PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O PAPEL DA LINGUAGEM

Thiago Corado Lima
Ana Claudia Saladini

O grande desafio da disciplina de Educação Física na contemporaneidade, é organizar situações de ensino e aprendizagem que contribuam com os alunos na construção e compreensão de sua motricidade. Para tanto a compreensão dos conteúdos que compõem a área só será possível se pensarmos em um processo que permita ao sujeito tomar consciência de si para apropriar-se destes conhecimentos. Este artigo tem como objetivo compreender o papel da linguagem do professor no processo de socialização, e suas relações com o desenvolvimento moral humano, tema este que norteará nossas pesquisas, entrelaçando-as as práticas do componente curricular Educação Física. Para este estudo recorremos a um formato de pesquisa bibliográfico (GIL, 1991), que buscou tecer relações entre os estudos dos pressupostos teóricos da Epistemologia Genética (PIAGET, 1896-1980), a fim de compreender a importância da qualidade das relações no processo de ensino e aprendizagem e as contribuições da disciplina no desenvolvimento moral humano dos educandos. Consequentemente, é necessário reconhecer a necessidade de que discussões como essa façam parte do processo de formação docente, seja ele inicial ou continuado.

Palavras-chave: Educação Física; Socialização; Desenvolvimento Moral; Linguagem do professor

INTRODUÇÃO

É sabido no campo da Educação que estudiosos e pesquisadores, têm se esmerado para apresentar estudos que ampliem a compreensão acerca da questão da socialização e consequentemente o desenvolvimento moral nos processos de ensino e aprendizagem. O grande desafio da educação atual, no que diz respeito às questões atinentes a moralidade, é reformular os projetos educativos, de modo que eles contribuam no processo de formar cidadãos autônomos e capazes de se posicionarem eticamente no cenário escolar e para além dos muros da escola. Mas como a Educação Física poderia

contribuir para legitimar esse processo? Somente as práticas da Educação Física garantiriam indivíduos socializados e moralmente autônomos?

A partir de tais questionamentos, este estudo teve como objetivo compreender o papel da linguagem do professor de Educação Física no processo de socialização, e suas relações com o desenvolvimento moral.

Com intuito de responder a principal indagação deste trabalho, recorremos a um formato de estudo bibliográfico (Gil,1991), e nos debruçamos nos seguintes autores Piaget (1877-1984), La Taille (1992), Silva (2006), Menin (1996), Vinha (2000), Sérgio (2003), Palma (2005); Saladini (2006), e Palma et al (2010), Tognetta(2009).

Pensamos e defendemos neste estudo uma Educação Física que contemple como objetivo principal a integralidade dos indivíduos, haja vista que o ser humano é um ser complexo e, assim a teoria do conhecimento precisa ser de acordo com a complexidade humana, presente também na Motricidade Humana. Portanto, a Educação Física deve libertar-se da dimensão exclusivamente física do movimento, sendo preciso superar-se. No processo de socialização é imperativo o convívio e aceitação (ou não) das regras e normas para que as relações sociais se concretizem. É preciso, para conviver com o outro, considerarmos a regulação das regras.

Nas palavras de Silva (2009; p. 48), colocar-se no lugar do outro, ouvir, exigir acordos, opinar, argumentar, estabelecer contrato para o bem de todos os envolvidos e legislar são pressupostos que envolvem a autonomia, e que não são inatos. É uma construção progressiva que também tem por base a qualidade das relações travadas com o meio circundante, pressupondo um processo que envolve o intelectual, o afetivo, o processo de equilibração, as construções anteriores, a maturação do sistema nervoso central, fatores estes que influenciam diretamente no processo de ensino/ aprendizagem de qualquer conhecimento, inclusive o social, como é o caso da socialização.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física, após passar por inúmeras vicissitudes, nos meandros da década de 30 do século passado, é mencionada na constituição brasileira, e é inclusa como prática educativa obrigatória, no entanto não é reconhecida como disciplina nos textos constitucionais federais. A partir do decreto nº. 69450/71 concebeu-se a Educação Física como "atividades que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolvem e aprimoram as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando". (BRASIL, 1971). No ano de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394 de 20/12/1996, a Educação Física passou a ser considerada um componente curricular obrigatório, em toda rede de ensino brasileira, devendo, portanto, ser ministrada nos três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para Castellani Filho (1988, p.108). "O termo atividade ganha a conotação de um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica [...] ação não expressiva, caracterizando-se dessa forma no fazer pelo fazer [...] não como um campo do conhecimento dotado de um saber [...]"

