mas, como algo que se constrói na prática educativa. É nesse sentido que Freire (1996, p. 30), ao escrever sobre a relação entre educador e educando, menos transferidora e mais construtora dos conhecimentos, aponta como saber essencial da prática educativa justamente esta experiência da convivência. Não somente os conhecimentos são construídos, mas os caminhos para alcançá-los também são definidos nesse mesmo convívio educador, sempre em curso. A diversificação das metodologias e das possíveis formas dialogais definem, em larga medida, a eficácia de uma prática educativa em que, naturalmente, os diversos saberes “vão virando sabedoria”.

vivido, mas os extrapolam em larga medida. Com isso, apesar de a dialética empregada em todo o gradual processo de significância do amor nos ter levado a uma superação da ideia platônica de *Eros*, os alunos reconheceram a importância do clássico, não o desconsideraram. Não se acharam descobridores de um novo significado para o amor, mas, diferentemente, afirmaram: “*Nossas ideias iniciais e românticas sobre o amor e seus significados, podem ser ampliadas e até mesmo modificadas a partir a da compreensão do que seja Eros, mas temos que pensar além e não ficar só nesses.*” (32 LM 18 ALC).

Diante do exposto, vale ressaltar que a temática do amor em Platão certamente não foi escolhida aleatoriamente<sup>81</sup>, mas a partir da própria trajetória docente do pesquisador e das experiências didáticas aplicadas até então. Observamos que a opção por iniciar com tal temática, rica em significações e em possibilidades lúdicas, mostrou-se efetiva em diversos aspectos, conforme mencionamos anteriormente, trazendo, com ela, a abertura dos estudantes em relação à Filosofia e favorecendo conexões conceituais com os demais conteúdos filosóficos estudados no Ensino Médio na sequência, todos pensados e adaptados conforme as necessidades dos alunos.

É igualmente importante destacar que não somente os alunos ressignificaram o amor durante a proposta, mas também nós, a partir das experiências amorosas deles, pudemos reconhecer novas significâncias do amor, tanto no universo docente – pois ensinar é amor – como para nossas próprias vidas. Em outras palavras, a opção pela busca da significância do amor em Platão, entre os alunos (e com eles), resultou em um aprimoramento humano de todas as partes envolvidas neste estudo. Desse modo, evidenciam-se de forma latente o “ensinar aprendendo” e o “aprender ensinando” de Paulo Freire, na medida em que o amor, o *Eros* e a ludicidade nos propiciaram um agradável, prazeroso e profundo percurso de significância nas situações e relações reais onde o amor pode ocorrer.

---

<sup>81</sup> O Programa (PROF-FILO) tem como área de concentração o “Ensino de Filosofia”. Que tem entre as opções de linhas de pesquisa o “Ensino de Filosofia” e “Prática do Ensino de Filosofia”, a qual optamos pela primeira, sem limitações aos aspectos da primeira. Conforme orientação do programa: “com a designação “Práticas de Ensino de Filosofia” indicamos a tendência daqueles trabalhos que se colocam mais na **investigação teórico-prática** da proposição, **análise e avaliação daquilo que está em realização, efetiva ou possível, na prática de ensino**, tanto nos seus aspectos formais, **no ambiente escolar**, como nos seus aspectos informais, **para além da sala de aula, com vistas a sua ampliação e seu aperfeiçoamento**. São contemplados aqui os estudos e pesquisas, que visam, de algum modo, passar pelo crivo do **cotidiano interno e externo ao ambiente escolar, no contexto das mais variadas formas de transdisciplinaridade e de transculturalidade**. Isso inclui um amplo conjunto de experimentações na área de elaboração e avaliação de materiais didáticos, de **novas metodologias de ensino**, de processos de avaliação na disciplina, de análise conceitual de relatos de caso, de propostas de renovação curriculares, **sempre tendo em vista o contexto cultural, social e político brasileiro contemporâneo**. (Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/area-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa/>. Acesso em 06 de jan. 2021). (grifo meu).

Em diálogo com a pedagogia de Freire, e de modo a reafirmar nossa perspectiva educacional norteadora (libertadora), tanto na prática docente como na pesquisa como um todo, notabilizou-se que, ao questionarem e superarem o pensamento platônico (sobre o amor), os estudantes demonstraram-se mais críticos, mais hábeis à superação de preconceitos, à correlação de suas ideias às de outros sujeitos, à identificação de aparentes formas de amar (violentas, exploradoras), ao reconhecimento do amor enquanto desejo (ponto de vista socrático, Diotima) de vida, de felicidade, de mobilidade social, de não adequação, de superação das dificuldades, como movente do ser humano integral.

Quanto a nós, educadores, os resultados relativos a tal experiência corroboram a opção por uma perspectiva de educação filosófica não depositária, não sedimentada em conceitos prontos, não somente transmitida e expositiva, mas, ao contrário, uma perspectiva que estabeleça condições afetivas em que os estudantes possam produzir seus conhecimentos a partir de sua própria moralidade e visões de mundo. Nesse raciocínio, pode-se pensar igualmente que a atualização e superação do método dialético proposto por Platão com e entre os alunos, mediada pelo lúdico, imprime um caráter democrático em relação ao ensino de Filosofia. Com efeito, as postulações que surgem democraticamente nesses diálogos lúdicos são potenciais geradoras de novas ideias, que moldam os sentidos e ressignificam a realidade de todos os atores envolvidos.

Outrossim, o *Banquete*, além de abarcar uma grande quantidade de valores que cabem aos alunos, comprehende, também, diversos dos conceitos que acompanham a Filosofia em toda a sua trajetória histórica, bem como sua metodologia possui elementos aplicáveis em todos os segmentos pedagógicos possíveis. Sumariamente, o ensino e aprendizagem de *Eros*, através do *Banquete*, não cumpre com a única intenção de ensinar algo que pertence ao pensamento de Platão, mas de inspirar um método que atenda àquele que ensina a Filosofia de modo a superar qualitativamente qualquer competência educacional legalmente posta, atingindo-a e indo além dela.

Realçamos, mais uma vez, que todo esse processo exigiu certa afetividade entre o professor e seus alunos, uma proximidade e certa intimidade que, em linhas gerais, determinou significativamente os resultados obtidos pelo pesquisador participante. Logo, para aqueles a quem nossa pesquisa possa inspirar, é mister ter em mente que o critério para bons resultados no trabalho com qualquer temática provém de uma escolha de abordagens de ensino intimamente atrelada ao universo dos estudantes (suas preferências, trações culturais, visões de mundo). Isso sem contar, certamente, com o quanto tal opção pode, em igual medida, influenciar diretamente na relação do professor com os alunos, pois ao passo em que ela se

torna mais próxima, íntima e prazerosa, mais abertos ao novo se tornam os próprios alunos devido às afecções no contexto de ensino.

No que diz respeito ao processo estabelecido para a pesquisa da temática escolhida e ao compromisso de estabelecer e inspirar propostas didáticas com vistas ao aperfeiçoamento e ampliação do Ensino de Filosofia, é fato que as condições de ensino durante o período de pandemia (COVID 19) no ano letivo de 2020, período em que realizamos a sequência didática, certamente reduziram, de certo modo, as possibilidades de experienciação e maiores aprofundamentos qualitativos resultantes da prática, uma vez que o projeto inicial de nosso estudo foi pensado para o ensino presencial e teve de ser adequado ao ambiente remoto.

Acreditávamos que as expressividades dos alunos em relação às significâncias (os níveis de amor) poderiam não ser tão bem exploradas; contudo, mesmo com a adaptação para a modalidade virtual, os resultados foram satisfatórios, tendo em vista que a tecnologia também oferece ferramentas e recursos distintos capazes de nos auxiliar no cumprimento de nossos objetivos nas aulas online. Ainda assim, estamos cientes de que a ocorrência de tal proposta no ensino presencial, mesmo que tenhamos atingido a meta da pesquisa, poderia suscitar diferentes observações e ampliações em relação ao amor, dado que a interação face a face proporciona outros níveis de afecção sensível entre e com os alunos. De qualquer maneira, as ações empreendidas suscitaram os movimentos humanos esperados, ainda que toda a experimentação com os estudantes tenha sido feita em apenas dois encontros (aulas).

