

# O lúdico na educação: a questão do método<sup>1</sup>

Mauro Rocha Baptista - UEMG  
Cláudio Guilarduci - UFSJ

## 1 Introdução

Questões em torno do brincar, do jogo, do brinquedo e, mais especificamente, do lúdico em relação às crianças e ao processo ensino-aprendizagem estão hoje em dia ocupando um papel preponderante nas discussões sobre a formação do profissional da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, as práticas educativas e as escolas ainda estão distantes de um reconhecimento do lúdico como elemento cultural formador, pois essas atividades, com suas possibilidades de alegria, espontaneidade e de festa, estão sempre excessivamente carregadas do adjetivo *educativo* (MARCELLINO, 1990, p. 85). Existe, na realidade, um adestramento do lúdico na tentativa de fazer da brincadeira, do jogo, um instrumento que deve preparar a criança para a seriedade futura. O próprio *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil* apresenta uma distinção clara entre as atividades que necessitam da intervenção de um professor como mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento e as atividades realizadas pelas crianças de forma espontânea e livre.

---

<sup>1</sup> Texto publicado anteriormente como artigo In: Vertentes. v. 20, n. 1. São João del Rei: UFSJ, jan./jul. 2012. Este artigo foi elaborado a partir dos trabalhos realizados no projeto “O lúdico e a educação: construção de um novo estatuto para o uso do lúdico na educação”, aprovado no Edital Universal 01/2010 da FAPEMIG.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva, não deve confundir situações nas quais se objetivam determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, v. 1, p. 29).

Mesmo não sendo objeto da presente análise, é possível afirmar a existência de diferentes teorias sobre o brincar e o lúdico. Destas, pode-se elaborar um mapa bastante diversificado de teóricos, de motivações, de entendimentos e de compreensão do universo infantil. Mesmo correndo o risco do reducionismo, nessa multiplicidade de literatura, pode-se apontar, por exemplo, a visão de energia excedente (SCHILLER e SPENCER), a teoria dos instintos (KARL GROOS), as teorias fisiológicas (PAVLOV e CLARK HULL), a assimilação da realidade (PIAGET) e o jogo infantil como trabalho (CHATEAU), entre outros. Esse mapa diversificado possibilita diferentes perspectivas, mas concordamos com a discussão teórica promovida por Huizinga (2004, p. 4 *et seq.*) afirmar que tais teorias partem do princípio de que o jogo está necessariamente ligado a alguma coisa que está fora dele mesmo.<sup>2</sup>

A proposta desenvolvida no Laboratório Teórico-prático do Brincar – LABRINC – pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa “Educação: Subjetividade e Sociedade” tem como objetivo desvencilhar o lúdico

---

<sup>2</sup> Para maiores informações consultar Courtney (1980).

dos adestramentos que lhe foram impostos pelas mais diversas posturas pedagógicas. Com esse intuito, a pesquisa realizada pretende resgatar o sentido originário das atividades lúdicas, o qual reside exatamente no seu poder ser lúdico, na sua capacidade de se fazer durante a sua feitura, na sua independência das regras preestabelecidas, na singularidade de cada momento da atividade.

Tendo em vista esse sentido originário, um resgate como o pretendido não pode limitar-se a analisar o lúdico apenas como uma atividade destinada a gastar a energia do discente para direcioná-lo ao que “importaria verdadeiramente” à pedagogia tradicional, ou seja, os conteúdos ministrados. Mas destina-se a compreender que o lúdico seja importante em si e que o momento da atividade lúdica permite um acesso ao conhecimento que não pode ser alçado por outros métodos.