As práticas pedagógicas da Educação Física escolar têm provocado inúmeros debates, discussões e proporcionado muitas reflexões, acerca da especificidade da área. De modo geral busca-se definir o que realmente seja a Educação Física, qual seu campo de conhecimento e os seus respectivos conteúdos, matéria de ensino no cenário escolar. São reflexões importantes que podem contribuir de forma singular para o processo de legitimação da disciplina na escola.

O ser humano é um ser complexo e, assim a teoria do conhecimento precisa ser de acordo com a complexidade humana, presente também na Motricidade Humana. Por isso, a Educação Física deve libertar-se da dimensão exclusivamente física do movimento, sendo preciso superar-se. Para Sérgio (2003, p. 39), a Motricidade Humana é o corpo em movimento intencional, procurando a transcendência, a superação, em nível integralmente humano e não do físico tão só, [...] seu corpo próprio é ser consciência e ser consciência é ser movimento:

Atualmente e diante da preocupação com esse componente curricular, a disciplina de Educação Física deve organizar situações de ensino e de aprendizagem que contribuam com os alunos para a construção e compreensão de sua motricidade. Os conteúdos específicos a serem ensinados estão organizados nos seguintes núcleos (PALMA et al, 2010): movimento e corporeidade; movimento e os jogos; movimento e os esportes; movimento em expressão e ritmo; movimento e a saúde.

A compreensão dos conteúdos que compõem estes núcleos só será possível se pensarmos em um processo que permita ao sujeito tomar consciência de si para apropriar-se destes conhecimentos. Este processo dependerá de como o professor age nas aulas que, nesta disciplina, tem características específicas, entre elas o convívio entre os alunos de uma forma bem mais próxima (contato físico), se comparado a outras situações de sala de aula. Portanto, é preocupação também desse professor o processo de socialização.

Historicamente atribuiu-se a disciplina de Educação Física a tarefa de produzir alunos socializados, pois acreditava-se que à medida que os educandos envolviam-se em jogos recreativos, cooperativos e esportivos, aprenderiam a conviver em grupo, respeitando as regras sociais. Era vista, a socialização, como um objetivo de menor valor, pois o restante da escola estaria ocupado com tarefas mais nobres como ler, escrever e realizar cálculos.

Para Borsa (2007), socialização é o processo pelo qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, assimilando hábitos e a cultura que lhe é própria. É um processo contínuo que se inicia pela "imitação" e continua em construção por toda a vida por meio da comunicação verbal e não verbal, pela (con)vivência com o outro.

Um dos objetivos mais importantes do processo de socialização consiste em que as crianças aprendam o que é considerado correto em seu meio e o que se julga incorreto, ou seja, que possam atingir um nível elevado de conhecimento dos valores que regem sua sociedade e se comportem de acordo com eles. Tal objetivo é atingido por intermédio de um processo de construção e de interiorização de tais valores, processo este que tende, além

disso, a favorecer o desenvolvimento dos mecanismos de controle reguladores da conduta da criança. Toda a conduta é regulada socialmente, uma vez que o grupo social considera determinadas formas de agir adequadas e outras, inadequadas ou impróprias. Em razão disso, a criança necessita aprender numerosas habilidades sociais que lhe são exigidas desde os primeiros anos de vida (COLL, 1999; PALACIOS, 1995).

A socialização é um processo amplo no qual o desenvolvimento moral faz parte, isto implica em aprender normas, condutas, leis e valores (habilidades sociais), aprender os papéis culturalmente estabelecidos (criança, homem e mulher), compreender maneiras e formas de se expressar e comunicar (linguagem), compreender e respeitar papéis relacionados ao gênero, e isto percorre todo o currículo de forma transversal, não sendo de aconselhar a existência de uma disciplina específica para ensiná-la. Assim, a Educação Física como qualquer outra disciplina se ocupa também da socialização.