O fato de termos alcançado nosso propósito em apenas dois momentos reforça também que, mesmo com pouco tempo destinado à Filosofia nos currículos, é possível o trabalho com várias temáticas filosóficas, na medida em que são selecionadas abordagens condizentes à realidade de ensino, observando-se a infraestrutura disponível, os recursos ou os próprios elementos do universo dos discentes. As abordagens lúdicas são um exemplo do que pode ser escolhido para atingir tal objetivo, logo, cabe aqui a ressalva de que não pretendemos elevar o ensino lúdico de *Eros* como o melhor em detrimento das demais metodologias – igualmente eficazes – e das inúmeras temáticas e autores da tradição filosófica. Diferentemente, pretendemos inscrever a dimensão lúdica como mediação eficaz ao Ensino de Filosofia, capaz, entre tantas outras coisas, de revelar a beleza intrínseca do filosofar com os outros e tornar mais sensível e eroticamente prazerosa a constante busca pela sabedoria, a própria Filosofia.

Em relação às aberturas que esta pesquisa e a extensa sequência didática nela contida (produto educacional) proporcionam, temos, primeiramente, a questão de que esta proposta pode vir a inspirar outras aplicações, seja com a temática do amor seja com temáticas diferentes, em turmas das terceiras séries do Ensino Médio ou para outros grupos de alunos de diferentes

idades, ou mesmo para outros formatos de Ensino Médio<sup>82</sup>, algo que, certamente, traria discussões enriquecedoras ao campo de ensino da Filosofia e novas possibilidades de ampliação e reformulação a partir delas. Uma segunda abertura seria em relação à interdisciplinaridade que poderia ser tecida com outras disciplinas do componente curricular, tais como Língua Portuguesa, História, Artes, entre outras. Com isso, tanto o trabalho dos professores poderia ser feito de forma conjunta – na elaboração das atividades e avaliação em comum para ambas as disciplinas – como os alunos seriam convidados a romper com a fragmentação dos saberes tal como é feita na escola, podendo visualizar como diferentes áreas do conhecimento dialogam entre si e se complementam. Por fim, uma terceira abertura consistiria em pensarmos o quanto a exploração de temáticas da maneira como fizemos contribui não com as necessidades e exigências da lógica utilitarista de mercado, referentes à absorção de conhecimento com vistas à formação de profissionais e técnicos aptos e produtivos, mas direciona-se à formação humana, no intuito de tocar as afecções interiores dos alunos e torná-los mais conscientes de si mesmos e do mundo, retirando-os da posição de passividade para que possam, portanto, agir e interagir na sociedade a fim de transformá-la.

Sumariamente, apesar dos descaminhos e das condições de ensino e aprendizagem postas intempestivamente no decorrer desta trajetória de pesquisa, as impressões finais se mostraram intensamente positivas, seja pela apreensão e ressignificação do amor nas vidas dos estudantes a partir da narrativa lúdica do *Banquete*, pelo prazeroso caminho percorrido com os alunos à luz do lúdico, ou pelas aberturas e novas ideias que os resultados nos proporcionaram. Dessa forma, as reflexões e propostas desta pesquisa mostram-se relevantes na medida em que foram capazes de amplificar as diversas práticas possíveis ao ensino e aprendizagem da Filosofia, utilizando, para tal, a ludicidade. Os limites encontrados, por sua vez, devem ser vistos como propulsores de novas abordagens para que o ensino – e o ensino de Filosofia – possa acompanhar e se adequar criticamente às novas tendências educacionais. Em verdade, sem a busca por novos meios que garantam a essência e a especificidade da Filosofia e do filosofar, corre-se o risco de que seus valores, aos poucos, caiam em desvalia, não somente a Filosofia, mas as ciências humanas como um todo. Assim, voltemo-nos à ressignificação do ensino, de tempos em tempos, a fim de não justificarmos e compactuarmos com a fragmentação e não irmos de encontro aos constantes processos de mudança que envolvem o mundo.

---

<sup>82</sup> Refere-se aos itinerários formativos propostos para o Novo Ensino Médio. Não somente como disciplina da base regular, mas, também nas disciplinas da parte diversificada; Eletivas da área de ciências humanas ou Projeto de Vida.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_, Nicola. **História da filosofia**. Tradução de Antônio Ramos Rosa. Rio de Janeiro: Proença, 1976.
- ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **Corpo**. Posfácio Maria Esther Maciel. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ANPOF. O “Daimon” de Sócrates: conselho divino ou reflexão? **Cadernos de Atas da Anpof**, Rio de Janeiro, n. 1, p.101-109, 2001. Expositor: Valcicleia Pereira da Costa. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/parcerias/sbp/pdf/14-valcicleia.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.
- AVILA, Cósimo d. “**Retorno da filosofia ao 2º Grau: ideologia e contradição**”. Revista de Cultura Vozes. Petrópolis. (5): p. 363-368. Jun./jul.1982.
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes. Tradução de Desidério Murcho... et al. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/aret%C3%AA>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. vol.1. Petrópolis: Vozes, 1986. 419 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 21 de junho de 2019.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias - Parte IV**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 30 de setembro 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (1997). **Parâmetros curriculares nacionais : arte**. Brasília. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 30/09/2018.
- \_\_\_\_\_. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Disponível em 23 de junho de 2019.
- \_\_\_\_\_. **Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, p. 1-28. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o artigo 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 17 de fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 13 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 08, de 06 de março de 2012.** Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-ppc008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-ppc008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 13 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **PARECER N.º: CNE/CES 492/2001:** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília DF, 2001. 38 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_, MEC. **Orientações curriculares para o ensino médio;** volume 3-Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 04 de ago. 2020.

CARAM, Juliano Pacos. **Platão contra o amor platônico.** São Paulo: Loyola, 2018.

CASSIRER, E. **Antropologia Filosófica – ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana.** Trad. Vicente Félix de Queiroz. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2008. 424 p.

CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Org.). **Filosofia: Ensino Médio.** Brasília: PDE, 2010. 212 p. (Volume 14). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber.: a relação entre escola e apropriação do saber.** Interface: Comunic., Saúde, Educ., Vitória, v. 11, n. 22, p. 327-342, maio 2007. Trimestral. Departamento de Ginástica, Centro de Educação Física e Desportos – UFES. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/11.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

DUROZOI, G. e ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia.** Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ESPIRITO SANTO. (2009). Secretaria da Educação: **Curriculo Básico Escola Estadual: Ensino médio : área de Ciências Humanas (Vol. 3).** Vitória, Espírito Santo, Brasil. Disponível em: [http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU\\_Curriculo\\_Básico\\_Escola\\_Estadual\\_\(FINAL\).pdf](http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Básico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf). Acesso em 30 de setembro de 2018.

FRANCO, Irley. **Uma Hipótese sobre o Banquete de Platão.** 2008. Disponível em: <[https://www.academia.edu/5060467/Uma\\_Hip%C3%B3tese\\_sobre\\_o\\_Banquete\\_de\\_Plato](https://www.academia.edu/5060467/Uma_Hip%C3%B3tese_sobre_o_Banquete_de_Plato)>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <http://lelivros.love/book/download-a-importancia-do-ato-de-ler-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 05 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra, 1967.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 4<sup>a</sup> ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FRONTEROTTA, Francesco; BRISSON, Luc (org.). **Platão: leituras.** São Paulo: Loyola, 2011. 238 p.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo, Loyola, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** Editora Perspectiva SA, 2020.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1413 p.

LACOSTE, Jean. **A filosofia da Arte.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LÉXICO.PT. **Dicionário de Português Online. Significados, definições e sinónimos de mais de 320.000 palavras da língua portuguesa.** Dicionário português europeu. Disponível em: <https://www.lexico.pt/encomio/>. Acesso em: 29 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** Edições Loyola, 1990.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. (Orgs.). **A Filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** 13.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MATOSO, R. (2016). **As Origens do Paradigma Desenvolvimentista de Interpretação dos Diálogos de Platão.** Archai, n.º 18, p. 75 -111. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.14195/1984-249X\\_18\\_2](http://dx.doi.org/10.14195/1984-249X_18_2). Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

MICHAELIS. **Dicionário Online.** Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da educação: uma visão crítica.** São Paulo: Loyola, 2001.

PAVIANI, Jayme. **Eros, desejo e o bem e O Banquete de Platão.** Caxias do Sul: Educs, 2015. 91 p.

PELLEGRINI, Tânia. **Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações.**

PLATÃO. **A República.** Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

\_\_\_\_\_. **A República,** Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural Ltda (1997).

\_\_\_\_\_. **O Banquete.** Texto grego John Burnet; tradução Carlos Alberto Nunes; editor convidado Plínio Martins Filho; coordenação Benedito Nunes e Victor Sales Pinheiro. 3. ed. Belém: Ufpa, 2011. 208 p.

\_\_\_\_\_. **O Banquete:** tradução, apresentação e notas de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2012.

