

Brincadeira é coisa séria! possibilidade para se trabalhar com a formação ética do educador

Cristiane Paiva Alves
Bruna Assem Sasso Dos Santos
Fábio Luiz de Almeida Bertacini

Como citar: ALVES, Cristiane Paiva; SASSO DOS SANTOS, Bruna Assem; BERTACINI, Fábio Luiz de Almeida. Brincadeira é coisa séria! possibilidade para se trabalhar com a formação ética do educador. *In:* BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MIGUEL, Priscila Caroline ; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da (org.). **A formação ética do educador em contextos diversos**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.203-228. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-473-8.p203-228>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Brincadeira é Coisa Séria!

Possibilidade para se Trabalhar com a Formação Ética do Educador

Cristiane Paiva ALVES¹⁸

Bruna Assem SASSO DOS SANTOS¹⁹

Fábio Luiz de Almeida BERTACINI²⁰

Para Início de Conversa ...

Tenho candor,
por bobagens.
Quando eu crescer eu vou ficar criança.
(Manoel de Barros)

O termo brincadeira nos remete a infância, a momentos de descontração, alegria, de encontros, criatividade, leveza e muitas

¹⁸ Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – DEFITO e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: paiva.alves@unesp.br

¹⁹ Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail:brunaasasso@gmail.com

²⁰ Mestrando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: fabiobertacini@gmail.com

outras características positivas e vibrantes. Características desejáveis no ser humano? Mas para qualquer ser humano? Do nosso ponto de vista, sim, mas do ponto de vista da maioria dos adultos, brincar é coisa de criança e os adultos devem se ocupar é de coisa séria. Entendemos que as regras do jogo dos adultos costumam ser assim, mas, somos adultos brincantes e queremos oferecer aos leitores, um outro ponto de vista, uma espécie de parada de mão para ver o mundo de outro ângulo, olhando para o brincar na vida adulta e um pouco mais de perto, para o educador brincante. Para isso buscaremos mais parceiros que pensam como a gente. “Tem um alemão, notável, Schiller que diz: O homem só é inteiro quando brinca, e é somente quando brinca que ele existe na completa acepção da palavra homem.” (Ocupação Lydia Hortélio, 2019).

Esse é o foco que traremos ao nosso texto, a importância de estar inteiro na vida, nas interações, nas ocupações. Não é preciso adotar uma postura rígida e séria para se tornar o que La Taille (2009) chama de peregrino, ou seja aquele que explora a experiência pelos caminhos por onde passa, e ao contrário do turista que só quer usufruir dos locais de destino e ir embora, faz da sua jornada uma construção coletiva, um mergulho na cultura do outro e em seu território. Embora a maioria dos adultos não seja estrangeira no território do brincar, costuma estar em um lugar bem distante do mergulhar imersivo neste território. A proposta é que lancemos o olhar do principiante para a experiência do brincar na fase adulta, abrindo mão dos preconceitos que criamos com o tempo. Abrindo espaço para a espontaneidade.

Na brincadeira espontânea, a criança é livre para exercer domínio sobre seu próprio mundo, criando diferentes formas de

solucionar seus conflitos através da imaginação. O exercício da imaginação habilita a criança a suportar mais facilmente as frustrações que encontra na realidade, aprendendo a lidar simbolicamente com algo que a ameaça. Quando brinca, a criança se desafia a crescer e avançar para novas etapas. (BERNARDI, 2016. p. 87).

A brincadeira traz uma força que nos conecta com o presente e as diversas possibilidades de criação do que se possa imaginar: pessoas, criaturas, realidades, etc. A criatividade e a imaginação são essenciais para tal atividade. Para o *Léxico de Pedagogia do Teatro* (Concílio, 2015, p.16), “a criatividade é frequentemente referenciada como a capacidade de imaginação, de invenção e criação”. Brincar pressupõe liberdade e seriedade, sim!

A atividade mais séria das crianças é brincar, mas isso deveria servir para definir o que quer dizer sério, os adultos são sérios, a seriedade é ficar focado, levar algo até suas últimas consequências, que é o que as crianças fazem brincando. (TARJA BRANCA, 2014).