A Educação Física possui conteúdos específicos que originam-se nas manifestações culturais como os jogos, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas que devem ser ensinados, além de criar situações de ensino e aprendizagem que favoreçam o processo de socialização dos alunos, uma vez que as situações de aula favorecem as relações interindividuais. Portanto, a socialização não se resume a reunir os alunos em grupo para a realização de algumas atividades, como determina o senso comum. Antes, pressupõe que o professor tenha consciência dos conhecimentos acerca do processo do desenvolvimento moral humano e, ao planejar suas aulas, selecione estratégias de ensino adequadas e tenha conhecimento para intervir diante dos conflitos que se manifestam durante suas aulas. Somente assim poderá efetivamente auxiliar na socialização de seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento moral como deseja a escola.

Nesse sentido, a linguagem utilizada pelo professor no processo de intervenção e na resolução dos conflitos e problemas, funcionaria como uma ferramenta que incita a criança à criatividade, ao espírito crítico, à confrontação de pontos de vista diferentes. Através dele, a criança vai construir a autonomia,

do ponto de vista intelectual, e a cidadania, do ponto de vista social. Nesse contexto, a intervenção docente e a valorização do diálogo na escola se tornam ferramentas para a construção do pensamento e da socialização.

DESENVOLVIMENTO MORAL E SOCIALIZAÇÃO

O indivíduo não nasce “cidadão”, ele torna-se “cidadão” pela aprendizagem Partindo desse pressuposto é impossível pensar o processo de desenvolvimento moral humano, sem antes pensar no processo de construção de conhecimento ou desenvolvimento cognitivo.

A Epistemologia Genética proposta por Piaget (1994) é uma teoria que visa a explicação da construção do conhecimento humano, não só o processo pelo qual os homens, a partir das interações, constroem o conhecimento, mas também a organização e a estruturação desse processo. A palavra **“**Epistemologia**”** trata-se da filosofia da ciência, o campo que estuda o fenômeno do conhecimento e **“**genética**“** porque teria um sentindo de epistemologia da construção do conhecimento, sua gênese e evolução.

A grande preocupação de tal modelo teórico é explicar a gênese, o desenvolvimento e a organização do processo de construção e aquisição das diferentes capacidades cognitivas, tendo como conteúdo básico a ação do sujeito que interage com os objetos, construindo, a partir dessas ações, formas e/ou estruturas de inteligência que lhe permitem, cada vez mais, adaptar-se ao mundo em que vive. A construção das estruturas mentais acontece em períodos sucessivos e decorre, principalmente, dos diferentes níveis de domínio que vão sendo organizados pelo sujeito ao longo de sua vida, e pressupõem outros que lhes são anteriores.

Assim conforme surgem solicitações do meio, as estruturas da inteligência vão se construindo e, a partir de novas solicitações, o sujeito tem a possibilidade de reorganizá-las, vivenciando constantes mecanismos de assimilação de novos objetos a esquemas já existentes e mecanismos de ampliação e reorganização do conhecimento denominados acomodação. O resultado das sucessivas assimilações e acomodações é chamado por Piaget de equilibração, conceito central da teoria construtivista do conhecimento.

Assim, quando as estruturas que o sujeito já construiu não lhe permitem assimilar um novo objeto de conhecimento, isto é, determinado objeto é resistente, provoca uma perturbação no sujeito, o desequilíbrio cognitivo é desencadeado.

Piaget (1983) afirma que o desenvolvimento da inteligência não é linear, dependendo da quantidade de informação, e ocorre por uma lógica do desenvolvimento da inteligência que será superada por um estágio à frente. A sequência do desenvolvimento da inteligência, para Piaget, organiza-se em estágios, não sendo possível ignorar nenhum deles. A saber, os estágios do desenvolvimento da inteligência, segundo Jean Piaget (1983), são: estágio sensório-motor, estágio pré-operatório e estágio operatório (organizado em concreto e formal).

O estágio sensório-motor predomina entre 0 (zero) e 02 (dois) anos de idade, e caracteriza-se pelo fato de que a inteligência começa a se estruturar antes mesmo da linguagem. Esse processo relaciona-se diretamente com as ações práticas (em atos) e com as percepções (sensório).

> Em outras palavras, a ação primitiva exige simultaneamente uma indiferenciação completa entre o subjetivo e o objetivo e uma centração fundamental, embora radicalmente inconsciente em razão de achar-se ligada a esta indiferenciação (PIAGET, 1983, p. 7).

A partir da indiferenciação e da centração[1] das ações primitivas, ressalta um terceiro aspecto que lhes é congruente: a não coordenação das ações entre si. Da falta de coordenação decorre a ausência de diferenciação entre sujeito e objeto. Durante o intervalo de um a dois anos ocorre uma revolução que “consiste em descentralizar as ações em relação ao corpo próprio, em considerar este como objeto entre os demais num espaço que a todos contém” (PIAGET, 1983, p. 8), desta forma, a criança passa a ser concebida como fonte e “dona” de seus movimentos, mas ainda inconscientes.