PROVETTI JUNIOR, José. **O dualismo em Platão.** Assis Chateaubriand: Jpj Editor, 2014. 119 p. Disponível em: [https://www.academia.edu/10313748/O\\_dualismo\\_em\\_Plato](https://www.academia.edu/10313748/O_dualismo_em_Plato). Acesso em: 27 mar. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual;** tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia.** São Paulo: Paulus, 2003. 403 p. Tradução Ivo Storniolo.

ROCHA, Zeferino. **O desejo na Grécia Clássica. Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental.** São Paulo, v. 34, n. 52, p.84-116, ago. 2011. Versão impressa ISSN 0101-3106. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-4714200000100084](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-4714200000100084). Acesso em: 01 abr. 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa.** Organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica–Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-32, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 90 p. (153.65 - V631). Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.

## APÊNDICE 1 – PLANO DE ENSINO DO PROFESSOR – 2020 – ENSINO MÉDIO – TERCEIRAS SÉRIES



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
EEEFM "DR FRANCISCO FREITAS LIMA"



### PLANO DE ENSINO DO PROFESSOR – 2020 – ENSINO MÉDIO

IDENTIFICAÇÃO DO PLANO				
Escola: EEEFM "DR FRANCISCO FREITAS LIMA"				
Série: 3 <sup>a</sup>	Turmas: 3M1, 3M2, 3M3 e 3V1	Turno: (X) Manhã (X) Tarde ( ) Noite		
Trimestre: ( ) 1º (X) 2º ( ) 3º				
Área de Conhecimento: ( ) Linguagens; ( ) Matemática; ( ) Ciências da Natureza; ( X ) Ciências Humanas.				
Disciplina: Filosofia				
Professor: Márcio Freitas				
Carga Horária Trimestral:	1º T = 14	2º T = 13	3º T = 13	Total: 40
DIAGNÓSTICO II				
Os alunos demonstraram boa assimilação dos conceitos referentes aos conteúdos: Conceitos: Percepção, Dualismo corpo e alma, Amor, Desejo, Tópico: Ser humano Desejo, Tópico: Ser humano e sensibilidade, Eroticidade, Amizade, Caridade, Solidariedade. Avaliação objetiva com 5 questões em formato de formulário disponível na plataforma e versão impressa.				
2º TRIMESTRE				
CONHECIMENTOS DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES 2020	CONHECIMENTOS CURRICULARES ABORDADOS NAS VIDEOAULAS	CONHECIMENTOS CURRICULARES A SEREM ABORDADOS OU REVISITADOS	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROFESSOR (A)	
• Ser humano e sensibilidade	As videoaulas não estão sendo disponibilizadas de acordo com a readequação curricular no tratante aos conteúdos a serem lecionados no segundo trimestre letivo de 2020, portanto, estão sendo desconsideradas.	• Percepção. • Dualismo corpo e alma. • Liberdade e determinismo • Felicidade • Amor. • Desejo/ Eroticidade. • Amizade. • Caridade. • Solidariedade	Os conteúdos da adequação curricular estão divergentes do currículo de 2009 – vigente, portanto, esta sequência está de acordo com o último com a devida autorização da SRE, informada pela supervisão e consta na ata do programa Jovem de Futuro. A SRE aguarda um posicionamento da SEDU sobre essa inconsistência e deverá	

		*Utilização do livro didático para acompanhamento dos textos e exercícios de fixação. Atendimento individual aos alunos que possuem dúvidas e pelo comentário da plataforma. As avaliações:	informar para os demais trimestres. Conteúdos referentes aos tópicos através do texto base, vídeos, apresentações em diversos formatos; versão adaptada para a plataforma e impresso.  **Prova trimestral em 22/09 com os conteúdos até então vistos. Simulado trimestral interdisciplinar com todos os conteúdos, exceto, Ser humano e sensibilidade.
--	--	---	--

\*Devido não destaque dos conteúdos no documento de readequação, a relevância dos mesmos foi decidida pelo professor (Ata PJF).

Data da entrega: 18/09/2020

Assinatura do(a) Professor(a)

Assinatura do(a) Pedagogo(a)

## APÊNDICE 2 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA DIREÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA DO TURNOS MATUTINO E VESPERTINO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE DA DIREÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se ao **diretor e a pedagoga** (sujeitos da pesquisa) da **EEEFM Dr. Francisco Freitas Lima**, unidade da submetida a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e situada na cidade de Vila Velha-ES, o projeto de pesquisa **“A significância do amor em Platão: uma abordagem com práticas lúdicas”**, de autoria do mestrando **Prof. Márcio de Freitas Oliveira**, como recomendação para a realização do **Mestrado Profissional em Filosofia - Universidade Federal do Espírito Santo**. A pesquisa tem por objetivo pesquisar a eficácia e aplicação de metodologia didática na disciplina de Filosofia em relação a implementação abordagens lúdicas ao ensino do da temática do amor na perspectiva de Platão neste ano letivo de 2020. Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a pesquisa participante em diferentes espaços e tempos e dinâmicas com: textos escritos, desenhos, fotografias dos trabalhos produzidos e dos estudantes (sem identificá-los). Solicita-se, ainda, às famílias consentimento para a participação dos adolescentes na pesquisa. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes dos adolescentes serão mantidos em sigilo, caso seja necessário será usado nomes fictícios ou nomenclaturas. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Vila Velha, 06 de maio de 2020.

Guilherme Gabler Cazeli  
SEDU Diretor Escolar  
Port. 1071-S DIO/ES



Diretor

Pedagoga

Pesquisador/ mestrand: Márcio de Freitas Oliveira

Cel. (27) 99518-1997/ e-mail:marciofreitasoliveira@hotmail.com

Orientador: Dr. Gilmar Francisco Bonamigo – Professor Efetivo do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES..



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
**DA DIREÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA**

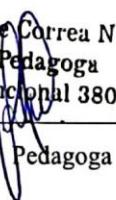
Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se ao **diretor e a pedagoga** (sujeitos da pesquisa) da **EEEFM Dr. Francisco Freitas Lima**, unidade da submetida a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e situada na cidade de Vila Velha-ES, o projeto de pesquisa **“A significância do amor em Platão: uma abordagem com práticas lúdicas”**, de autoria do mestrando **Prof. Márcio de Freitas Oliveira**, como recomendação para a realização do **Mestrado Profissional em Filosofia - Universidade Federal do Espírito Santo**. A pesquisa tem por objetivo pesquisar a eficácia e aplicação de metodologia didática na disciplina de Filosofia em relação a implementação abordagens lúdicas ao ensino do amor na perspectiva de Platão neste ano letivo de 2020. Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a pesquisa participante em diferentes espaços e tempos e dinâmicas com: textos escritos, desenhos, fotografias dos trabalhos produzidos e dos estudantes (sem identificá-los). Solicita-se, ainda, às famílias consentimento para a participação dos adolescentes na pesquisa. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes dos adolescentes serão mantidos em sigilo, caso seja necessário será usado nomes fictícios ou nomenclaturas. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Vila Velha, 08 de maio de 2020.

**Guilherme Gabler Cazeli**  
**SEDU** **Diretor Escolar**  
**Port. 1071-S DIO/FS**

  
**Diretor**

**Alinne Correa Nunes**  
**Pedagoga**  
**Nº Funcional 3800202**

  
**Pedagoga**

Pesquisador/ mestrando: Márcio de Freitas Oliveira  
 Cel. (27) 99518-1997/ e-mail:marciofreitasoliveira@hotmail.com  
 Orientador: Dr. Gilmar Francisco Bonamigo – Professor Efetivo do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

### APÊNDICE 3 – CODIFICAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS NO TEXTO DA PESQUISA

Os alunos participantes das atividades que compõem essa pesquisa serão identificados da seguinte forma, quando suas atividades forem transcritas ou citadas no texto da pesquisa. Para esta demonstração usaremos um nome fictício. A escola onde ocorreram as verificações concentra as seguintes modalidades: Ensino Médio regular (ou Novo Ensino Médio), Ensino Médio Integrado em Portos e Ensino Médio Integrado em Logística). Segue exemplo:

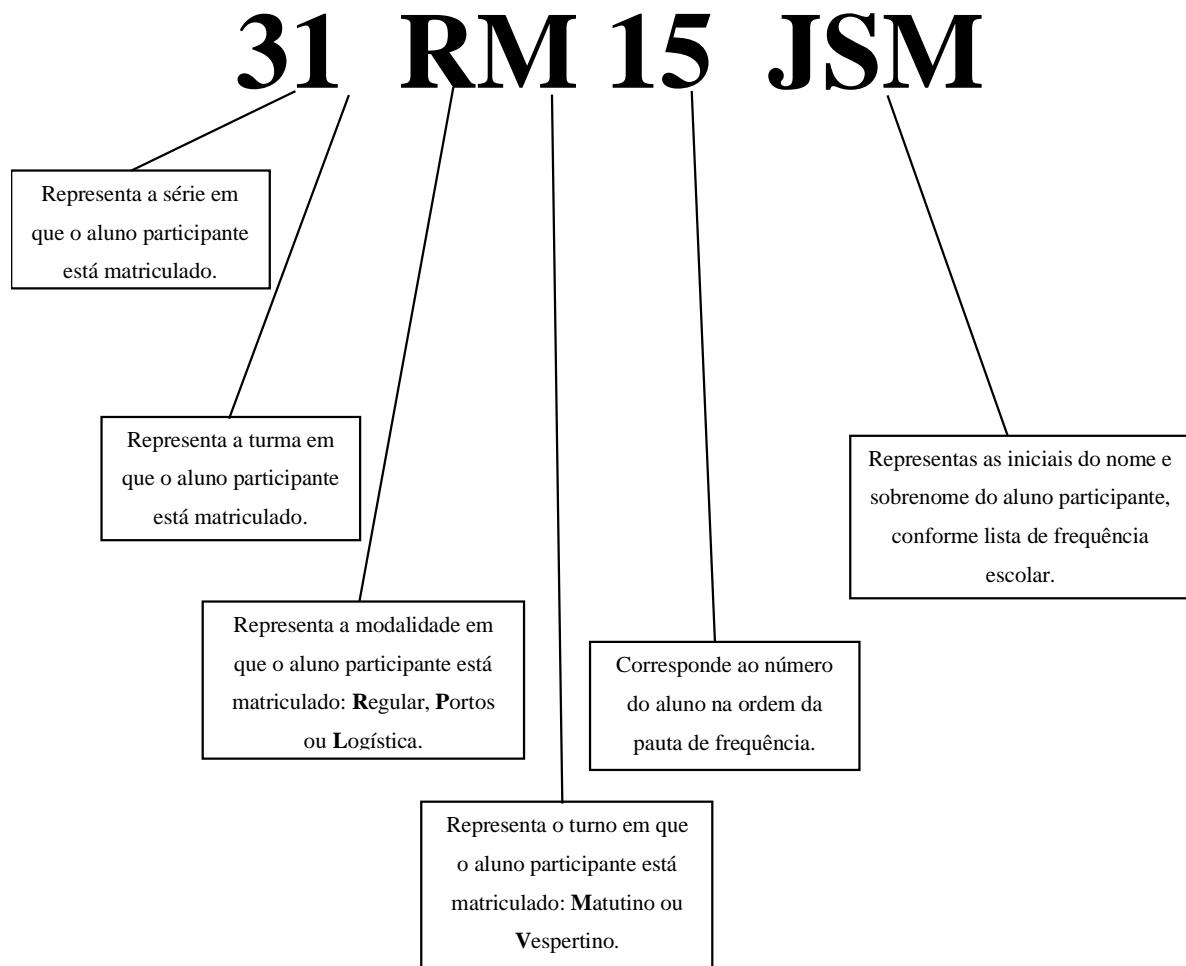
Aluno (fictício): José da Silva Matos

Série: 3º ano – Ensino Médio Regular

Turma: 1

Turno: Matutino

Modelo de codificação utilizada na identificação de alunos na pesquisa:



## APÊNDICE 4 – ATIVIDADE: QUAIS IMAGENS MELHOR TRADUZEM SUA IDEIA DE AMOR? (GOOGLE FORMS)

### #Filosofia – 21<sup>a</sup> semana – Quais imagens melhor traduzem sua ideia de amor?

Refletiu um pouco! Quando pensa sobre o que seja o amor, quais imagens surgem em sua memória?

O e-mail do participante (null) foi registrado durante o envio deste formulário.

\*Obrigatório

1. E-mail \*

---

2. Nome completo: \*

---

3. Série/turma: \*

Marcar apenas uma oval.

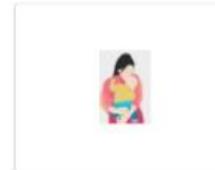
- 3M1
- 3M2 LOGÍSTICA
- 3M3 PORTOS
- 3V1

Isso, você está indo bem! Sabemos o quanto é difícil definir em poucas palavras algo que possui tantos sentidos e significados. Vamos facilitar um pouco as coisas nesse próximo passo.

Nesses casos podemos utilizar os símbolos. Eles são capazes de render alguns sentidos que as palavras não são capazes de alcançar.

4. Como falamos anteriormente, as palavras não dão conta de revelar tudo aquilo que o amor representa em nossas vidas. Quando pensamos no que seja o amor, para nós, nossa mente logo busca imagens, momentos e memórias onde o amor acontece. Contudo, não é fácil descrever algo que se sente. Geralmente as crianças têm mais facilidade em representar o amor: sua inocência e suas poucas experiências amorosas ainda estão limitadas ao âmbito familiar. Mas se elas conseguem, nós que já vivemos um pouco mais também podemos... Diante disso, propomos o seguinte: Marque abaixo, até 3 IMAGENS, que melhor representem suas ideias pessoais sobre amor.

Marque todas que se aplicam.



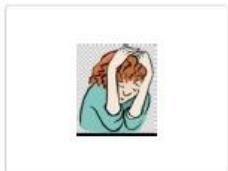
Opção 1



Opção 2.



Opção 3.



Opção 4



Opção 5

Opção 6



Opção 7

Opção 8



Opção 13



Opção 14

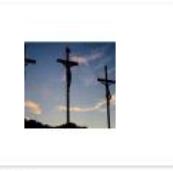


Opção 9

Opção 10



Opção 15



Opção 16



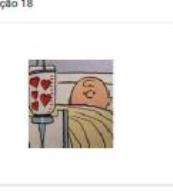
Opção 11



Opção 12



Opção 19



Opção 20



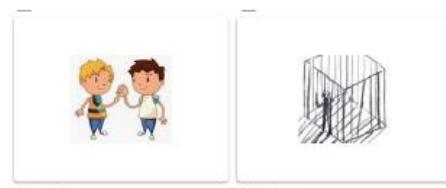
Opção 21



Opção 22



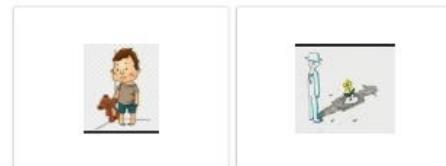
□ Opção 23 □ Opção 24



□ Opção 31 □ Opção 32



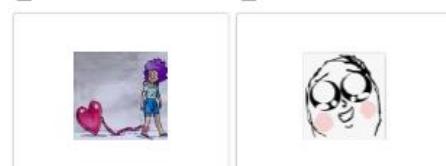
□ Opção 25 □ Opção 26



□ Opção 33 □ Opção 34



□ Opção 27 □ Opção 28



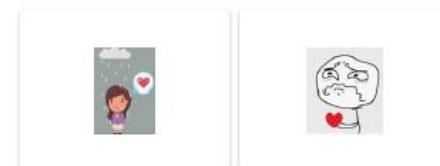
□ Opção 35 □ Opção 36



□ Opção 29 □ Opção 30



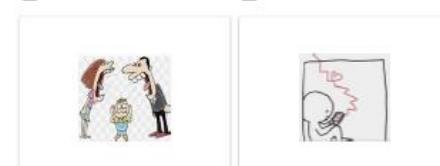
□ Opção 37 □ Opção 38



□ Opção 39 □ Opção 40



□ Opção 47 □ Opção 48



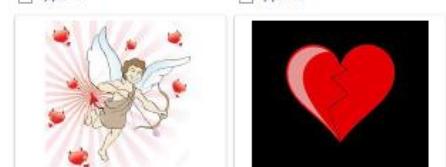
□ Opção 41 □ Opção 42



□ Opção 49 □ Opção 50



□ Opção 43 □ Opção 44



□ Opção 51 □ Opção 52



□ Opção 45 □ Opção 46



□ Opção 53 □ Opção 54



Opção 55

Opção 56

## #Filosofia – 21<sup>a</sup> semana – Quais imagens melhor traduzem sua ideia de amor?

Obrigado! Sua resposta foi registrada!  
Agora já podemos retornar para a aula e discutir nossas opções de imagens.