Será que podemos identificar a brincadeira em nosso cotidiano adulto? Adoramos piadas e se pensarmos um pouco, podemos identificar que brincamos cotidianamente, usando essa que é uma das brincadeiras mais comuns entre os adultos, a piada.

No entanto, a piada é uma elaboração posterior de uma atividade muito mais extensa e primária do que a brincadeira. A piada é uma espécie de brincadeira que sobreviveu ao lento recalque de certas disposições que temos quando criança: 1. A atitude de curiosidade diante do outro e do mundo; 2. A propensão a se

espantar e a admirar o mundo; 3. A inclinação a explorar usos e sentidos não óbvios das coisas e dos outros; 4. A facilidade para ligar-se aos outros e ensinar nossa forma de brincar. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 236).

Segundo Jorge (2008), o recalque é um processo ativo que provém da própria pessoa, a partir de suas histórias e concepções. Esse processo tem relação com elementos que, de forma primitiva, ficaram para trás, não esquecidos, mas, muito bem guardados pois não **devem** ser lembrados considerando que podem ocasionar uma viva aversão. Portanto, Jorge (2008, p.23), traz uma definição de recalque: “operação pela qual o indivíduo procura repelir ou manter no inconsciente representações ligadas a uma pulsão. Produz-se quando a satisfação de uma pulsão – em si mesma prazerosa – provoca desprazer”.

Mas o que isto tem a ver com o brincar? Tem tudo a ver. Dunker e Thebas (2019) explicam que a brincadeira é muito mais que uma atividade que nos proporciona momentos de diversão e prazer, mas também uma forma de pensar e simbolizar. Saber jogar ou brincar é muito relevante para se desenvolver na arte da escuta. E a arte de escutar o outro começa, justamente, pela possibilidade de escutar a si mesmo.

Para Dunker e Thebas (2019), brincar é uma das maneiras pelas quais se transmite o saber construído no trajeto da escuta: acolher, cuidar e encontrar o outro para, finalmente, compartilhar. Afinal, quem inventou as brincadeiras de criança, as cantigas de roda, as canções de ninar? Apenas o adulto que se esqueceu de forma excessiva da infância, não se lembrará da seriedade que é o brincar.

Brincar é a atividade humana que mais nos conecta com a gente mesmo e com os outros. Lembre-se de você brincando de esconde-esconde, espremido atrás da pilastra, em conexão total com tudo à sua volta. Na escuta de cada movimento de ar, de cada micro ruído, com o seu corpo preparado para a corrida heroica para tentar salvar o mundo. Lembre-se da maravilha que era quando isso acontecia, e na desgraça quando você fracassava. Brincar nos exercitava para o convívio. À medida que íamos brincando, íamos também aprendendo a escutar os humores coletivos e individuais dos grupos aos quais pertencíamos. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 45).

Dunker e Thebas (2019, p.45) fazem uma analogia interessante com uma frase conhecida de Descartes: “Brinco, logo escuto”. A escuta é necessária no contexto da educação e o brincar é um recurso potente para exercer e praticar a escuta. Para os autores, escutar é reconhecer, e reconhecer é o instrumento fundamental de transformação subjetiva e política. Quem não escuta verdadeiramente o outro, impede que a empatia aconteça e passa a atuar como uma espécie de polícia permanente contra a escuta.

Entretanto, sendo algo tão significativo neste cenário, o quanto está claro para os atores do espaço educacional a relevância do tema?

Educação: A que temos e a que queremos

Nosso sistema educacional não privilegia as interações interpessoais. Ao contrário, organiza hierarquicamente e determina o papel de cada um no ambiente escolar. A criança deve obedecer ao adulto e absorver conteúdo. Há uma importante colocação acerca da

história do espaço escolar quando D'Auria, *et al.* (2021) colocam que os discursos dos atores que convivem no ambiente da escola, ao se cruzarem, acabaram por constituir e representar a história da escola na atualidade. E o estudo da utilização deste espaço nos leva a reunir essas representações lá onde ela se fabrica: na era industrial, que tinha práticas como gestão de massa, obrigação de resultado e organização centrada no resultado promovidas pelo modelo industrial onde podemos perceber, inclusive, uma referência arquitetônica muito significativa: longos corredores conduzindo a salas que se sucedem.