[1] Explicitando a condição de indiferenciação e centração cognitiva, segundo a concepção teórica de Piaget (1983), o autor, define-a como uma forma de “confusão” dos sujeitos entre seu ponto de vista e o de outros, entre “as atividades do sujeito e as transformações do objeto. O sujeito centrado é aquele que encontra dificuldades para lidar com diferentes possibilidades em relação a ideias e formas de ver e pensar o mundo.

O segundo nível denomina-se estágio pré-operatório e predomina entre 02 e 07 anos sendo que o conceito principal desse estágio é o da representação, ou seja, “a capacidade de pensar um objeto através de outro objeto” (LA TAILLE, 2006). Surge a função simbólica e com ela o desenvolvimento da linguagem. No entanto, a criança ainda demonstrará características de egocentrismo, no sentido de que ela não consegue se colocar no lugar do outro. Nesse período o indivíduo já possui estruturas cognitivas mais elaboradas do que as anteriores. Com a construção da linguagem, do jogo simbólico, da imagem mental e todas as outras representações, as situações são modificadas e ações simples que garantiam a interdependência de sujeito e objeto fazem surgir um novo tipo de ação, a interiorização ou conceptualização. Porém, existem algumas dificuldades para a interiorização das ações (PIAGET, 1983), pois neste nível a criança consegue imaginar suas ações, interiorizando-as, mas não possui ainda um pensamento reversível de sua representação, fato que só ocorrerá na fase seguinte.

O último nível denomina-se estágio operatório e ocorre predominantemente dos 7 aos 12 anos de idade, depois de ter passado por algumas fases de transição, a criança chega à constituição de uma lógica e de estruturas operatórias denominadas concretas. Neste nível, que é o dos primórdios de uma lógica propriamente dita, as operações ainda não repousam sobre proposições de enunciados verbais, mas sobre os próprios objetos que as crianças se limitam a classificar, a seriar, a colocar em correspondência. De acordo com Piaget (1983), a entrada da criança neste estágio assinala um momento decisivo na construção dos instrumentos do conhecimento.

Em suma, o que essencialmente caracteriza o surgimento das operações é que:

> ... em vez de proceder por correções a posteriori, isto é, uma vez já executada materialmente a ação, as operações constam de uma pré-correção dos erros, graças ao duplo jogo das operações diretas e inversas, ou seja, [...] de antecipações e retroações combinadas ou,mais precisamente ainda, de uma antecipação possível das próprias retroações (PIAGET, 1990, p.30).

Piaget (1983) divide o estágio operatório em concreto e formal. A diferença está na fase das operações concretas (07 a 12 anos), pois a criança precisará de algo palpável, vivenciado ou concreto para compreender as operações e revertê-las. Já no período operatório formal (12 anos em diante) o indivíduo consegue fazer as hipóteses sem necessitar do concreto, podendo formular somente com o campo imaginário. Com o termo operação, o autor tem em mente a ação do sujeito. Se no estágio sensório motor, a ação significava manipular o mundo, trabalhar o mundo e agir sobre o mundo; se no pensamento pré-operatório esta ação passou a ser interiorizada, ou uma ação por representação; com o advento do pensamento operatório a criança adquire a habilidade de pensar uma ação e reverter esse pensamento. Basicamente a operação é uma ação interiorizada reversível e coordenada.

A ação humana é orientada por valores e princípios que representam um julgamento e permitem a esse sujeito inserir-se na sociedade. O desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios é o que chamamos de desenvolvimento moral (VINHA, 2000, p.38).

Para Piaget (1994) “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Suas pesquisas sobre a moralidade permitiram-lhe concluir basicamente que existem diferenças quanto ao respeito às regras em crianças de idades diferentes e, fundamentando-se nessas diferenças, organizou o desenvolvimento moral em três estágios sucessivos e provisórios a saber: anomia, heteronomia e autonomia.

A primeira fase do processo de desenvolvimento moral denomina-se anomia, a ação caracteriza-se por ser puramente individual. “[…] seja porque é puramente motora, seja porque é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo interessante e não realidade obrigatória” (PIAGET, 1994; p.34).