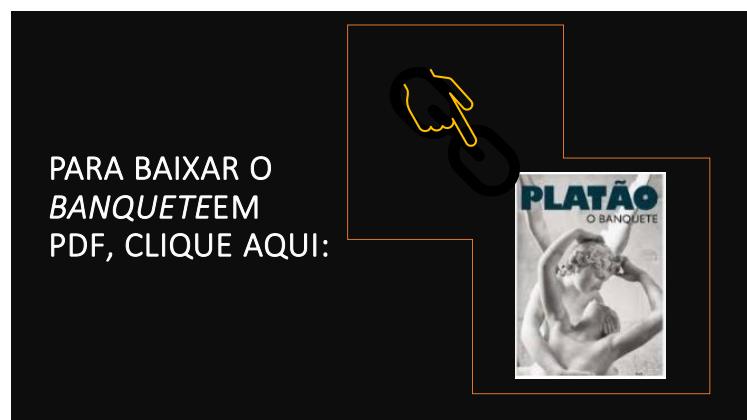
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

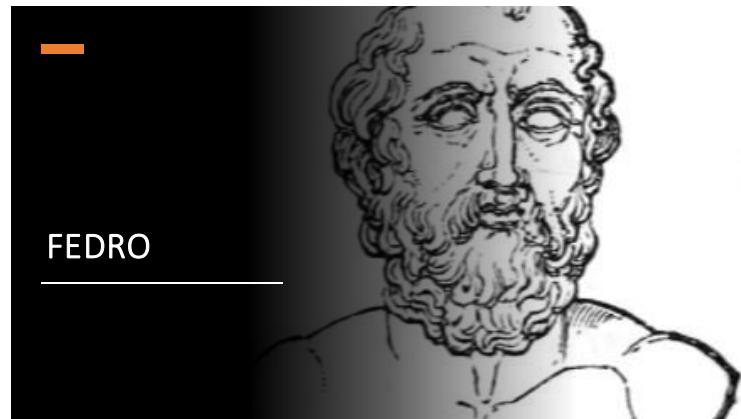
Google Formulários

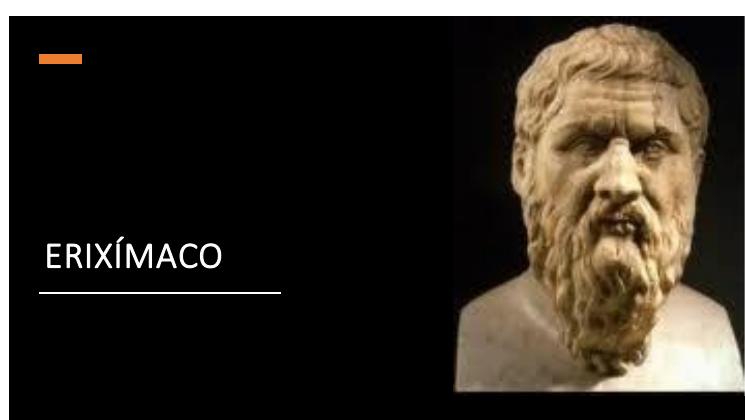
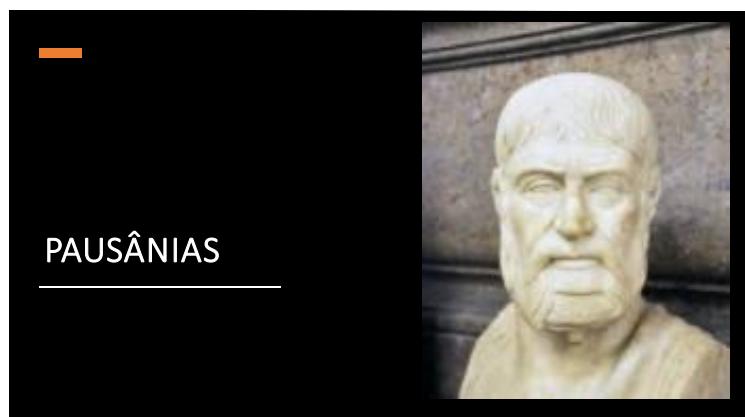
Este formulário foi criado em Secretaria de Estado da Educação. [Denunciar abuso](#)

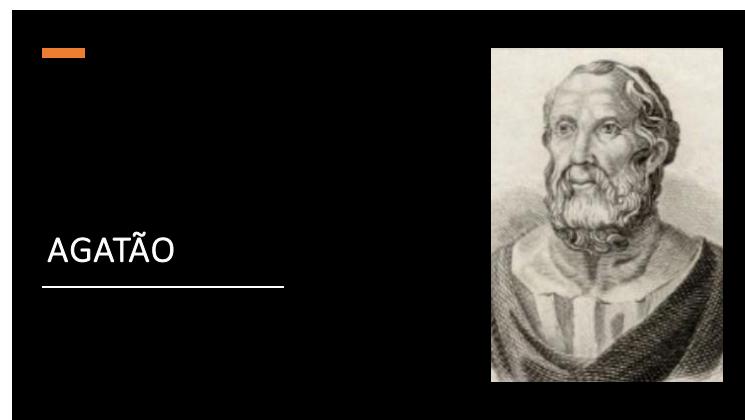
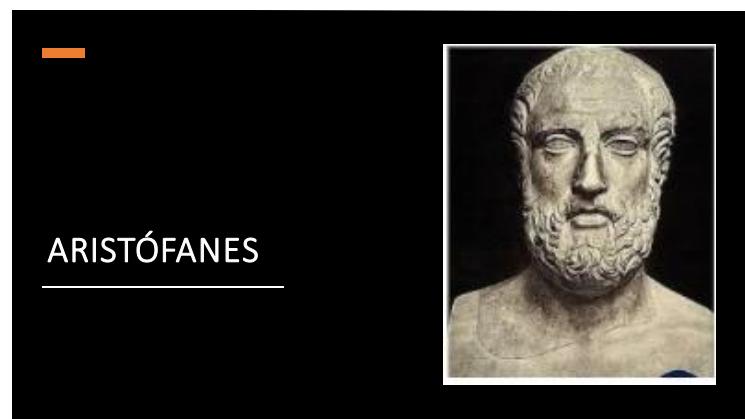
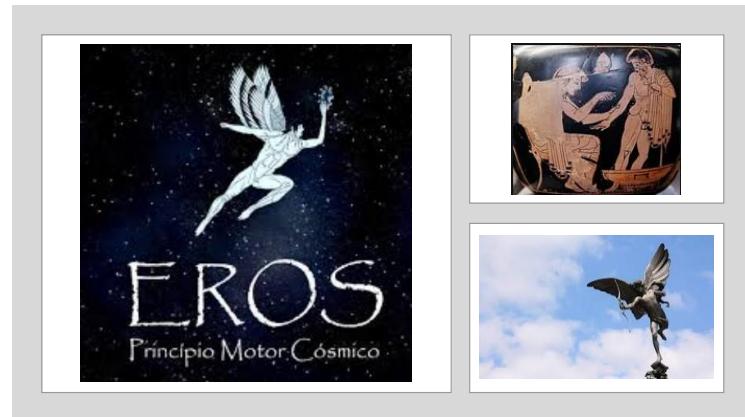
## APÊNDICE 5 – SLIDES COM AS IMAGENS UTILIZADAS NA NARRATIVA LÚDICA DO BANQUETE

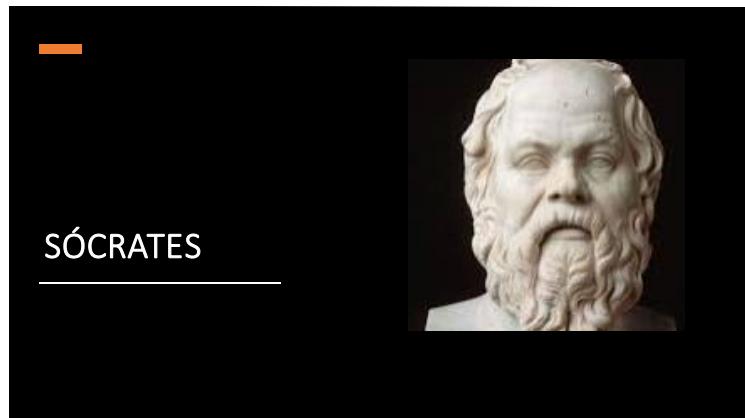












## SÓCRATES



## ALCIBÍADES



**APÊNDICE 6 – ATIVIDADE AVALIATIVA COM PROPOSTA DE REDAÇÃO: O VERDADEIRO LUGAR DO AMOR NA EXISTÊNCIA REAL DOS SERES HUMANOS**

 <b>DR. FRANCISCO FREITAS LIMA</b>	<b>EEEFM. Dr. Francisco Freitas Lima</b>		
	<b>#Filosofia – 29ª semana – A ressignificação do amor</b>		
<b>Disciplina:</b>	Filosofia	<b>Valor:</b>	10 pontos
<b>Professor:</b>	Márcio Freitas	<b>Turma:</b>	<b>Nota:</b>
<b>Aluno (a)</b>			<b>Data:</b> / /
Atividades Pedagógicas não presenciais – APNPs – 3ª séries – Novo Ensino Médio e Integrados dos turnos matutino e vespertino - 3º Trimestre.			

**A RESSIGNIFICAÇÃO DO AMOR**

**TEXTO 1:** Em nossa primeira atividade sobre o amor propomos algumas imagens que melhor representassem o que seria o amor para nós, ou seja, seu **significado** pessoal para cada um de nós. As imagens foram utilizadas pois temos certa dificuldade em traduzir o que sentimos, bem como, o amor é um conceito bastante complexo e carrega consigo uma grande variedade de significados. As imagens que os alunos mais selecionaram foram:



As imagens que escolhemos revelam que, para nós, a **significância** do amor (ou seja, seu **valor** maior) se manifesta nas relações com **pessoas próximas** e **queridas**, **familiares**, **amigos**, **animais de estimação**, na **união entre as pessoas** e na íntima conexão com **Deus**. É preciso determinar o que é o amor para nós antes de aceitar qualquer outra definição.

**TEXTO 2: A SIGNIFICÂNCIA DO AMOR EM PLATÃO**

A principal definição filosófica do amor foi apresentada por Platão em sua obra *O Banquete*.

**Observação:** leia o texto destacando a ideia de cada um dos convidados sobre o amor.

O discurso se inicia com o encontro entre Apolodoro e Glauco. O primeiro conta o que ocorreu num banquete realizado na casa do poeta **Agatão** tal como o havia recebido de **Aristodemo**. Este se encontra com Sócrates que está bem arrumado e fica sabendo que ele se dirige à casa de Agatão comemorar a vitória deste obtida no debate. Sócrates, então, convida-o para ir junto. Chegando à casa de Agatão, Sócrates detém-se pensativo à porta de entrada enquanto Aristodemo entra e logo é interpelado sobre a presença de Sócrates. Resolvido o problema que o detivera à porta, Sócrates entra e é convidado pelo anfitrião para sentar-se ao seu lado a fim de desfrutar da ideia que lhe ocorreria. É logo refutado por Sócrates que lhe diz que a sabedoria não passa de um para o outro como a água de um jarro para outro. Mostra-se humilde, pois está diante de um vencedor de concurso de poesias. Outro convidado, um rico negociante chamado Pausâncias, interroga a todos como deverão beber nesse dia, considerando a indisposição geral promovida pelas comemorações de outra bebedeira realizada no dia anterior. Tem logo a concordância de Aristófanes, grande comediógrafo da cidade. O médico Erixímaco, fala sobre os efeitos da embriaguez a partir de seus conhecimentos enquanto recebe a anuência de Fedro, o retórico, quanto a não passarem a reunião embriagados. O médico sugere a retirada da flautista e que a reunião se dê com apresentação de discursos feitos em homenagem ao Amor, tão esquecido pelos poetas. Critica-os considerando que são capazes de falar sobre assuntos tão diversos, de heróis ao sal, mas não sobre o deus. Por ser o primeiro na ordem do banquete, sugere, ainda, que Fedro inicie a falas sobre o Amor. Sócrates questiona alegando que os

últimos a falar, ele é um deles, sairão prejudicados pela qualidade dos discursos anteriores, visto serem mais entendidos do tema os que o precederiam. Termina concordando com a sugestão de Erixímaco, pelo qual é acompanhado do demais. Então, Apolodoro começa a relatar os discursos, iniciando com o de Fedro. O discurso se inicia defendendo

*“que era um grande deus o Amor, e admirado entre homens e deuses, por muitos outros títulos e sobretudo por sua origem. Pois o ser entre os deuses o mais antigo é honroso, dizia ele, e a prova disso é que genitores do Amor não os há (...)”* (p.18).

Para **Fedro**, entre os deuses o mais antigo é o **Amor** e, sendo esta a sua condição, é para nós a **causa dos maiores bens**. A vida dos homens deve ser dirigida pela “*vergonha do que é feio e ao pareço do que é belo*” (p.19). Sem o Amor, não se pode produzir grandes obras e que diante dos amantes o amado se envergonha. Por seu intermédio, constroem-se cidades, consentem-se morrer por outro, não apenas os homens, mas também as mulheres. O que mais admiram e honram os deuses é a virtude que se forma em torno do amor e, mais ainda, “*quando é o amado que gosta do amante do que quando é este daquele*” (p.20). Fedro conclui dizendo: “*Assim, pois eu afirmo que o Amor é dos deuses o mais antigo, o mais honrado e o mais poderoso para a aquisição da virtude e da felicidade entre os homens, tanto em sua vida como após sua morte*”. (p.20)

O próximo discurso, visto que outros ficaram esquecidos por Aristodemo é o de **Pausâncias**. Pausâncias começa criticando o discurso de Fedro por considerá-lo um simples elogio ao Amor e entendendo uma **dupla natureza ao amor**. Faz-se necessário estabelecer qual dos **dois tipos** de Amor se deve elogiar. Associa ele o Amor às **duas deusas Afrodite**: a **Urânia** (a **Celestial**), mais velha e a mais nova chamada de **Pandemia** (a **Popular**). Deste modo, o amor seria duplo, o **Celestial** (Urânia) e o Popular (Pandêmio). Deve-se louvar todos os deuses e dizer o dm de cada um, pois as ações, em si mesmas, não são belas nem feias, mas sim na maneira como são feitas, que resulta a beleza ou a feiura, isto é, “*o que é belo e corretamente feito fica belo, o que não o é fica feio*” (p.21). Então, “*o amar e o Amor não é todo ele digno de ser louvado, mas apenas o que leva a amar belamente*” (p.21)

O Amor **popular** (Pandêmio) é a ele que os **homens vulgares** amam. Amam tais pessoas não menos as mulheres que os jovens e amam **mais o corpo** que a alma, e ainda, dos mais **desprovidos de inteligência**, pois não há preocupação se é decente ou não. O Amor **Celestial**, que participa apenas do macho é dedicado aos jovens. Afeiçoando-se ao que é de natureza mais forte e **que tem mais inteligência**. Não amam os meninos, mas os jovens que já começam a ter juízo. É uma dedicação que deve ser duradoura, o que não é possível na incerteza própria dos meninos. Deve ser este Amor **obediente** à lei. Ele não é em si e por si belo nem feio, tais qualidades dependem da prática dos amantes. **Mau é amar o corpo mais que a alma**, pois o corpo é efêmero, lançando o amado no abandono. Bom é o amor **constante**, pois se uniu ao que é constante, **a alma**. Deve-se, então, “*congraçar num mesmo objetivo, essas duas normas, a do amor aos jovens e a do amor ao saber e às demais virtudes, se deve dar-se o caso de ser belo aquiescer o amado ao amante*” (p.24). **O amor da deusa Celeste é de valor** para a cidade e os cidadãos.

O próximo discurso, pela ordem deveria ser o de Aristófanes. Contudo, acometido de um acesso de soluços ficou impossibilitado de falar. Solicita, para **Erixímaco**, uma cura ou que ele fale em seu lugar. O médico recepta-lhe um tratamento para os soluços e começa a falar considerando que o discurso de Pausâncias teve um bom início, mas não desfechou do mesmo modo. Seu ponto de partida consiste em me considerar a **natureza dupla** do amor

*“porém não está ele apenas nas almas dos homens, e para com os belos jovens, mas também nas outras partes, e para com muitos outros objetos, nos corpos de todos os outros animais, nas plantas da terra e por assim dizer em todos os seres é o que creio ter constatado pela prática da medicina, a nossa arte; grande e admirável é o deus, e a tudo se estende ele, tanto na ordem das coisas humanas como entre as divinas”*. (p.25)

Passa, então, Erixímaco a homenagear a arte da medicina como a primeira ciência do amor. Seu pressuposto é o de que sendo dupla a natureza do amor, ele se apresenta como a **harmonia entre os contrários**, é a atração **ordenada dos opostos**. A medicina é a ciência dos fenômenos do Amor, próprio aos corpos, mas também a ginástica e a agricultura são dirigidos nos traços do deus Amor. Do mesmo modo a música e as demais artes. O **Amor é moderação** e “*na medida do possível, deve-se conservar um e outro amor*” (p.27), isto é, tanto o Celestial como o Popular. O **Amor é múltiplo e universal**,

*“mas aquele que é em torno do que é bom se consuma com sabedoria e justiça, entre nós como entre os deuses, é o que tem o máximo poder e toda felicidade nos prepara, pondo-nos em condições de não só entre nós mantermos convívios e amizades, como também com os que são mais poderosos que nós, os deuses”*. (p.27)