A escola que conhecemos hoje foi construída paralelamente ao desenvolvimento desse modelo industrial idealizado no final do século XIX e início do século XX. Esse modelo se impôs como um paradigma eficaz para o progresso. Ele influenciou largamente o campo da vida social, defendendo a produção em série, despida de artifícios, para uma eficácia imediata (D'AURIA *et al.*, 2021, p.77).

Outrossim, Foucault (1985/1979) correlaciona a organização escolar, historicamente, como uma garantia de controle por parte do professor, que mantém a ordem e a disciplina. Ao possuir o poderio (através de práticas de sujeição e exclusão) como elemento principal, a instituição educacional se utiliza do controle social, principalmente por meio de mecanismos, como a disciplina (FOUCAULT, 2014/1977). Dessa forma, as escolas se assemelham às prisões, hospitais, exércitos e manicômios, exatamente pelo elo do poder disciplinador (presente nos aspectos sociais, morais e éticos -por que não?- de tais instituições), e expresso, até mesmo, em suas arquiteturas (isto é, também no aspecto físico/estrutural), que existe neles e prevê

neutralizar perigos, com o intuito de criar indivíduos dóceis e eficientes.

Assim, ainda consoante a Foucault (2014/1977), os professores, bem como os militares, psicólogos, psiquiatras e médicos, fazem uso da disciplina como forma de controle e regulação das habilidades. Disciplina essa que inibe, proíbe e repele a brincadeira, quer seja para *simples* diversão, ou mesmo atrelada ao ensino-aprendizado. Embora o castigo físico tenha se extinguido, sua continuidade é verdadeira a partir de outra perspectiva, como a psíquica, por exemplo. Vigilância, exercícios, manobras, notas, níveis e lugares, classificações, exames, registros, toda uma forma de submeter os corpos, de dominar as multiplicidades humanas e de manipular as suas forças, sem espaço e/ou tempo para a ludicidade.

Por conta da construção do sistema educacional e de seus princípios norteadores nos tempos hodiernos, nota-se que a educação não cumpre seu papel como promotora da autonomia do aluno no sentido intelectual e moral na maioria das escolas. Como traz Mizukami (2007) ainda prevalecem as relações verticais, nas quais o professor é a autoridade intelectual e moral, e o aluno é submisso. A curiosidade, os gostos e as inseguranças dos alunos não importam. Os professores sabem o que é melhor, o que deve ser repassado e como deve ser feito.

Em uma tentativa de compreensão do cenário atual, podemos levantar a hipótese de que talvez essa forma de relacionamento (unidirecional) seja um valor de nossa cultura, ou seja, hierarquias de saberes e cargos têm sido vistas historicamente como necessárias em nosso país. Outra suposição é que os professores não sabem como se comportar de maneira diferente de tal padrão. Ou ainda inferimos

que falta estímulo para refletir se o que estamos alcançando em nossa educação é realmente o que queremos e se os métodos utilizados são eficazes. As inquietações a respeito dessa forma de funcionamento escolar, fizeram surgir o *Movimento da Escola Nova*, baseado nas concepções de John Dewey (1859-1952) que refuta o empirismo dominante e defende novos princípios de educação, e desde então, autores vêm se debruçando sobre formas de mudar essa realidade.

Delors (2003), por exemplo, propõe que a educação do Século 21 se apoie em 04 pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Contudo, para que possamos transitar entre eles, há um aspecto relevante explanado por Vigotski (1991) acerca da influência do ambiente sobre o sujeito que, por sua vez, age sobre o ambiente e cria, através das mudanças provocadas por ele, novas condições para sua existência. Barrera (2016) em sua tese, fez uma busca dos pesquisadores da inovação educacional e ao fazer uma análise dos conceitos propostos, cria a seguinte definição: “Inovação na educação é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática” (p.24). Sendo parte fundamental desse processo de inovação educacional a ação coletiva. Bem como traz Freire (1987), quando diz que ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa a si mesmo: as pessoas se educam em comunhão, mediadas pelo mundo.