Contudo, isso não significa que o lúdico seja mero impulso desenfreado direcionado apenas por finalidades biológicas, fisiológicas ou psicológicas. Ele pode ser trabalhado didaticamente, desde que respeitados os caminhos que ele trilha. A imposição de uma regra externa que pretenda garantir o resultado final da atividade lúdica é tão danosa quanto a crença de que o lúdico é indomável. Não se trata apenas de uma questão fisiológica e instintiva. Mesmo que parta de uma necessidade instintiva de aprender a sobreviver no mundo, o lúdico se desenvolve com a astúcia da experiência, ultrapassando a sua motivação arquetípica. É nesse ambiente em que o lúdico ultrapassa o seu impulso fisiológico que é possível pensar em uma atuação pedagógica. Mas, por ser um ambiente aberto, é necessária muita cautela com essa atuação (HUIZINGA, 2004; GADAMER, 1997; CAILLOIS, 1986, p. 17-28)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Mesmo partindo das discussões realizadas por Huizinga, sua tese sobre o jogo se distancia da ideia de que o jogo é anterior a qualquer formação cultural. Sua definição de jogo como atividade pode ser dividida em seis tópicos: livre (o jogador não é obrigado a jogar), delimitada (espaço e tempo), incerta (o desenrolar e o resultado não podem ser previstos), improdutiva (não gera bens, nem riqueza), regulamentada (submetida a convenções) e fictícia (uma outra realidade). Além disso, diante das diferentes possibilidades de jogos, o referido autor propõe uma divisão em quatro seções: *Agon* (competição em que é criada uma igualdade de

O regramento excessivo pode manter o lúdico preso à sua função primária de ensinar a sobreviver aos perigos enfrentados por quem os experimentou, mas impedir, ao mesmo tempo, que o neófito os experimente e aprenda a experimentar. Seria apenas outra forma de passagem de instruções, uma apreensão da realidade que se faz unicamente dentro dos limites daquilo que o educador permite que seja apreendido. Nesse sentido, o jogo seria apenas mais uma ferramenta para a docilidade apesar de o discurso educacional manter o imperativo da formação de cidadão crítico. O jogo tomado dessa forma é tão somente mais um dispositivo que captura, orienta, modela, controla e assegura os gestos, as condutas e as opiniões dos jogadores, provocando uma subjetivação ou até mesmo uma dessubjetivação. Nesse caso, o lúdico rompe com a sua origem instintivo-fisiológica, mas não alcança a sua plenitude, uma vez que lhe são dados novos limites: o limite da socialização. Um limite que reúne o aceitável para a convivência com as limitações de quem dita o que é aceitável e o que não o é, semelhantemente ao corcundinha<sup>4</sup> que tenta tomar o mingau antes de a criança prová-lo. A imagem do Anão Corcunda é

---

oportunidades: o vencedor é o melhor preparado em determinada categoria); *Alea* (oposto ao *Agon*: o jogador tem uma relação passiva, apenas aguarda a sorte, o acaso ou o destino); *Mimicry* (jogos fictícios: seus jogadores adotam certos personagens) e *Ilínx* (jogo que busca uma vertigem: busca alcançar uma espécie de espasmo, transe, afastando-se subitamente da realidade (CAILLOIS, 1986, p. 27-78 *passim*).

<sup>4</sup> "O Corcundinha"

Quando à adega vou descer  
Para um pouco de vinho apanhar  
Eis que encontro um corcundinha  
Que a jarra me quer tomar.  
Quando a sopinha quero tomar  
É à cozinha que vou  
Lá encontro um corcundinha  
Que minha tigela quebrou.  
Quando ao meu quartinho vou  
Meu mingauzinho provar  
Lá descubro o Corcundinha  
Que metade quer tomar.  
Por favor, eu te peço, criancinha,  
Que reze também pelo Corcundinha  
(BENJAMIN, [1932-1933] 1995, p. 141-142).

aqui entendida a partir do ponto de vista do Walter Benjamin adulto ao rememorar a sua infância. De acordo com Gagnebin (2007),

o Corcundinha é o representante privilegiado da inabilidade, do fracasso e do esquecimento, ou ainda, de tudo o que escapa à soberania do sujeito consciente e marca tão profundamente a criança que não adquiriu a “segurança” do adulto (p. 82-83).

Nesse sentido, apresentamos o atual estado dessa pesquisa a partir de uma análise que parte da relação entre as instruções dadas e a capacidade de gerar inteligência, para desenvolver a oposição entre a severidade da inteligência e o equilíbrio do conhecimento que pode ser gerado pelo lúdico, e finalmente apresentar a estrutura metódica da *quête* agambeniana que busca confluir o conhecimento elaborado pela ciência com aquilo que é experienciado no cotidiano e, por isso mesmo, respeita esse caráter livre do lúdico.