Neste momento os objetos são utilizados de acordo com suas necessidades e interesses, fica explícito que não há função social do objeto para a criança. Para Vinha (2000), neste período a criança se submete às suas próprias ideias, age de acordo com suas necessidades e desejos. Para a

autora esse fato ocorre, pois ainda existe certa dificuldade de compreensão causada pela incipiência dos quadros e estruturas mentais, fugazes e sem coordenação.

Piaget (1994), nos mostra que conforme as estruturas mentais da criança se aprimoram e desenvolvem-se, e ela cresce e interage socialmente, passa a perceber os outros e a si mesma, compreendendo que existem coisas que devem e outras que não devem ser feitas. Conseguinte a anomia se transformará em heteronomia, justamente por causa do "dever", vale considerar que na fase de heteronomia ainda há centração.

Nesta fase a regra assume o valor de sagrada, obrigatória e intangível, sua mudança se constitui em uma falta grave. Quando, por parte da criança, há aceitação de uma nova regra, na verdade, sua consciência imagina "[...] que encontrou, simplesmente, uma regra já estabelecida" (Vinha, 2000, p.55). Até os 2 anos de idade aproximadamente a criança apresenta dificuldade de coordenar o seu ponto de vista com o do outro, o antes e o depois, o antigo e o novo**.**

Vinha (2000), nos explica que a moral heterônoma resulta da coação do adulto sobre a criança e tem origem no respeito unilateral. Neste estágio o sujeito segue as regras pelo medo da punição ou de perder o amor da autoridade.

Conforme Piaget (1994), as formas de heteronomia são as primeiras adquiridas pela criança a respeito das regras. A principal característica é que, a obediência não é à regra propriamente dita e sim à autoridade da qual emana a regra (respeito unilateral).

Com o enriquecimento das estruturas cognitivas e paralelamente as relações sociais de cooperação e reciprocidade, a criança passa por um processo de descentração e aos poucos se torna capaz de coordenar seu ponto de vista com o do outro, tendo condições de se relacionar reciprocamente.

Devido à necessidade de adaptar-se ao meio em que está situada, a criança passa a obedecer às regras julgadas como corretas pelas autoridades (pais ou responsáveis). Pensamos, assim como Piaget (1994), que de certa

forma o respeito unilateral serve de base para a autonomia. É nesta situação que formas superiores de respeito se tornam possíveis, sendo assim, é condição necessária (mas não suficiente) para o respeito mútuo.

É na relação cooperativa, na interação entre os grupos, na convivência social, que um outro tipo de respeito pode ser construído, o respeito mútuo. Conforme o desenvolvimento do sujeito e suas relações sociais entre iguais, os relacionamentos de coação vão cedendo espaço para relacionamentos de cooperação e reciprocidade, isso corrobora para a formação de um sujeito cada vez mais autônomo. Vale ressaltar que esse processo dependerá totalmente da qualidade das relações sociais travadas por esse sujeito, seja com os colegas, professores ou demais membros da comunidade. No caso da Educação Física, professores autoritários, que gritam excessivamente e coagem as crianças em detrimento de um bom comportamento ou para que realizem determinadas atividades, certamente reforçarão comportamentos heterônomos, inseguros e que possivelmente reproduzirão a mesma postura na sociedade, além de comprometer o processo de aprendizagem do aluno. As relações devem priorizar o sujeito e suas individualidades, de modo que nas situações adversas ou de conflito se opte pelo diálogo e por ações que manifestem as virtudes. A autonomia, é para Piaget, o nível mais elevado do desenvolvimento da moral.

A cooperação e o respeito mútuo são aspectos sem os quais não há constituição da autonomia. Para o autor, ainda, o respeito mútuo só é verdadeiro enquanto respeito mútuo de duas "personalidades", visto que a personalidade é a própria consciência moral. No entanto, quando se fala em regras morais e construção da autonomia, há que se falar em respeito mútuo, pois o respeito se mostra como "admiração por uma personalidade, enquanto, justamente essa personalidade se submete a regras" (Piaget, 1994, p. 84).

Enfim, por volta dos nove, dez anos de idade, os indivíduos passam a apresentar uma postura mais reflexiva diante das proibições, valorizando a justiça e as regras são respeitadas dentro de um contexto no qual há respeito mútuo e reciprocidade, em que e as mesmas podem ser alteradas ou criadas,

desde que haja um acordo em comum com o grupo, indicando assim a construção da autonomia moral.