De acordo com Piaget (1948/1975), se a educação pretende assegurar o **pleno desenvolvimento** dos sujeitos (conscientes intelectual e moralmente), e o fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, constitui um todo indissociável. Não dá para formar pessoas autônomas no domínio moral se os

indivíduos, em contrapartida, forem submetidos a uma coação intelectual de tal forma que tenham de se moldar a aprender por determinação de outrem e por obrigação, ou seja, sem descobrirem por si mesmos a verdade.

Ainda de acordo com o autor, será exatamente o que se deseja quanto à formação dos sujeitos, que os métodos se distinguem: se o que se quer é formar pessoas livres ou personalidades submissas ao conformismo do enquadramento social a que pertencem, é preciso distinguir os métodos que de fato irão favorecer a autonomia da consciência daqueles que levarão à consequência contrária. Assim, ao se pensar na escola, os métodos ativos, isto é, aqueles que presumem atividades espontâneas e livres (nas quais as brincadeiras são cabíveis e coerentes), seriam os únicos responsáveis por desenvolver o caráter intelectual, presumindo indispensavelmente a ação de um meio coletivo cooperativo, já que, para Piaget (1948/1975) não é possível estabelecer, de fato, uma autêntica atividade cognitiva, apoiada em pesquisas e ações experimentais, sem o auxílio comum, não somente entre professor e aluno, mas pelos alunos entre si, ou por meio de técnicas que envolvem constrangimento moral e intelectual. (SASSO, 2022).

Nos moldes da escola tradicional, tanto a comunicação entre os sujeitos bem como a colaboração entre eles, ficam totalmente fora do trabalho desenvolvido, e por isso, não forma com êxito, quer seja na criança, assim como no adulto, um raciocínio ativo e autônomo. Dessa forma, se evidencia a necessidade da criação de novas alternativas para a mudança na educação para a efetiva formação ética de todos os atores escolares, a começar pela figura do próprio educador.

Sasso (2022) disserta a respeito de como a escola deveria presumir ser, ao se considerar práticas pedagógicas coerentes e que dialoguem com pressupostos teóricos que garantem aos sujeitos espaços em que os conhecimentos científicos são abordados através, não de pura observação ou imposição verbal, mas, sobretudo, por meio de pesquisa prática, participação efetiva, discussão e resolução de problemas (quer seja no âmbito intelectual, moral e/ou ético).

Ressignificação da Educação

Neste sentido, em uma experiência pioneira, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral, o GEPPEI, do qual somos integrantes, iniciou um processo de Resignificação da educação, em duas escolas do interior de São Paulo. Segundo Paiva *et al.* (2020):

A resignificação da educação se dá em um processo reflexivo, crítico, dialógico e grupal no qual cada ator do ambiente escolar é levado a entender-se como sujeito ativo e, dessa forma, posicionar-se como potencial transformador de sua realidade interna e externa, em interações com o contexto. Trata-se de um processo aberto, inacabado e construído passo a passo, sempre por um conjunto de pessoas guiadas por um mesmo propósito (p. 156).

A tarefa da construção de um novo modelo educacional prescinde, dentre outras necessidades, da mudança na formação dos educadores, passando de uma lógica de transmissão de conhecimento, para o exercício de reflexão sobre as práticas educacionais do ambiente em que se insere, para que novos significados sejam atribuídos ao seu

cotidiano (PAIVA *et al.*, 2020). Para estes autores, o professor passa de professor-objeto da formação para o professor-sujeito de autoformação que se insere em um grupo e em determinado ambiente. Considera-se que o empoderar-se do papel fundamental na mudança da educação, pode gerar o surgimento do sentido na atividade profissional, assim como o desenvolvimento da autonomia e da ética.

O processo de ressignificação da educação deve acontecer em grupo, com grande espaço para o diálogo, para que se compreenda a si e ao outro. Para Freire (1987, p. 54), o diálogo “deve ser entendido como essência da educação, como prática da liberdade, como ato de humildade do sujeito frente a outros sujeitos”. Ou seja:

Acreditamos, pois, ser a dinâmica de grupo, quando corretamente conduzida, promotora de um processo de transformação vivencial capaz de promover os aspectos afetivos (amorização e delogicização). Afora isso, pretende-se, dessa forma, fazer com que o processo educativo ganhe outra dimensão, a começar pela não separação entre logicização (normas), amorização (valores) e comunicação (significações) (Paiva *et al.*, p. 162)

Realizando os preceitos dialógicos e interacionistas, a ressignificação da educação é composta por etapas, sendo elas: Acolhimento e amorização; construção da utopia; assunção de responsabilidade pelo processo e constituição de um núcleo de ressignificação – o coletivo de educadores. Para este capítulo focaremos nas brincadeiras utilizadas no processo de ressignificação da educação.