Curado dos soluços, fala **Aristófanes** pontuando o seu discurso diferindo-o dos anteriores quanto ao desconhecimento, por parte dos homens, do poder do amor, pois poucas oferendas e sacrifícios fizeram a ele. Ele considera o Amor o **deus mais amigo dos homens**. Para iniciar os demais no poder do Amor, primeiro ele fala da natureza humana e suas vicissitudes. Considera, então, que no passado eram **três os gêneros da humanidade: o masculino, o feminino e o androgíno** (comum aos dois). Inteiros eram os homens em sua forma circular: quatro mãos e quatro pernas, dois rostos opostos entre si, cada um de um lado e dois sexos. Extremamente fortes e vigorosos, possuidores de uma grande presunção, voltaram-se contra os deuses e tentaram escalar os céus. Como castigo, Zeus separou os seus corpos, voltando-lhes o rosto para o lado onde os costurou, deixando-os com os órgãos sexuais voltados para trás, pois contemplando a própria mutilação, poderiam tornar-se mais moderados. Mutilada em duas a natureza humana, desde então, cada um ansiava encontrar sua própria metade e unia-se se envolvendo um ao outro no ardor de se confundirem, morriam de inércia e de fome. Assim, iam-se destruindo. A compaixão de Zeus, muda-lhes o sexo para a frente fazendo com que a geração se processasse um no outro: o macho na fêmea constituindo a raça, um homem com um homem, constituindo a sociedade e a convivência. O Amor está implantado nos homens como **restauração de nossa antiga natureza**, em nos fazer “*um só de dois e curar a natureza humana*” (p.30). Dos androgínos, provem o amor às mulheres de onde provém a maioria dos adultérios. Das mulheres que se originam do feminino, provém o amor às mulheres. Dos homens oriundos do masculino, provem o amor dos homens, dos semelhantes em coragem e masculinidade. Não é por despudor tal amor e uma prova disso é que, “*uma vez amadurecidos, são os únicos que chegam a ser homens para a política, os que são desse tipo*” (p.30). Não se trata de uma união sexual, pois uma coisa quer a alma de cada um: “*unir-se e confundir-se com o amado e de dois ficarem um só*” (p.31). **É ao desejo e procura do todo** que se dá o nome de Amor, ele é **desejo de união e indivisão** e ao deus que isto nos propicia, todo nosso louvor.

O discurso seguinte é proferido por **Agatão**. Inicia-se ponderando que os antecessores nos discursos elogiaram a felicidade dos homens obtida por intermédio do Amor e não a ele propriamente. Busca, então, falar da **natureza do amor** louvando-o e depois aos seus dons. Para ele o Amor é o **mais feliz dos deuses** por ser o **mais belo e melhor dentre todos**. É também o mais jovem, pois foge da velhice e busca a juventude, pois o semelhante sempre do semelhante se aproxima. Além de **jovem**, é o amor **dedicado** e a prova é que ele anda “*no que há de mais brando entre os seres (...) nos costumes, nas almas de deuses e de homens ele fez sua morada, e ainda, não indistintamente em todas as almas, mas da que encontre com um costume rude ele se afasta, e na que o tenha delicado ele habita.*” (p.34)

Sua constituição é **úmida**, o que lhe permite amoldar de todo jeito. Tais são as características de sua **beleza**. Prossegue falando de suas virtudes: primeiramente, não **comete e nem sofre injustiças**, não pode ser tocado pela **violência, é temperante, é corajoso e sábio**. A sua  **sabedoria** está vinculada à poesia, ele é um **poeta** (tal qual o dono do discurso), pois é inspiração em toda criação artística. É ele também, **belo**, pois quando surgiu entre os deuses, proporcionou-lhes **concórdia e harmonia**. É, portanto, “*por ser em si mesmo o mais belo e o melhor, depois é que é para os outros a causa de outros tantos bens*” (p.35). A ele toda **glória dos homens e dos deuses**.

Aplaudido por todos os presentes, coube a Sócrates a lembrança de Erixímaco de quanto seria belo o discurso de Agatão e que nada restaria para ser dito, portanto, estaria ele embaraçado agora. Ao que é retrucado em sua recusa de falar pelo próprio Erixímaco que duvida de suas habilidades em proferir discurso tão ou mais belo.

**Sócrates** aceita falar, não em competição aos demais discursos, mas do seu modo, isto é, sem eloquência buscará dizer a verdade sobre **Eros**. Muda-se o rumo do debate sobre o Amor: do elogio para a busca de sua **essência**. Para não parecer impertinente com as suas perguntas, Sócrates falará do amor por meio das palavras de **Diotima** de Mantinéia (mulher sábia nas coisas do amor). Ele jovem respondia, enquanto ela, mais velha e experiente o questionava, conduzindo-o à **essência do Amor**. Diotima afirma que Eros **não é um deus e nem um mortal, não é belo nem feio**. Ele é um **gênio (daimon), intermediário** entre deuses e homens, criador de laços entre eles. Qual é, então, a origem do Amor?

Nasceu ele da união de **Pobreza (Pênia / Penúria)** com **Poros (Recurso / Estratagema)**. Ela, excluída do festim em homenagem ao nascimento da deusa **Afrodite**, a bela, entrou furtivamente ao término da festa para comer os restos quando encontrou, adormecido pelo vinho, Poros (Recurso) e, desejando um filho seu, concebeu **Eros**. Por ser concebido no dia do nascimento de Afrodite, **Eros ama o belo**. Por ser filho de Recurso e de Pobreza possui a condição de ser **pobre e longe está de ser belo e delicado**. Seu triste destino é ser como sua mãe, **maltrapilho**, sem-teto, sempre **carente** e como seu pai, **engenhoso, astuto, maquinador, hábil feiticeiro e**

**sofista, deseja tudo quanto seja belo e aspira a tudo conhecer.** “Amor nem enriquece, assim como também está no meio da sabedoria e da ignorância” (p.41)

Não sendo nem deus nem tolo, **ama a sabedoria**, pois “não deseja, portanto, quem não imagina ser deficiente naquilo que não pensa lhe ser preciso” (p.41). Se fosse deus não poderia amar a sabedoria por já possuí-la, se fosse tolo, julgar-se-ia perfeito e completo, não desejando aquilo que não pode notar a **falta**. Eros é, deste modo, **carência** em busca de **plenitude**. O **Amor é filósofo**, pois está entre o **sábio e o ignorante**. É o amável que é belo, de outro é o caráter do amante.

**Eros ama.** Mas o que ama o Amor? O que é que ama o amante? O que dura, o perene, o imortal. **Ama o bem**, pois deseja o bom como pertence para sempre. **Amar é ter o belo (o bom) consigo para sempre**. O supremo Amor é “esse desejo do que é bom e de ser feliz” (p.43), isto é, comum para todos os homens. No entanto, nem todos são de fatos amantes, pois se voltam para o amor por caminhos diferentes.

O Amor é concebido tanto no **corpo** quanto na **alma**. Por isso Eros cria nos corpos **o desejo sexual e o desejo da procriação que imortaliza os mortais**, pois, o amor é da **parturição** do belo, visto que por **geração** é a **imortalidade** que se deseja. O que convém à alma **conceber** e gerar? O pensamento e a virtude. Entre os amantes da alma,

“estão todos os poetas criadores e artesãos que se diz serem inventivos; mas a mais bela forma de pensamento é a que trata da organização dos negócios da cidade e da família, e cujo nome é prudência e justiça (...).” (p.46).

O amor ama nos corpos bons sua beleza **exterior e interior**. Amando o belo exterior, Eros **nos faz desejar as coisas belas e amando o belo interior, nos faz desejar as almas belas**. “Os corpos mortais geram filhos mortais. As almas imortais geram virtudes imortais” (CHAUÍ, p.211). Quanto à perfeita contemplação do amor e de seus graus dá-se do seguinte modo:

“começar quando jovem por dirigir-se aos belos corpos, e em primeiro lugar (...) deve ele amar um só corpo e então gerar belos discursos; depois deve ele compreender que a beleza em qualquer corpo é irmã da que está em qualquer outro, (...) deve ele fazer-se amante de todos os belos corpos e largar esse amor violento de um só, (...) a beleza que está nas almas deve ele considerar mais preciosa que a do corpo (...) seja obrigado a contemplar o belo nos ofícios e nas leis (...) depois é para as ciências que é preciso transportá-lo (...) em inesgotável amor à sabedoria, até que aí robusto e crescido contemple ele uma certa ciência, única, tal que o seu objeto é o belo seguinte”. (p. 47 – 48)

O Amor é, pois, uma **elevação da alma** que consiste

“em começar do que aqui é belo e, em vista daquele belo subir sempre, como que servindo-se de degraus, de um só para dois e de dois para todos os belos corpos, e dos belos corpos para os belos ofícios, e dos ofícios para as belas ciências até que das ciências acabe naquela ciência, que de nada mais é senão daquele próprio belo, e conheça enfim o que em si é belo”. (p.48)

Após a fala de Sócrates, Aristófanes tenta dizer algo, mas é interrompido por **Alcibiades**, que entra **embriagado** procurando por Agatão para coroá-lo. É recebido pelos demais convivas quando se dá conta da presença de Sócrates e critica-o. Este pede a proteção e defesa de Agatão dos ciúmes de Alcibiades, que acaba elegendo-se para chefe do banquete. Logo é avisado por Erixímaco dos procedimentos acerca dos discursos sobre o Amor, ao que é convidado a fazer o seu. De pronto recusa-se alegando a própria bebedeira, o que o colocaria em desvantagens perante os outros que estão sóbrios.

**Alcibiades** propõe, então, **louvar a Sócrates**, não para ridicularizá-lo, mas falar a verdade. Tenta descrever Sócrates como um sedutor insolente que seduz com palavras e discursos. Considera a postura de Sócrates um ardil de sedução dos mais jovens. Enciumado por nunca ter conseguido a atenção que esperava de Sócrates, trata de desfiar as qualidades de Sócrates como a resistência à bebida e ao frio.

Sócrates percebe a verdadeira intenção de Alcibiades: é jogar Agatão contra ele, mostrando o ciúme que sente. Declara-o consciente e em perfeito juízo. Com Agatão sentado à sua direita, começaria uma nova rodada de discursos que consistiria em fazer elogios a quem estivesse sentado à sua direita. Mas um tumulto se forma com a entrada de um numeroso grupo de pessoas e, sem ordem alguma, todos são obrigados a beber vinho em demasia. Alguns foram embora enquanto o festim continuava até o dia seguinte com Agatão, Aristófanes e Sócrates. Dormindo os outros dois, Sócrates se retira, já dia alto, com a companhia de Aristodemo em direção ao Liceu, onde passou o resto do dia indo descansar em sua casa à tarde.

Deste modo, o tema da **beleza** está vinculado ao tema do **Amor** (Eros) entendido como **força mediadora** entre o **sensível e o suprassensível**, que através dos vários graus da beleza, eleva à Beleza existente em si mesma. Como o Belo e o Bem coincidem (o Belo é uma forma do Bem) **o Amor é uma força**, um caminho que eleva ao

**Bem.** Para Platão, o Amor não é nem **belo nem bom, mas é sede de beleza e bondade**. Não é nem um deus, nem homem; não é mortal, nem imortal. Como ser intermediário entre o homem e deus, o amor é “*filo-sofo*”, em seu sentido mais denso. Como “*filo-sofo*”, o Amor condiciona-se pela **busca incessante do saber**, tal qual o amante ao amado. O verdadeiro **Amor é desejo do Belo, do Bem, da Sabedoria, do Absoluto e da Imortalidade**. Dispondo de vários caminhos, o Amor conduz a vários graus de bem e o verdadeiro amante, sabe percorrer tais caminhos até a visão suprema do **Belo Absoluto**. O grau mais baixo na escala do Amor é o amor físico, consistente “*no desejo de possuir o corpo belo para gerar no belo um outro corpo*” (REALE & ANTISERI, p.150). Constitui-se como desejo da imortalidade pela geração. O grau seguinte é o dos amantes que se mostram fecundos quanto à alma. Entre estes, encontram-se em escala progressiva os amantes das almas, os amantes da justiça e das leis, os amantes das ciências puras.

Por fim, no ápice da escala do Amor, está a visão sublime e fulgurante da ideia do Belo em si, do Absoluto. Assim, o “amor platônico” “é *nostalgia do absoluto, tensão transcendente para o mundo metaempírico, força que impulsiona para o retorno à nossa existência originária junto aos deuses*” (REALE & ANTISERI, P. 150) (ANDRADE, José Rogério de Pinho. **Uma síntese do texto “O Banquete” de Platão**. Disponível em: <http://jrparoge.blogspot.com/2011/11/uma-sintese-do-texto-o-banquete-de.html>. Acesso em: 06 de maio de 2019).

Se preferir, confira a narrativa do *Banquete* de Platão também em:

<https://www.youtube.com/watch?v=rdjNm25nII8>

O link com a gravação da nossa *live* será postado no Google Classroom.

## **PROPOSTA DE REDAÇÃO**

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de nossas aulas sobre a ideia platônica de amor, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa (entre 20 e 30 linhas) sobre o tema **O verdadeiro lugar do amor na existência real dos seres humanos**. Utilizes os conceitos **destacados** no texto e apresente uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relate, de forma coerente e coesa, argumentos, fatos e exemplos para defesa de seu ponto de vista. Apesar de ser um texto dissertativo, busque demonstrar como a ideia platônica de amor ampliou **SEU** entendimento inicial sobre ele e como isso afeta sua própria vida.

## FOLHA DE RESPOSTA

**APÊNDICE 7 – INTERFACE DA POSTAGEM DA ATIVIDADE AVALIATIVA NO CLASSROOM: PROPOSTA DE REDAÇÃO, SLIDES E GRAVAÇÃO DA AULA EM ANEXO.**

 **#Filosofia - 29ª semana - O amor platônico - Atividade avaliativa**

MARCIO DE FREITAS OLIVEIRA • 6 de nov. de 2020 Editado às 2 de dez. de 2020

10 pontos

Data de entrega: 20 de nov. de 2020

Olá, crianças!

Após identificarmos quais são os significados que possuímos sobre o amor e posteriormente conhecer o que Platão entende sobre o amor (EROS) em sua obra O Banquete, é possível que aquelas ideias iniciais tenham sido ampliadas. Ou seja, de alguma maneira aquilo que nós pensávamos sobre o amor foi ressignificado pelo pensamento platônico, que, reconhece o amor como desejo; pelo bem, pelo belo e pela sabedoria.

Após participar da nossa LIVE sobre o amor platônico (link anexo para os que não puderam participar ao vivo), leia os textos motivadores e faça a redação de acordo com a proposta em anexo.

Busque destacar de que maneira a noção de Eros contribui para uma ampliação do conceito de amor em nossas vivências reais. Apesar de ser dissertativo, busque expressar como o amor é sentido nas experiências reais e concretas do cotidiano.

Anexei os slides da Live e destaquei no texto os principais conceitos de cada discurso do livro - O Banquete. Use esses conceitos em sua redação.

Valor da atividade: 10 pontos - 3º trimestre.

Sua resposta pode ser digitada ou através de fotografia BEM NÍTIDA!

Em algumas turmas esta redação também será avaliada na disciplina de Língua Portuguesa.

Bons estudos, boa semana e continuem se cuidando!

	<p>Aula de Filosofia - O amor Pl...</p> <p>Vídeo</p>		<p>Slides da narrativa (1).pptx</p> <p>PowerPoint</p>
	<p>#Filosofia – 29ª semana - A ...</p> <p>PDF</p>		

## APÊNDICE 8 – REDAÇÃO DA ALUNA “32 LM 18 ALC”

O verdadeiro lugar do amor  
na existência real dos seres humanos

Platão, em sua obra “O Banquete”, nos ajuda a ampliar ainda mais o conceito de amor. A história narra diversos discursos sobre diferentes ideias e opiniões sobre o amor, que cada um tinha naquela época. O pensamento platônico reconhece o amor como desejo pelo bem, pelo belo e pela sabedoria. Eros se identifica com o que é bom e ama o que é belo. Portanto, o amor está relacionado com coisas boas e belas.

Em nosso cotidiano e na vida em sociedade, isso não pode ser pensado de maneira diferente, pois, todos amamos o que é belo e bom, e os desejamos. Em Eros, amar é uma força, um caminho que nos leva para o bem. E isso faz total sentido, pois quando amamos alguém ou algo nos estaremos para sermos pessoas melhores.

Portanto, entende-se, que nossas ideias iniciais e românticas sobre o amor e seus significados, podem ser ampliadas e até mesmo modificadas a partir da compreensão do que seja Eros, mas temos que pensar além e não ficar só nesses. A ideia de que existe um amor um amor pandêmico, celestial, erótico, entre outros, nos faz pensar também, que existem vários graus de amor em uma mesma pessoa, dependendo da situação. Então, podemos simplesmente definir o amor como algo que está presente em nosso dia a dia, pois de todo em

tudo que desejamos, em tudo o que nos faz bem, em tudo o que é belo, e consequentemente, em tudo o que nos faz felizes e faz os outros felizes também.