Na fase de autonomia moral, o indivíduo começa a compreender que a regra é constituída devido ao consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório. Neste momento, a regra torna-se essencial para se viver bem e em sociedade. Entretanto, tal tomada de consciência não acontece por si só, pelo contrário, ela se dá na convivência entre os indivíduos, nas discussões que fazem para a validação das regras, enfim nas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos. Por conta disso, o desenvolvimento moral depende da coletividade e esta depende do desenvolvimento da inteligência e dos processos de socialização.

Para Tognetta (2009), a construção da autonomia é a conquista da identidade do sujeito, considerada como personalidade por acreditar que ela se orienta de forma inversa ao egocentrismo, assim a personalidade se constitui na vida social, isso é fundamental para a compreensão da importância do respeito no desenvolvimento moral.

Ainda segundo Tognetta (2003, p.31), quando há reciprocidade também há autonomia, e nesta o sujeito tem o autogoverno, pois, a regra já não é obedecida devido às ordens dos adultos, e não lhe é exterior, mas "[…] um instrumento interno que vai além da interiorização, legitimando, enquanto seu, esse juízo que agora lhe é próprio" e que dá condições de relacionar-se socialmente de uma forma mais organizada. Trata-se, portanto, de um sujeito mais poderoso.

A teoria piagetiana (1978), ao fazer referência aos processos de construção da moralidade humana, evidencia que não é possível que se exclua a afetividade. Para Bringuier (1978, p. 71), Piaget afirmou que "*É inteiramente evidente que, para que a inteligência funcione, é preciso um motor, que é o afetivo. Jamais se procurará resolver um problema se ele não lhe interessa. O interesse, a motivação afetiva, é o móvel de tudo... É a energética certamente*".

A dimensão afetiva entrelaça-se a alguns sentimentos que vão em direção de um querer agir moralmente, como é o amor e o medo, que resultam nos sentimentos de respeito, confiança, indignação, culpa e vergonha.

Pressupõe-se que para agir moralmente, é preciso simultaneamente ter condições cognitivas (um saber fazer) e afetivas (um querer fazer).

Compreende-se a partir disso que o desenvolvimento moral e a socialização caminham juntos**,** pois é do interior das relações sociais que observamos o desenvolvimento moral dos sujeitos. No processo de socialização é imperativo o convívio e aceitação (ou não) das regras e normas para que as relações sociais concretizem-se. É preciso, para conviver com o outro, considerarmos a regulação das regras. Compreendemos que entre estes dois processos, a socialização e o desenvolvimento moral, não possa haver uma explicação de causalidade, mas sim o de interdependência. E, portanto, a ação docente na Educação Física deve também garantir este espaço para o desenvolvimento humano, contribuindo para a formação de personalidades autônomas. A partir da compreensão dos processos de construção do conhecimento ou desenvolvimento cognitivo, e do desenvolvimento moral humano, buscaremos compreender o papel da linguagem do professor para legitimar a socialização, e consequentemente contribuir para o desenvolvimento moral.

LINGUAGEM DO PROFESSOR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em Piaget (1983) compreendemos que a criança desenvolve-se moralmente (aprende) tendo em vista a qualidade das relações sociais que tem a oportunidade de estabelecer com o meio ambiente em que ela está inserida. É pertinente pensar que um dos possíveis elementos que colaboram para garantir um nível de qualidade adequada nas relações sociais, é o tipo de linguagem que o professor utiliza no espaço de suas aulas. Tais relações organizam-se em dois grupos: as relações de coação e as de cooperação.

Sobre o primeiro grupo, as relações sociais de coação, La Taille (1992, p. 58 e 59) argumenta que:

> [...] é uma relação assimétrica, na qual um dos pólos impõem ao outro suas formas de pensar, seus critérios, suas verdades. Em uma palavra, é uma relação onde não existe reciprocidade. Pode-se também dizer que é uma relação constituída, no sentido de que suas regras são dadas de antemão, e não podem nem devem ser construídas pelos diferentes participantes (eles não podem ser “legisladores”). [...] portanto, não possibilita à criança construir as estruturas mentais operatórias necessárias à sua conquista. Numa

> relação de coação, a criança está condenada a muito crer e a nada saber. [...] Em uma palavra, da coação deriva-se a heteronomia moral.