Educadores Brincantes

Considerando as ideias apresentadas, uma das ferramentas que tem a potência de proporcionar a convergência desses conceitos e operacionalizar uma proposta de educação que possa atribuir significado ao processo de aprendizagem é o brincar. Wajskop (2012, p. 35) explica que “a brincadeira é uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrita e organizada no tempo e no espaço.”

Ao adentrarmos os ambientes escolares, percebemos que os educadores estavam muito acostumados com o modelo de transmissão do conhecimento e que estavam muito pouco dispostos a brincar para aprender sobre si e sobre os processos educacionais. A sensação generalizada era a de desconforto e de perda de tempo. Foi necessário que um grande esforço fosse empreendido para que os educadores compreendessem o que Johan Huizinga discute em seu livro intitulado “Homo Ludens - o jogo como elemento da cultura”, quando diz que:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de espaço e tempo, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’. (HUIZINGA, 2019, p. 35-36).

Era uma atividade muito diferente, a que se propunha, era preciso que se fizesse uma escolha coletiva pela brincadeira/jogo, e os educadores não são acostumados a fazerem escolhas que precisam de

liberdade, autonomia e espontaneidade. Os ambientes educacionais costumam ser heterônomos, ou seja, onde regras pré-estabelecidas são apenas cumpridas. Não há espaço para a criatividade e espontaneidade, nem para o sentido. Era um movimento novo e arriscado. Porém, muito importante. Era preciso coragem para ousar brincar e aprender brincando. O documentário Tarja Branca traz alguns depoimentos sobre a importância do brincar para adultos:

Acho que o brincar é um modo que a gente tem de organizar o nosso mundo, criando um mundo paralelo ao mundo que a gente vive mergulhado cotidianamente. (Antonio Nóbrega, Tarja Branca, 2014)

E essa necessidade (do brincar) se estende no humano para além da infância, você vai crescendo, e essa necessidade de entender o que que você é, como você se relaciona com o outro, como você existe dentro de um espaço, como você se apropria disso que está ao seu alcance, isso acompanha a gente até a morte. (ALMEIDA, R.; Tarja Branca, 2014)

A brincadeira trouxe a possibilidade de aguçar o olhar sensível, o humor para as questões mais complicadas e a leveza intrínseca à brincadeira. Mostrando a possibilidade de olhar seriamente para questões importantes, e brincando. Segundo o que diz Friedman:

O brincar traz de volta a alma da nossa criança: no ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. No brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível

e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo. (FRIEDMANN, 2005, p. 95 *apud* DRAGÃO, 2016, p. 17).

Foi durante as brincadeiras do Processo de Resignificação que muitas questões profundas e complexas vieram à tona, assim como muitas soluções e novas possibilidades para antigas questões. As atividades lúdicas eram escolhidas para o fortalecimento de algumas questões individuais e grupais, como a clarificação da personalidade moral, a clarificação dos próprios valores e dos valores do grupo. Para a realização das atividades em grupo, buscou-se a aplicação de jogos cooperativos.

Os jogos cooperativos, conforme explica Orlick (1989 *apud* Correia, 2015), são atividades relacionadas à aceitação, envolvimento e diversão, baseadas na cooperação. Possuem como objetivo a mudança de características como a exclusão, seletividade, agressividade e exacerbação da competitividade, extremamente presentes na sociedade e nos jogos tradicionais. “O objetivo primordial dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa” (ORLICK, 1989, p.123 *apud* CORREIA, 2015, p. 40).

Spolin (2010) realizou pesquisas entre 1960 e 1970 de teatro improvisacional comprometida com o desenvolvimento de um método de educação para o teatro a partir de práticas vivenciais de jogos teatrais. Defende que qualquer jogo que seja digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado. Objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, em comum acordo com o grupo sobre as regras do jogo e a

interação em direção ao objetivo, conjunto, para que o jogo possa acontecer.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer - é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 2010, p. 4).

Se trata de uma proposta de jogo onde não há um vencedor e a principal regra é a cooperação. Mas, será que os educadores sabem brincar? E cooperar, eles sabem? O que nos importa é que podem sempre aprender.

Possibilidade de Trabalho com a Formação Ética Por Meio da Brincadeira “Escravos de Jó”

Traremos a experiência vivenciada no Processo de Ressignificação. Chegamos à escola e lá estavam quase cinquenta educadores. Fizemos uma atividade de aquecimento, na qual todos circulavam pelo pátio ao som de músicas animadas e ao se encontrarem (quando eram instruídos) diziam alegremente: “ahhh, você aqui! Não acredito!”. Essa interação inicial foi dissolvendo o aborrecimento, a indisponibilidade para o encontro e fomos observando os sorrisos surgindo, as risadas, a leveza que a brincadeira proporciona.

Naquele ambiente, eram comuns as dificuldades do trabalho em grupo, assim como em muitos outros. Pois estar com o outro, principalmente, na execução de tarefas comuns é mesmo desafiador. Cada pessoa tem sua forma de ser, de se colocar e o respeito ao que é diferente deve ser uma atividade constante nas interações interpessoais.

Fizemos, então, a proposta de amassarmos folhas de papel para criarmos uma bolinha. Em seguida, dividimos o grupo em dois menores e passamos as seguintes coordenadas:

- Sentem-se em roda, cada um com a sua bolinha;
- E comecem a passar as bolinhas para a próxima pessoa da seguinte forma:
- Escravos de Jó, jogavam caxangá - passando a bolinha sem parar;
- Tira - levanta a bolinha, sem passar;
- Põe - deixa a bolinha no chão, à frente;
- Deixa ficar - faz o gesto de espera com a mão espalmada e balançando-a para cima e para baixo.
- Guerreiros com guerreiros - passando a bolinha sem parar;
- Fazem zig, zig, za - segurando a bolinha e a movimentando em direção à próxima pessoa no “zig, zig” e passando a bolinha no za (se repete duas vezes).

A segunda rodada se daria sem música, apenas com o murmurar do ritmo da música e a terceira rodada se daria em silêncio, apenas com os movimentos.

Antes de iniciarem, começamos a criar as regras a respeito do que ocorreria em caso de erros. Nossa sugestão foi a de permitirmos 3 erros para as 3 rodadas. Os educadores acharam muito, queriam

menos chances de erros, o grupo concordou com dois erros para a execução das três tarefas. Nota-se que houve uma rigidez na escolha da regra, visto que não havíamos estabelecido qualquer limite, anteriormente.

Em seguida, os grupos se organizaram para sentarem-se em roda. Em um dos grupos, algumas pessoas relataram dificuldade em se sentar no chão, os integrantes nos perguntaram se poderiam fazer a atividade em uma mesa. Informamos que cumprindo a tarefa, poderiam adaptá-la como desejassem.

Neste ponto, cabe uma reflexão sobre a dificuldade de autonomia nas escolhas. Não é costume tomar decisões, os educadores esperavam uma condução da equipe de forma hierarquizada, mas, era exatamente essa a primeira questão que pretendíamos ressignificar. Acreditamos que uma formação para a autonomia precisa de relações horizontalizadas, da participação de todos de forma equânime e que a brincadeira já nos oferecia elementos importantes sobre as dinâmicas inter-relacionais dos educadores.

Os grupos começaram a treinar o jogo e observamos alguns comportamentos parecidos entre eles. Uma das pessoas começou a atuar como líder, daqueles dos modelos de infância, de autoridade, falando alto e pedindo silêncio. O grupo consentiu e o líder começou a organizar o jogo e começaram as tentativas.

Em uma das rodas, foi possível observar que um dos participantes se auto declarou incapaz, e a partir desse momento, um colega que estava ao seu lado passou a conduzir o jogo, dizendo em alto e bom som o que o colega deveria fazer, quais movimentos deveria executar e chegou a segurar no braço deste colega para fazê-lo

acertar. Em um dado momento, as bolinhas se amontoaram, era um sinal de que algum erro teria sido cometido.

Nesse momento, todos apontaram o dedo para o colega que se auto declarou incapaz. A questão é que observando de fora, não havia sido culpa dele! Outras bolinhas se embolaram e a reação grupal era a mesma: culpavam a mesma pessoa que não se defendia. Chegaram a arremessar as bolinhas nessa pessoa. De “brincadeira” puniram a pessoa que fez a tarefa não se completar.

Tivemos a apresentação dos dois grupos separados e depois nos unimos para que fizessem a tarefa em um grande grupo e entendessem que não havia competição entre eles, pois pela cultura, eles estavam acreditando que havia uma competição. Após a finalização, sentamos em roda, pois é dessa forma que todos se encontram na mesma distância do centro e podemos enxergar e ouvir uns aos outros.

Acontece que quando iniciamos a roda de reflexão sobre a atividade, uma pessoa começou a falar na vez da outra e aí criamos o bastão da fala, desta forma, cada um só falaria quando estivesse com o bastão em mãos. Esse fato os fez refletir sobre a dificuldade de escuta ativa do colega e da importância de falar e ouvir para a construção de um ambiente cooperativo e democrático. Ainda sobre esse tema, resgatamos o papel dos líderes do grupo, questionamos se combinaram quem seria o líder, ou se a pessoa se encarregou do papel sem consultar os demais integrantes, mais de 25 pessoas. Os líderes se identificaram e acharam natural a iniciativa, no entanto, outras pessoas se disseram incomodadas, porém não se manifestaram no momento. Discutimos sobre a importância dos combinados coletivos

para que todos se sentissem contemplados em suas necessidades nas tarefas em grupo e para que houvesse mais fluidez.

Depois abordamos a questão da autodenominação de incapacidade de um dos participantes. O colega que o ajudou acreditava que estava fazendo um favor ao grupo e a ele quando emitia as coordenadas, mas o colega que recebia a ajuda relatou sentir-se incomodado e disse que a atitude do colega o atrapalhou muito. Conversamos sobre a intenção do colega que ajudava e sobre como nem sempre nossas atitudes tem o efeito desejado no outro, principalmente quando não tomamos a perspectiva do outro a partir do diálogo e dos combinados. Outra questão levantada sobre a situação de ter um membro no grupo estigmatizado como incapaz, foi a responsabilização injusta quanto aos erros cometidos.

O grupo admitiu que sempre atribuía a culpa dos erros, sem se atentar aos fatos, a quem realmente estava errando e também a questão de quem errou, não se pronunciar, deixando com que a pessoa ficasse cada vez mais estigmatizada. Ampliamos a discussão para a estigmatização de alunos com dificuldades, e o quanto era difícil para essas crianças, se livrarem do rótulo, pois, depois de estabelecida a dinâmica, se dificultavam as mudanças.

A brincadeira rendeu muitas risadas, interações e alegria ao grupo, e reafirmou a veracidade da frase “**Brincar é coisa séria!**” quando demonstrou o potencial de gerar reflexões tão profundas e que refletiram na autorreflexão e na visão ampliada das dinâmicas inter-relacionais operantes no grupo.

Considerações Finais

Ao se conjecturar trabalhar com a formação ética de educadores, será que podemos planejar uma palestra, na qual falar-se-à por horas, e horas, e horas a fio, até os ouvintes se cansarem, retornarem para suas escolas/salas de aula, e não modificarem em nada a sua prática ou postura diante das mais diversas circunstâncias?

Acreditamos que não. Como também ressaltamos que, para se alcançar os objetivos almejados, especificamente quanto à formação ética do educador, não é preciso atividades complexas, inéditas ou distantes da realidade dos participantes. Justamente por não se tratar do conteúdo em si, mas da forma de proceder com ele. O clima desenvolvido nas formações, a postura dos agentes educadores frente ao assunto (conhecimento), na missão de provocar desequilíbrios e proporcionar tomadas de consciência necessárias ao progresso das conceituações dos participantes, é que realmente importa.

É sobre olhar para o **conteúdo** a ser trabalhado, e não o tornar disciplinador, engessado, ou tratado somente de forma transmissiva. Entender que uma proposta formativa requer sim conhecimento e domínio do assunto, porém exige tanto quanto paciência e respeito, sem contar com a sorte ou com o espontaneísmo (no sentido de esperar que os sujeitos cheguem às suas conclusões dependendo apenas da questão do tempo, como se esse fosse necessário somente para amadurecer ou possibilitar *insights* aos envolvidos, ou alcançadas por simples associação ou transposição de informações fornecidas pelo meio).

Para serem efetivas, as formações, quer seja em suas modalidades iniciais ou continuadas, não podem despejar sobre os educadores o múnus da aprendizagem dos integrantes. É imprescindível a tomada de consciência por parte destes acerca do

tema abordado (a ética, a saber), num ambiente livre, acolhedor, respeitador, responsável, e democrático - no qual todos têm vez de voz e de escuta.

É indubitável a necessidade da escola exercer o seu papel num sentido muito mais de comunidade de trabalho, em que o trabalho individual se alterna com o em grupo (ou coletivo), motivada pela participação, cooperação e pelo respeito mútuo dos envolvidos, além da ação da criticidade, que nada mais é do que a reciprocidade intelectual e a cooperação racional e moral, as quais são o que exatamente conduzirão os atores educacionais à objetividade e à necessidade de demonstração (SASSO, 2022).

Igualmente, os educadores são e precisam desempenhar a função de protagonistas dos seus trabalhos, criando e oferecendo condições que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento integral (não somente cognitivo, mas afetivo, social, físico e ético) de si e de outrem. Desprendem-se da angústia pelo controle completo e absoluto das expressões, suscitando o debate e a possibilidade de seus aprendizes realizarem escolhas, falando, escrevendo, em silêncio... espontaneamente (aqui compreendido como livre de artificialismo, natural enquanto sem elementos ensaiados, ou simplesmente como verdadeiro, sem ser constrangido) ... E, quiçá, brincando! Tomara.

Destarte, o presente capítulo teve como finalidade demonstrar o potencial dos jogos e das brincadeiras para a formação ética do educador, visto que em um único momento de jogo cooperativo foi possível empreender de forma leve e também séria, o olhar para questões de fundamental importância para a construção de relações mais saudáveis e cooperativas no ambiente escolar. Podemos perceber que educadores também aprendem e que ainda por cima, aprendem

brincando! Demonstrando que a temática da ética pode ser abordada em propostas de formações iniciais ou continuadas, de maneira coerente, intencional e descontraída.

Referências

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2006, 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BERNARDI, Denise. Reflexões acerca do brincar e seu lugar no infantil. **Rev. bras. psicoter.** 2016, 18 (1), p. 82-92. Disponível em: https://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=192. Acesso em: 25 jul. 2023.

CONCÍLIO, Vicente. Faz de conta. *In*: KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA JR., José Simões (Orgs.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com jogos cooperativos: Em busca de novos paradigmas na educação física**. Campinas: Papirus, 2015.

D'AURIA, Caroline; *et al.* **Design e escola: projetar o futuro**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC, 2003.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

DRAGÃO, Isabella Silva. **O estado brincante: discorrendo relações entre o brincar e a criação cênica**. Orientadora: Lilian Freitas Vilela. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em

Arte-Teatro) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

FERRETTI, Celso. A inovação na perspectiva pedagógica. *In*: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 55-82.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. ed. 42. Petrópolis: Vozes, 2014 (Original publicado em 1977).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. ed. 5. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985. (Original publicado em 1979).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 17ª ed. 1987.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2007.

OCUPAÇÃO Lydia Hortélio / organização Itaú Cultural. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: https://issuu.com/itaucultural/docs/publicacao_lydia__1_ . Acesso em: 26 jul. 2023.

PAIVA, Cristiane Paiva; PINTO, Marcos Rogerio Silvestri Vaz; BIDÓIA, Juliana Freire. Ressignificação da educação. *In:* BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva (org.). **Humanização e educação integral:** refletindo sobre rotas alternativas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 155-173.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: UNESCO, 1975. (Originalmente publicado em 1948).

SASSO, Bruna Assem. **Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas:** implicações epistemológicas e educacionais. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

TARJA BRANCA – A revolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. (80 min).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma história que se repete. São Paulo: Cortez, 2012.