## 2 Instrução e Inteligência

O problema geral que motiva este artigo não é recente, nem tampouco restrito a uma cultura específica. Encontramos suas bases na irônica afirmação do fisiólogo Heráclito (1978) de Éfeso de que “muita instrução não ensina a ter inteligência” (p. 83), ou seja, no pensamento originário da filosofia ocidental já se encontra a suspeita contra o simples acúmulo de respostas adequadas. Para Heráclito, não basta somar dados quantitativos para que se consiga avaliar criticamente uma situação. A simples instrução não garante o bom uso das informações.

Devemos lembrar que esse é o mesmo autor que afirma em outro fragmento que “o tempo (*Aiôn*) é criança brincando, jogando; de criança o reinado” (HERÁCLITO, 1978, p. 84). *Aiôn* é o tempo da eternidade, o tempo ilimitado no qual as verdades são constituídas. Como reinação das crianças, esse tempo da eternidade é um jogo,

ao qual se acessa, não pelo acúmulo de instruções, mas pelo lúdico brincar da criança. Um lúdico que permite alçar à inteligência, o que não se consegue no simples acúmulo de instruções.

Conforme a conclusão do primeiro fragmento apresentado, o pensador de Éfeso direciona a sua crítica ao poeta teogônico Hesíodo, ao filósofo e matemático Pitágoras, ao filósofo e rapsodo Xenófanes e ao historiador e geógrafo Hecateu, atingindo, por intermédio deles, os quatro cantos do conhecimento. A poesia, a rapsódia e a historiografia enquanto constituintes da base de pensamento arcaico, assim como a filosofia e a matemática que fundamentam a lógica clássica, são caracterizadas como meros instrutores que não sabem jogar o jogo da eternidade.

Tomando essa postura heraclítica como um alerta aos sufrágios feitos em nome do poder do conhecimento moderno, podemos compreender a forma enfática com que o filósofo italiano Giorgio Agamben (2005) define a destruição da experiência, afirmando que “o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e de transmitir experiência talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo” (p. 21).

O homem moderno se limita a repetir os quatro pontos cardeais questionados por Heráclito, destruindo, assim, a sua possibilidade de fazer experiência. A ênfase de que a impossibilidade da experiência é a única certeza a que o homem pode acessar demonstra o quanto ele se distanciou do criativo reinado das crianças para se perder na seriedade da instrução sem inteligência.

Ao mencionarmos a incapacidade de fazer e de transmitir experiência, estamos indicando que o sujeito da experiência é aquele sujeito que se expõe, que possibilita um movimento entre o dentro e o fora com todos os riscos e vulnerabilidade que essa atitude pode conter (LARROSA, 2001).

Agamben (2005) expõe essa mesma oposição entre a instrução sem inteligência e a criatividade imatura a partir da análise da dupla de personagens modernos Dom Quixote de la Mancha e Sancho Pança. Segundo Agamben, enquanto o cavaleiro da triste figura gira

o mundo fazendo experiências sem conseguir dominá-las para si, seu fiel escudeiro, tal qual o homem moderno, acumula as experiências feitas por seu mestre, conseguindo, portanto, ter experiência. Contudo, em sua necessidade consciente de se afastar das loucuras quixotescas, ele as tem sem jamais fazê-las.

Sancho se limita a ser como o estudante que, respeitoso do acúmulo de instruções que seu mestre apresenta, se submete a absorver o máximo possível de respostas adequadas. Aprende e acumula instruções, mas não consegue sentir o que de fato esse aprendizado significa. Ele tem as instruções que carece para passar pelo mundo, mas não consegue experimentar o gosto de passagem. Falta-lhe a inteligência criativa de fazer com que o momento presente tenha vínculo com a eternidade. Falta-lhe, sobretudo, a compreensão do jogo das crianças.

Pela carência de inteligência, Sancho se surpreende quando, ao apresentar a inadequação do uso de uma bacia como se fosse um elmo, recebe como resposta uma repreensão de Quixote informando que ambos são o mesmo ao menos no ambiente lúdico em que esse herói vive<sup>5</sup>. Para Quixote, em sua ludicidade, não importa o que a coisa foi definida para ser, mas, sim, o uso que dela ele pode fazer. Esse herói está no tempo da eternidade no qual as renações das crianças são a principal regra. Portanto, não precisa se limitar ao conceito cronologicamente instituído por seu escudeiro. Com sua fala, o cavaleiro de la Mancha demonstra que faz a experiência da bacia no ambiente lúdico do “como se” ela fosse um elmo, algo que não pode ser compreendido pelo instruído, mas não inteligente Sancho, uma vez que ele está preso às instruções do tempo presente.

O lúdico permite a Quixote um acesso à experiência que ultrapassa a barreira da instrução. Contudo, ele não se torna inteligente por meio do artifício lúdico, isso porque não consegue “ter” a experiência. Para ele, tudo é momentâneo. Não consegue aproveitar a beleza de

---

<sup>5</sup> Para uma análise detalhada dessa relação entre o elmo e a bacia no contexto da abertura de possibilidades diante de cada olhar, ver Krause (2006).

sua loucura para ingressar definitivamente no tempo eterno do *Aiôn*. Logo que faz a experiência, ele se distancia dela novamente. Nessa perspectiva, devemos ultrapassar o pensamento de Heráclito para concluir que: se a instrução não garante a inteligência, a falta dela tampouco permite gerar inteligência *ex nihilo*.

### 3 O Conhecimento e o Lúdico

Do pensamento grego, saltemos para a estruturação cabalística da relação entre sabedoria, inteligência ou entendimento, e conhecimento.<sup>6</sup> Para a cabala, cada uma dessas estruturas representa uma *sefirót*, uma emanção divina, cada qual com sua característica própria. *Hohmáb*, a sabedoria, é a segunda emanção que parte direto de *Kéter*, a coroa. Ela se encontra no eixo da misericórdia na árvore da vida e se aproxima a um ideal ativo do despertar do gênio a partir de uma inspiração ou de uma revelação divina. A essa ativa sabedoria se contrapõe, pelo eixo da severidade, a passividade da *Bináb*, a inteligência. Nela, atuam as forças receptivas e reflexivas do intelecto. Enquanto a sabedoria parte da misericórdia de uma revelação, a inteligência parte da severidade da reflexão.

Cabalisticamente, poderíamos dizer que Quixote não se torna inteligente porque, apesar de fazer experiências e até alçar à sabedoria – como quando faz revelações surpreendentes sobre a identidade das coisas díspares na esfera do “como se” –, ele não age com severidade, não organiza as instruções que a revelação pode lhe oferecer. Logo, o lúdico pode ser um instrumento de acesso à sabedoria, mas não significa que conseguirá verter-se em inteligência.

Neste ponto, encontramos uma importante ressalva: não basta criticar a postura de Sancho com sua limitação evidente em fazer experiência, é necessário ultrapassar a figura de Quixote com sua

---

<sup>6</sup> A cabala nos é cara em sua relação crítica com a constituição do pensamento de Gershom Scholem e em seus diálogos epistolares com Walter Benjamin. Para uma análise mais sintética da relação entre cabala e literatura, ver Bloom (1991); e para uma visão meramente ilustrativa da estrutura das *sefirót*, ver Purce (1997).



impossibilidade de ter experiência. Ou seja, não basta criticar o mau uso do lúdico de forma didático-metodológica visando ao acúmulo de instruções. É necessário pensar o lúdico em sua independência, mas também em sua possibilidade de gerar criticidade. Logo, é necessário pensar o lúdico como um fim em si mesmo, mas não como uma simples recreação. Ele é, sobretudo, uma potência de recriação.

Nesse sentido, o lúdico se aproxima à outra *sefirót*, *Daat*, o conhecimento que se estabelece no equilíbrio entre a sabedoria e a inteligência. O conhecimento não apenas se vê como a revelação da sabedoria, como também sabe que é tal revelação. Assim, ultrapassa o limite da experiência quixotesca do lúdico, pois não somente faz a experiência, como a tem. No conhecimento, o sujeito ao mesmo tempo vê o jogo em que está e sabe do jogo em que se envolve. *Daat* também se diferencia da inteligência, a qual, limitada pela severidade, se prende à observação do presente sem a capacidade de se direcionar ao futuro. O conhecimento vence essa outra barreira, permitindo que o sujeito envolvido no jogo o observe ao mesmo tempo em que traça táticas futuras e buscando procedimentos e maneiras de agir não apenas discursivamente, mas em ato, em ação. Ou seja, esse sujeito do conhecimento cabalístico faz do lúdico uma experiência capaz de recriar a realidade, de vivenciar a reinação das crianças, que é a eternidade.

Se Heráclito (1978) nos apresenta um primeiro argumento de contraposição ao acúmulo desordenado de instruções a partir de um uso severo da inteligência como ordenadora, a cabala nos permite visualizar que essa severidade ainda carece de um equilíbrio. Como tal, a inteligência possibilita a articulação das experiências tidas, mas não significa que ela permita um fazer experiência. O conhecimento, conforme ele é descrito pela cabala, abre uma nova estrutura de acesso ao lúdico. A partir dele, é possível fazer e ter experiência, ou seja, é possível usar o lúdico como um elemento de educação sem transformá-lo em algo menor nem supervalorizá-lo.

Tanto as críticas do obscuro pensador de Éfeso, como as estruturas místicas da cabala, são utilizadas aqui como elementos reveladores do

paradoxo que pode se instalar sobre a educação caso ela não esteja atenta aos vícios da constituição e acúmulo de instruções. Pensamos a partir dessas fórmulas místico-filosóficas, porque assim nos aproximamos das origens da cultura, origem na qual ela se revela como jogo que é. Segundo Johan Huizinga (2004), “em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça *do* jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge *no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter” (p. 193).

As culturas primitivas do pensamento originário e da cabala mística compreendem essa pertença ao jogo. Entendem o quanto é preciso imergir no jogo para que uma nova realidade possa emergir dele.

O lúdico é independente do que pretendemos fazer com ele, e é por isso que ele possibilita uma atividade criadora que se sobrepõe à sua função recreadora. Mesmo que o lúdico se apresente como uma loucura quixotesca, ele abre um espaço para a vivência primordial da cultura e para se fazer experiência que arrebatava o jogador a um estado no qual a alegria do jogo expande a inteligência e a sabedoria pelo conhecimento.

## 4 O Método e o Lúdico

Tentando favorecer o conhecimento nas atividades lúdicas, devemos dar atenção a uma definição da ação do jogador proposta por Hans Georg Gadamer (1997): “aquele que joga sabe muito bem o que é o jogo e que o que está fazendo é ‘apenas um jogo’, mas não sabe o que ele ‘sabe’ nisso” (p. 175). Não cabe à educação transformar o jogo em uma função didático-metodológica. Caso proceda dessa forma, ela coloca o jogador em uma posição ambígua: ou ele participa do jogo sabendo que é “apenas jogo” e descumpra os objetivos propostos pela metodologia a ele imposta, ou ele se concentra nas imposições externas e não faz a experiência do jogo. A função da educação é usar o lúdico, permitindo que o conhecimento que nele se produz ultrapasse sua latência e seja potencializado em uma legítima construção de criticidade.

A educação não pode ritualizar o jogo, ou seja, ela não pode transformar o jogo em um meio de se ordenar a realidade. O jogo alcança seu patamar de gerador de criticidade porque tem a função inversa ao rito, conforme Agamben (2005): “brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o ‘esquece’ no tempo humano” (p. 85). O jogo deve lançar o homem em seu mundo humano na exata medida em que lhe retira das estruturações sagradas e definitivas. Quando invertemos a proporção e forçamos o jogo a se submeter a regras inquestionáveis, perdemos tanto o jogo quanto as regras ritualísticas. O jogador deve saber que joga, mas não deve saber que sabe. Conhecimento do jogo não pode ser nem sabedoria revelada, nem inteligência severa, precisa ser a humana e sempre incompleta busca (*quête*). Essa busca a um só tempo possibilita a transformação do sujeito e da realidade. O bom uso dessa estrutura na educação possibilita um revigoramento do significado último dessa atividade enquanto formadora de sujeitos críticos e cidadãos, que podem ser a base mestra da transformação revolucionária da realidade social.

Uma metodologia adequada ao uso do lúdico na educação deve atentar antes de qualquer outra coisa para o fato de que a função transformadora que o lúdico possui não representa algo que lhe é externo, algo que lhe é agregado por um esforço didático-metodológico. Escutemos o alerta de Gadamer (1997) ao analisar o lúdico presente na obra de arte:

A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que a experimenta. O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e persevera, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. Encontra-se aí justamente o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significante. Pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam (p. 175-176).

O lúdico se apossa do sujeito que dele faz experiência tanto adquirindo independência dele quanto gerando dependência a ele. Assim, não é o jogo que se desvela sob a análise do jogador, mas o jogador que se desvela a si mesmo pelo jogo. O sujeito transformado pelo lúdico refaz a sua própria identidade.

Em Agamben (2005), encontramos base para essa metodologia quando ele questiona a “via certa” perseguida pela experiência científica. Segundo ele, ante as aporias do mundo não é possível arcar com esse rigorismo que ultrapassa a necessidade de qualquer ação científica. Não é mais cabível, ao menos não após as considerações contradogmáticas sistematizadas no pensamento moderno por Immanuel Kant, acreditar na constituição de uma “via certa”, ou de um “caminho reto e seguro para a salvação” conforme o desejo da cristandade medieval.

Contra esse método que se limita aos objetivos propostos para realizar um caminho reto, Agamben (2005) apresenta a postura maleável do cavaleiro Percival em sua busca (*quête*) do santo graal. Percival encontra o objeto de sua *quête* porque se deixa desviar para auxiliar aqueles que dele precisam. A *quête* permite que nos desvios do caminho reto proposto pelo método se obtenha maior compreensão do universo lúdico.

Enquanto a experiência científica é de fato a construção de uma via certa (de uma *méthodos*, ou seja, de um caminho) para o conhecimento, a *quête* é, em vez disso, o reconhecimento de que a ausência de via (a aporia) é a única experiência possível para o homem. Mas, pelo mesmo motivo, a *quête* é também o contrário da aventura, que, na idade moderna, apresenta-se como o último refúgio da experiência e que este caminho passe pelo extraordinário e pelo exótico (contraposto ao familiar e ao comum); enquanto que, no universo da *quête*, o exótico e o extraordinário são somente a marca da aporia essencial de toda experiência (AGAMBEN, 2005, p. 39).

Utilizando o conceito de *quête*, tentativa aporética de unir aquilo que se conhece pela ciência e o que é sentido pela experiência, Agamben (2005) abre a possibilidade para a aplicação de um método que não se submete à busca de um caminho definitivo, mas que, compreendendo a limitação dos caminhos familiares e exóticos, se propõe experimentar o que a ciência considera comum como algo extraordinário.

## 5 Considerações finais

Acreditamos que por meio dessa *quête* é possível “experienciar” o lúdico e alcançar o rigor necessário para a análise científica, reconhecendo que, diante dessa experiência aporética, não é o sujeito que funda as bases de seu conhecimento na simples adequação de seu conceito com a forma da coisa (conforme a fórmula tomista faz supor), mas é a multiplicidade do mundo que obriga o sujeito a lançar-se em uma busca pelo uno.

O que é conhecido na pluralidade de formas na qual o intelecto se lança deve ser submetido à unicidade sensível da alma. Como essa unicidade essencial se prende ao sensível, o resultado redundaria em uma constante aporia. Assumindo, pela via maleável da *quête*, a aporia como parte integrante da realidade analisada, podemos compreender a estruturação do lúdico não a partir de resultados meramente quantificáveis em um rigorismo científico tipicamente metodológico, mas a partir de sua capacidade uniforme de transformar os sujeitos.

Qualquer análise menos maleável do lúdico perderia o seu essencial elemento de mutação interna e transformação externa. Redundaria em usar o lúdico como meio de ensinar instruções ou de permitir a inteligência que se esvai ao fim do jogo. Somente assumindo o lúdico como uma constante *quête*, podemos realizar o seu potencial como gerador de verdadeiro conhecimento.

## Referências

- AGAMBEN, G. *Infância e história*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas II).
- BLOOM, H. *Cabala e crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAILLOIS, R. *Los Juegos e los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- COURTNEY, R. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- GADAMER, H-G. *A verdade e o método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- HÉRACLITO. Doxografia e fragmentos. In: SOUZA, J. C. (Supervisão). *Os Pré-Socráticos: fragmentos, doxografia e comentários*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 79-142 (Os pensadores).
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5.ed., São Paulo: Perspectiva, 2004.
- KRAUSE, G. *Verdades quixotescas*. São Paulo: Annablume, 2006.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 13.,

2001, Campinas. *Palestras...* Campinas/SP: Unicamp, 2001. [trad. João W. Geraldi]. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>. Acesso em: 30 abr. 2010.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papyrus, 1990.

PURCE, J. (Ed.). *A cabala*. Madrid: Del Prado, 1997.