É importante entendermos que os limites trazidos pela heteronomia ao desenvolvimento moral não é negativo em sua totalidade como poderíamos imaginar, pois o sujeito ficaria à mercê da autoridade. Ela é também um limite que merece ser transposto para que o desenvolvimento efetivamente aconteça e possamos guiar os nossos passos em direção das relações sociais de cooperação as quais, ainda de acordo com La Taille (1992):

> [...] são regidas pela reciprocidade. São relações constituintes, que pedem, pois, mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não são dadas de antemão. Somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se descentrem par poder compreender o ponto de vista alheio. No que tange à moral, da cooperação derivam o respeito mútuo e a autonomia. Para Piaget, as relações entre crianças promovem a cooperação, justamente por se configurarem como relações a serem constituídas entre seres iguais.

Quando o professor relaciona-se com os alunos por meio de estratégias de ensino que intimidam, envergonham, expõem ou humilham os alunos, ou seja, uma intervenção docente que provoque sentimentos negativos nos estudantes, ele estará comprometendo o processo de socialização, uma vez que predomina nesta situação a moral da coação. Portanto, o desenvolvimento moral do estudante poderá ser diretamente prejudicado, pois um sujeito envergonhado e humilhado não conseguirá estabelecer relações sociais equilibradas com o outro (professor). Caberá à ele acatar as exigências do professor, bem como as regras e normas impostas por ele.

Por sua vez, na moral da cooperação, as relações pedagógicas que frequentemente promovam sentimentos como aceitação e acolhimento, oportunizando o diálogo, autorespeito e justiça podem contribuir de forma mais efetiva para a formação de sujeitos autônomos. Por isso, nessa perspectiva, devemos considerar erros e acertos como oportunidades para a aprendizagem do educando. Nesse aspecto, repensar a qualidade das relações sociais estabelecidas entre professores e estudantes, suscita questões para que o docente reflita sobre o tipo de linguagem utilizada para comunicar-se, suas

metodologias e estratégias de ensino, intervenções e mediação de conflitos interpessoais.

Menin (1996, p.88), colabora com o assunto ao afirmar que aprender a considerar o outro além de nós mesmos depende muito do tipo de relação social que vivemos. Relações apenas de coação, com predomínio do respeito unilateral levam à submissão as regras por conformidade, medo e prudência. Provocam no máximo, adequação social, ou seja, não constroem autonomia.

Um ambiente coercitivo pode intervir diretamente no processo de ensino e aprendizagem; sugere-se que o professor proporcione um ambiente cooperativo, que realize e promova avanços no processo de desenvolvimento moral. Nas palavras de Vinha (2003), até mesmo os conflitos interpessoais, desencadeados a partir das relações sociais, devem ser compreendidos pelo professor como oportunidades de aprendizagem, não os tomando para si, como se os problemas pertencessem a ele. Se assim o fizer, conceberá os conflitos como negativos e, portanto, algo a ser evitado, além de subtrair dos sujeitos a oportunidade de viver situações nas quais ele, como mediador, compreenda o pensamento e a ação reflexiva sobre os próprios conflitos e atue sobre esses como objetos de conhecimento.

Portanto, se desejamos efetivamente contribuir para o processo de socialização de nossos alunos, é necessário garantir que os mesmos vivenciem no cotidiano escolar situações que permitam-lhe posicionar-se diante dos acontecimentos e isso independe dos desejos/interesses do professor.

Não é raro observarmos professores que elaboram e combinam as regras com as crianças, promovem rodas de conversa favorecendo o diálogo e implantam ainda outras estratégias que visem o desenvolvimento da autonomia, mas ao final o professor pode ainda recorrer a práticas autoritárias, se tais situações foram “aplicadas” de acordo com seus interesses, sem de fato ouvir as crianças. Geralmente, nestes casos, o enfoque está no produto final (diminuição dos casos de indisciplina, solução imediata dos conflitos interpessoais, garantia de ambiente silencioso, entre outros). Não é raro verificarmos que os estudantes são conduzidos pelo professor a elaborarem as regras que são de interesse dele, para um momento em específico. Neste

caso, voltamos a uma intervenção docente pautada na imposição de regras e limites, cabendo aos estudantes cumprirem com as “obrigações” conforme já observamos na moral da coação.

Ao pensarmos o ser humano e sua intencionalidade, vislumbramos um movimento que não se manifesta em partes, ao movimentar-se o indivíduo reúne integralidade, em que o entrecruzamento dos aspectos biológicos, culturais, sociais, afetivos e morais tornam-se indissociáveis de suas manifestações, e, portanto, ao agir, todos estes aspectos se relacionam e determinam as relações travadas com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender o papel da linguagem do professor de Educação Física no processo de socialização, e suas relações com o desenvolvimento moral, neste processo evidenciamos que:

Sob a perspectiva da Epistemologia Genética (PIAGET, 1994), considerou-se que o desenvolvimento moral só é possível dentro das relações interpessoais, em grupo e também em espaços que possibilitem a socialização. Compreende-se assim que o desenvolvimento moral e a socialização caminham de forma solidária, pois um é condição necessária ao outro. Portanto, as aulas de Educação Física podem ser este espaço, contribuindo para a formação de personalidades autônomas. No entanto, para que o sujeito alcance sua autonomia moral, é preciso que aprenda a descentrar-se, refletir sobre suas ações, respeitar, cooperar, ajustar-se a diferentes pontos de vistas. Esse processo não é inato no ser humano; precisa ser desenvolvido.

Portanto a socialização e a moralidade, compreendidas enquanto peças de uma mesma engrenagem, devem estar pautadas pelo acolhimento respeitoso, carinhoso e harmonioso por parte do professor em relação aos alunos e por parte destes em relação a seus pares, buscando alcançar a autonomia moral dos estudantes, de modo que no espaço da sala de aula/ quadra, oportunidades sejam criadas/aproveitadas junto aos alunos, solicitando uma participação ativa, valorização dos conhecimentos, suas percepções, enaltecendo sua interação, possibilitando assim a convivência com a

diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura, com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo a sua volta.

É importante considerar que um dos possíveis elementos que colaboram para garantir um nível de qualidade adequada nas relações sociais, é o tipo de linguagem que o professor utiliza no espaço de suas aulas. Assim, quando o professor adota em sua metodologia uma postura coercitiva, utilizando-se de procedimentos que intimidam, envergonham, expõem ou humilham os alunos, ou seja, uma intervenção que provoque sentimentos negativos, ele estará prejudicando o processo de socialização e, portanto, o desenvolvimento moral do aluno poderá ser diretamente comprometido. Tais posturas reforçam comportamentos heterônomos nos sujeitos.

Em contrapartida, quando o professor proporciona um ambiente cooperativo no qual os alunos são incentivados a participar da discussão e da solução dos problemas e podem colaborar com suas opiniões em um processo de diálogo, eles percebem que seus sentimentos e emoções são considerados, levando em conta seus interesses e ideais. Esta postura, por sua vez, reforça comportamentos autônomos e, estes sim podem contribuir para socialização e para o desenvolvimento dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORSA, J.C**.** *O papel da escola no processo de socialização infantil*. Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf . Acesso em: 27 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRINGUIER, Jean-Claude. *Conversando com Jean Piaget.* Rio de Janeiro: Difel, 1978.

DE VRIES, Rheta, ZAN, Betty. *A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Artes Médicas. Porto Alegre, 1998.

LA TAILLE, Y et al. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas e discussão. . São Paulo: Summus Editorial, 1992.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. *Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores.* In: Cinco Estudos de Educação Moral. Coleção Psicologia e Educação. 2a ed. Casa do Psicólogo. São Paulo, 1996.
_____. Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo. São Paulo: Moderna, 2002.

PALMA, A. P. T. V.; PALMA, J. A. V. *O ensino da Educação Física: princípios fundamentais para uma relação pedagógica construtivista na Educação Infantil e Ensino Fundamental.* FIEP Bulletin, v. 75, Special Edition, 2005 (p. 91-94).

PIAGET, Jean. *A Epistelomogia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética*. In: *Piaget.* Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
_____. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.
_____. *Juízo Moral da Criança*. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
_____. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria Alice M. D' Amorim e Paulo Sérgio Silva. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 23º Edição, (1988).

SALADINI, Ana Cláudia. *A Educação Física e a tomada de consciência da ação motora da criança.* (Tese de Doutorado). 224p. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília: Universidade Estadual de São Paulo, 2006.

SILVA, Luana Cristine Franzini da. *Intervenções em situações de conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física*. (Dissertação Mestrado em Educação) 207p. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. e VINHA, T. P. Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

VINHA, Telma Pileggi. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado de Letras: