

AS ACTIVIDADES DE EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA NO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

JOÃO LUÍS GARCÊS ESTEVES*

Nota prévia

É bastante frequente ouvirmos, dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, alguns desabafos no sentido de mostrarem um certo incómodo pelo facto de se sentirem menos bem preparados para a abordagem das áreas das Expressões com os seus alunos. Com base no pressuposto de que, como profissional com formação na área da Expressão e Educação Físico-Motora, poderia dar um pequeno contributo para auxiliar a uma reflexão sobre a actividade do professor do 1.º Ciclo neste domínio, desenvolvi uma comunicação que apresentei numa das edições dos Colóquios “Viseu Jovem... Viseu Futuro”, organizados pela Câmara Municipal de Viseu.

Como “palavras leva-as o vento”, considerei que seria importante que a comunicação, que não foi publicada, pudesse ficar registada por escrito e constituir-se, deste modo, como mais um documento de auxílio à formação daqueles que exercem actividade docente no 1.º Ciclo do EB.

Introdução

O contributo orientado no complexo processo de desenvolvimento da personalidade de crianças e jovens terá sido, desde sempre, uma das maiores preocupações da instituição Escola.

De entre as variadíssimas actividades desenvolvidas em contexto escolar destacamos as actividades corporais, em especial as que se apresentam sob a forma de jogo. Fundamentalmente, porque são alvo de forte adesão por parte das crianças devido à motivação que geralmente consigo transportam.

* Docente da Área Científica de Educação Física da Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Viseu.

E precisamente por serem aliciantes para os alunos, as actividades corporais devem ser, e são-no efectivamente, um veículo privilegiado neste processo de desenvolvimento da personalidade.

Personalidade

O psicólogo britânico Hans Eysenck, no primeiro quarto do Século XX, definia a personalidade, de um modo que ainda hoje é perfeitamente aceite, como “uma organização mais ou menos estável e duradoura do carácter, do temperamento, do intelecto e do físico de uma pessoa, que determina a sua adaptação única ao ambiente”. O carácter referia-se às condutas praticadas voluntária e conscientemente por um indivíduo, fruto de uma adaptação à interiorização e aceitação das normas sociais. O temperamento teria a ver com as emoções, os comportamentos afectivos, aos quais estão ligados aspectos relacionados com o físico, como sejam os componentes endocrinológicos (sistema hormonal), neurológico (estrutura do sistema nervoso) e bioquímico (substâncias químicas orgânicas). O intelecto integrava o comportamento cognitivo, a inteligência.

Apesar de algo distante no tempo esta definição não tem sofrido alterações relevantes. A consistência na forma de reagir, de sentir e de se comportar, é uma das ideias-chave da generalidade das definições de personalidade.

A personalidade integra não só comportamentos como também atitudes mentais. E dentro destas, assumem particular importância a ideia que o indivíduo tem de si próprio (auto-conceito) e a ideia que os outros têm da pessoa em causa. Porque, sabe-se, quanto mais estas coincidiram menor o conflito interno vivido por essa pessoa.

Apesar da concepção cartesiana do indivíduo defendida na antiguidade clássica por Platão, consubstanciada numa visão dicotómica da pessoa como um composto de “corpo + alma” ter deixado há muito de ter aceitação científica, um facto indesmentível é que há estudos da personalidade que se fundamentam no corpo.

A Bioenergética é um exemplo paradigmático do estudo da personalidade em função do corpo, onde as ideias centrais são “cada pessoa é o seu corpo” e o “corpo é um sistema energético” (Burton, 1978: 237). Nesta perspectiva, “quanto mais vivo for o corpo, tanto mais você faz parte do mundo” (Op. cit.). No mesmo sentido, as patologias, que tornam o indivíduo “menos vivo”, limitam-no na sua interacção com tudo o que o rodeia.

Outros exemplos são as tipologias de Krestschmer e Sheldon, de que falaremos adiante.

Estaremos nós condenados à nascença a sermos o que somos, i.e., será a nossa personalidade condicionada por factores de ordem genética ou será possível que o contexto em que crescemos e vivemos possa condicionar de algum modo a nossa forma de ser?

Obviamente que a personalidade de cada um é fruto de uma simbiose entre a hereditariedade e a influência do meio. Vejamos.

Quando se fala de personalidade, importa considerar os conceitos de genótipo e de fenótipo.

O primeiro é utilizado habitualmente para referir a componente biológica da personalidade, os genes, i.e., o genótipo é o contributo hereditário para um determinado comportamento estável do indivíduo. Sabemos de estudos científicos que pretenderam demonstrar a influência hereditária na personalidade.

O segundo conceito, o de fenótipo, é o resultado da interacção do genótipo, i.e., daquilo que está determinado geneticamente, com a influência do meio ambiente sobre o mesmo indivíduo ao longo da sua vida (meio esse que integra componentes culturais, educativos, socioeconómicos, etc.), ou seja, é a manifestação social do genótipo. Não são, como é bom de ver, conceitos independentes, antes pelo contrário, o fenótipo acaba por ser a expressão da nossa personalidade, influenciada, como se viu, por factores hereditários.

A prova que a personalidade também é influenciada decisivamente pelo contexto chega até nós através de estudos com gémeos homozigóticos (que têm um código genético rigorosamente igual) que crescendo e se desenvolvendo em ambientes diferentes, originaram adultos com formas de comportamento e de pensamento também diferentes.

Tendo em conta, então, a influência do meio na personalidade dos indivíduos, não é difícil de aceitar a ideia de que a Escola tem enormes responsabilidades no desenvolvimento dessa mesma personalidade durante as fases decisivas da infância e adolescência. Porque é na escola que crianças e jovens passam mais tempo, e é na Escola que eles interagem significativamente com os adultos, com companheiros da sua idade e com muitas das exigências da sociedade. No fundo, é na Escola “que adquirem grande parte do seu *status*” (Ausbel et.al., 1980).

Traços de personalidade¹

¹ A noção de traço de personalidade entrou, há já algum tempo, em desuso na medida em que as várias facetas da personalidade de um indivíduo são cada vez menos aceites como fixas e duradouras, características que definem o conceito de traço de personalidade. Adoptámo-la aqui porque achámos ser de mais fácil entendimento para o contexto

O conceito de traço de personalidade resulta de um conjunto de comportamentos específicos que o indivíduo manifesta com frequência quando colocado perante situações semelhantes, i.e., perante estímulos mais ou menos equivalentes. Os traços de personalidade são constructos teóricos que não podem ser observados directamente, sendo inferidos a partir das condutas das pessoas. Neste sentido, dir-se-á que um indivíduo é ansioso quando apresenta com frequência reacções de alta ansiedade.

É vulgar ouvirmos falar de traços de personalidade como a sociabilidade, a auto-estima, a timidez, a persistência,... Não há consenso no seio da comunidade científica (muito longe disso) quanto ao número de traços que podem constituir de forma sistémica a personalidade de um indivíduo. Dos 4500 traços identificados por Allport, em 1961, aos 18000 referenciados na Língua Inglesa e citados pela *Enciclopédia de Psicologia*, vai uma distância tão grande que não permite a dúvida quanto à não unanimidade neste domínio.

Alguns cientistas têm feito um esforço no sentido de agrupar em categorias (tipos), traços de personalidade que apresentem entre si uma correlação mais forte, no sentido de obviar a grande dificuldade de caracterizar um indivíduo em função de tantos aspectos (traços) particulares.

Ernest Krestschmer e William Sheldon classificavam os indivíduos em tipologias baseadas na composição corporal. Os leptossómicos, os pínicos e os atléticos de Krestschmer ou os ectomorfos, os entromorfos ou endomorfos e os mesomorfos, de Sheldon correspondiam a indivíduos com uma determinada composição corporal a que se associava um conjunto mais ou menos característico de traços de personalidade.

Um outro exemplo deste trabalho de agrupamento de traços em tipos de personalidade é a proposta de Eysenck, baseada em procedimentos complexos de análise factorial, que permite uma caracterização da pessoa em função de três traços fundamentais: extroversão (orientação para o mundo exterior, para a experiência, ou pelo contrário, para a reserva, para a introversão), neuroticismo (reacções de grande ansiedade, de medo, vs. equilíbrio psicológico, estabilidade emocional) e psicotismo (teimosia, independência, agressividade, frieza, vs. fragilidade, dependência).

Mas porquê falar em traços, quando a pessoa e a sua personalidade devem ser vistas como um todo?

Efectivamente, apesar de se considerar a existência de componentes estruturantes da personalidade (os traços) tem-se a noção perfeita que eles actuam formando um sistema, que Edgar Morin (1977) define como uma inter-relação de

em que decorre esta comunicação e porque tal não influencia directamente o teor da mensagem que pretendemos passar.

elementos constituindo um todo. Nesta perspectiva, poderá ser perigosamente reducionista a consideração isolada de um qualquer traço de personalidade de um indivíduo descontextualizado do seu todo.

No entanto, há uma vantagem evidente na aceitação da personalidade como um conjunto sistémico de pequenas(?) partes, os traços. É que, identificadas estas áreas ou aspectos específicos da personalidade, melhor podem ser estudados, explorados e trabalhados. E é nesta direcção que vai a nossa sugestão. Identificar aspectos particulares da personalidade dos nossos alunos de modo a que os possamos ‘trabalhar’, modelar, naquele que nos parece ser o bom caminho.

E surge a pergunta: será possível modificar os traços de personalidade?

Teoricamente é, apesar de se saber que o resultado não é garantido. Podemos, por exemplo, tentar fazer com que crianças introvertidas passem a ser mais sociáveis, mesmo correndo o risco de não o conseguirmos efectivamente.

E é com base neste pressuposto que nós achamos que as actividades corporais integradas formalmente na área da Expressão Motora (Jardim de Infância) ou da Expressão e Educação Físico Motora (1.º Ciclo do EB) podem dar um contributo importante no desenvolvimento da personalidade das crianças.

Tomemos o exemplo da auto-estima, um dos aspectos mais relevantes e condicionantes da personalidade das crianças por ser uma “fonte de satisfação de importância crucial para a educação e o crescimento pessoal” (*Psicologia Infantil e Juvenil*, 1998: 121). A criança apercebe-se da satisfação que sente quando realiza algo que é considerado importante e bom pelos demais, apesar de ainda precisar que os adultos ratifiquem essa auto-estima através da aprovação e do aplauso quando se lhes dirige a mostrar os seus êxitos.

Convém sublinhar que é desaconselhável a contínua aprovação, ou desaprovação, das conquistas realizadas pelas crianças, pois podemos estar a fabricar uma dependência excessiva das crianças em relação a estas aprovações. Importa, por isso, moderá-las no sentido de não se “entorpecer a formação da auto-estima e o desenvolvimento da personalidade” (Op. cit).

A auto-estima advém, acima de tudo, das experiências bem sucedidas nos mais variados campos de actividade. A criança constrói uma auto-estima positiva na Matemática, por exemplo, se habitualmente as tarefas desempenhadas nesta disciplina são executadas com sucesso. Se a jogar basquetebol recebe frequentemente *feedback's* negativos dos pares ou dos adultos, obviamente que a sua auto-estima no campo desportivo é baixa, se não compensada com reforços positivos num outro qualquer jogo desportivo, individual ou colectivo. Assim, é normal que a criança apresente uma auto-estima global, mais abrangente, em função da auto-estima construída nos variados sectores da sua actividade.

Reforçamos a importância da auto-estima na personalidade das crianças porque ela não é mais que a objectivação valorativa do auto-conceito, ou ideia que a criança tem de si própria, e esta orienta, desde a idade pré-escolar, grande parte do seu comportamento (Pikunas, 1979). No desenvolvimento de uma auto-estima positiva a palavra-chave é SUCESSO.

A organização das actividades

Que fazer para que as crianças possam experimentar o sucesso, não gratuito, nas actividades que nós, professores, lhes propomos?

Fundamentalmente, que no momento de organizar essas actividades, tenhamos em consideração a capacidade funcional do aluno para adequarmos o nível de complexidade das tarefas, i.e., terá forçosamente que haver um equilíbrio (ver Fig. 1)

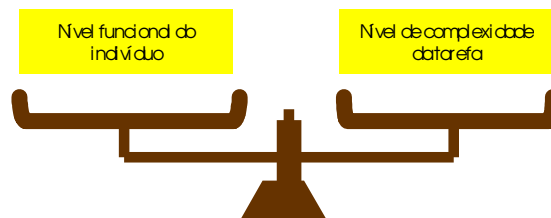


Fig. 1 - Para que as ACTIVIDADES CORPORAIS possam contribuir para o desenvolvimento/formação da Personalidade, as situações devem ser organizadas de forma a que os seus níveis de complexidade estejam de acordo com os níveis funcionais dos indivíduos (Crespo, 1986)

entre estes dois vectores (Crespo, 1986). Esta é, aliás, a base da teoria psicogenética de Jean Piaget (a cada estágio de desenvolvimento corresponde um tipo de jogo) corroborada por Bandet & Sarazanas (1975: 10) quando afirmaram que “à uma certa idade corresponde um certo brinquedo, que quando dado prematuramente ou tardiamente, este não interessa à criança pois não corresponde à expectativa natural e às necessidades de determinada idade”.

Tarefas cuja complexidade seja demasiadamente acentuada em relação à capacidade funcional da criança, provocam nesta uma sensação de incapacidade que pode ser uma ameaça séria à auto-estima. Em casos extremos pode até produzir uma recusa irreversível em relação a determinadas actividades (*drop out*).

Numa situação inversa em que a capacidade funcional do aluno está muito acima da exigência da tarefa, ele pode eventualmente executar uma vez, duas vezes,

mas depressa se desmotiva e, caso mais grave, depressa se torna um potencial foco de indisciplina, pelo simples facto de a desmotivação tender a levá-lo para ‘fora da tarefa’.

Quanto a nós, parece-nos claro que a situação ideal de aprendizagem (APR) será a organização de actividades cuja complexidade se apresente ligeiramente acima da capacidade funcional do aluno para desta forma promovermos nele uma atitude de auto superação sem provocar frustração.

Reportando-nos ao Programa de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM) do 1.º Ciclo do EB, se bem que se sabe que os objectivos a atingir pelos alunos se encontram prescritos no documento numa complexidade crescente ao longo de cada ano lectivo e ao longo dos quatro anos do ciclo, é bom chamar a atenção de que é possível (diria mesmo que é desejável) manipular uma mesma tarefa de forma a que ela apresente níveis de complexidade diferentes.

Vejamos um caso concreto. **Bloco de Perícias e Manipulações**, 1.º ano de escolaridade. Objectivo: lançar uma bola a um alvo fixo.

Desde a bola a utilizar, ao tipo de alvo fixo e respectiva colocação, quer em distância horizontal quer em altura, são vários os factores manipuláveis na organização da actividade que permitirá ao aluno atingir o objectivo enunciado. Quantas vezes não vemos miúdos a executar lançamentos a um cesto de basquetebol com as pesadas bolas da modalidade quando mal sustentam o peso das mesmas? Ou lançamentos de bolas de ginástica na tentativa de derrubar massas colocadas a uma distância exagerada do lançador?

Lança uma vez, não consegue. Lança a segunda vez, não consegue. Insucesso sobre insucesso leva certamente o aluno a não estabelecer uma relação positiva com o tipo de tarefa em causa onde sente que a sua auto-estima é beliscada.

Outro exemplo. **Bloco de Jogos**, 3.º e 4.º anos de escolaridade. Jogo do Mata.

As distâncias ao ‘piolho’² são muito longas, há alunos com muita dificuldade em colocar a bola no colega que aí se encontra. De forma natural, dentro da equipa os pares ‘estabelecem’ que a bola não deve ser passada por, nem para, estes. Será este um jogo motivante para estas crianças?

Outra situação possível. O jogo é apresentado para ser jogado com uma bola muito facilmente manipulável. Uma bola de ténis, por exemplo. Naturalmente que haverá alunos, principalmente os mais fortes, com capacidade de arremesso do engenho com uma violência que pode causar acidentes. Criança que seja atingida violentamente com uma bola verá neste jogo, a partir desse momento, algum foco de interesse?

Mas uma intervenção do professor, encurtando, por exemplo, as dimensões de espaço de jogo, de forma a que todos consigam a colocação da bola onde se pretende, e

² Zonas limítrofes do espaço de jogo, considerado longitudinalmente, onde um ou mais elementos das equipas fazem a comunicação, através do passe com a bola, com os outros jogadores situados nas zonas interiores do campo

estabelecendo como regra que a mesma não possa ser jogada sucessivamente pelo mesmo aluno e que, à vez, todos tenham que intervir sobre a bola, pode ajudar a resolver este tipo de problemas que à primeira vista não parecem ser muito relevantes mas que podem ter repercussões extremamente graves ao nível da auto-estima das crianças e conseqüentemente na formação da sua personalidade. O estabelecimento de regras como a não permissão de “matar” acima do plano das ancas, ou acima do plano dos joelhos, evita situações de acidente grave que levem os alunos a virar as costas a estas actividades.

Então, porque não olhar para o aluno com um pouco mais de perspicácia de modo a perceber melhor aquilo que mais se adequa às suas capacidades funcionais? Difícil? Não. Nem duvidamos, aliás, que isso aconteça na maioria das situações. O grande problema é que este tipo de intervenção nos remete para a quase impossível (se não mesmo impossível) pedagogia individualizada. Efectivamente, é praticamente impossível, com turmas cada vez mais extensas, organizar as tarefas à verdadeira medida de cada aluno. Resta-nos obviar o problema, organizando grupos de nível.

E porque falámos em Jogos importa lembrar que os Jogos integrados no Programa de Expressão e Educação Física Motora (EEFM) devem ser vistos numa dupla perspectiva, como um MEIO e como um FIM.

Com efeito, os jogos são sempre um MEIO de promover aprendizagens de habilidades motoras, de regras, de valores, etc.. Mas por vezes esquecemo-nos que devem ser, também, um FIM em si mesmos, i.e., os Jogos prescritos no Programa de EEFM são matérias de ensino que os alunos devem vivenciar para poderem ser aprendidos e apreendidos. São eles que vão servir de base à iniciação desportiva nas diferentes modalidades que se seguem no Programa do 2.º Ciclo do EB. O Jogo do Mata ou o Jogo da Bola ao Capitão, não são mais do que preparos para a iniciação ao basquetebol, ao voleibol, ao corfebol ou ao andebol.

A propósito do Bloco de Jogos do Programa de EEFM do 1.º Ciclo do EB, e respectiva estrutura, lembramos que a filosofia dos Jogos prescritos para os 1.º e 2.º anos de escolaridade é diferente daquela que preside aos Jogos dos 3.º e 4.º anos. Nos jogos da primeira fase do ciclo (1.º e 2.º anos), mesmo que executados em equipa, como é o caso das estafetas, p.ex., o desempenho de cada um dos alunos não depende do desempenho dos seus companheiros. Neste caso, uma equipa é apenas um conjunto de elementos. Os jogos de equipa propostos para o nível mais avançado (3.º e 4.º anos) já se apresentam com um carácter pré-desportivo onde, em cada equipa, os alunos podem assumir papéis diferenciados mas complementares, i.e., dependentes uns dos outros. Os alunos que passam pelo “piolho”, no jogo do “Mata”, ou aqueles que desempenham o papel de “capitão”, no jogo da “Bola ao Capitão”, assumem temporariamente funções diferentes das dos seus colegas de equipa. E é esta iniciação à diferenciação de funções

dentro de um jogo que vai potenciar a aprendizagem dos jogos desportivos colectivos no ciclo de ensino seguinte, em que cada jogador assume uma determinada função no jogo, função essa que deve ser conjugada com os seus companheiros no sentido da obtenção do êxito. Digamos que neste tipo de jogos pré-desportivos uma equipa é muito mais do que um conjunto, constituindo-se como um sistema, onde os elementos que formam um todo apresentam entre si uma cadeia de inter-relações mais ou menos bem definida.

Aliás, todo o Programa de EEFM do 1.º Ciclo do EB está, quanto a nós, claramente definido considerando os quatro anos do ciclo subdivididos em duas partes, uma integrando os dois primeiros anos de escolaridade (1.º e 2.º) e a outra os dois anos terminais (3.º e 4.º). Há, inclusive, bastantes objectivos comuns aos dois anos de cada uma delas em muitos dos Blocos Programáticos. Esta subdivisão do ciclo não é indiferente, obviamente, ao processo normal de desenvolvimento das crianças, quando se sabe que o seu egocentrismo natural se começa a esbater por volta dos 7, 8 anos de idade. Será por isso mesmo que as actividades cujos objectivos se centram com maior incidência na cooperação complexa (jogos pré-desportivos, por exemplo) aparecem na segunda parte do ciclo.

Esta é, também, uma das razões pelas quais não defendemos a iniciação demasiado precoce dos desportos colectivos. Não percebemos a existência de muitas escolinhas de modalidades que recebem crianças com 6 anos de idade para esta iniciação. É claro que as coisas têm melhorado com a divulgação de informação apropriada que tem transformado estas escolinhas de modalidade em escolas de desporto de base, onde a diversidade de actividades é um facto consumado. Hoje, na maioria das escolinhas que trabalham de forma pedagogicamente mais positiva, as actividades desenvolvidas vão para além das tipicamente usuais na modalidade em causa, funcionando como um espaço de educação física de base, substituindo, por vezes, a escola nessa função. Mas o certo é que até há algum tempo atrás víamos numa sessão de uma escolinha com miúdos de 6 anos uma réplica de um qualquer treino de jogadores profissionais. Felizmente que começamos a “estar noutra”.

O trabalho em grupo

Socializar é fundamental. As actividades corporais desenvolvidas em grupo, quer em ambiente escolar quer fora dele, têm um papel determinante na socialização das crianças. A constituição dos grupos de trabalho (equipas para um jogo, agrupamento de alunos para trabalho por estações, etc.) é um dos aspectos mais sensíveis na preparação das actividades. Relativamente a este assunto, uma das questões fundamentais a colocar

é a seguinte: grupos homogéneos ou grupos heterogéneos?

Não pretendemos debruçar-nos, aqui e agora, sobre este assunto, que deixaríamos para outra conversa, mas lembramos rapidamente que o tipo de actividade (jogo de equipas, circuitos de estações,...) ou os objectivos sociopedagógicos do professor (benefícios trazidos pelos exemplos dos outros, a orientação de relações interpessoais que favoreçam o desenvolvimento,...) são alguns dos factores que condicionam a opção por grupos homogéneos ou heterogéneos. Mas queremos é deixar claro que, quanto a nós, socializar não é o mesmo que agrupar. Por vezes há agrupamentos que «dessocializam». Ao invés de integrarem, excluem e marginalizam crianças relativamente aos demais, fundamentalmente quando os seus desempenhos atingem directamente a sua auto-estima e indirectamente a auto-estima dos companheiros de equipa.

É, portanto, crucial não esquecer o carácter inclusivo da Educação Física escolar e acautelar a segregação. Quando se trata da constituição de grupos de trabalho, “não basta que os alunos estejam juntos. É preciso que os professores intervenham sobre o grupo no sentido da inclusão” (Brás, 1998: 6). As actividades que os alunos espontaneamente praticam nos períodos de intervalo (recreio) são muitas vezes as mesmas que se desenvolvem em espaço de aula. Com uma diferença significativa, a presença pedagógica, e não somente física, do professor. Ele terá que perceber que tipo de agrupamento é pertinente para uma determinada actividade, que tipo de regras se impõem perante os objectivos pedagógicos que propõe para os seus alunos, que tipo de materiais,... e, principalmente, terá que estar muito atento para integrar alunos potencialmente segregáveis por dificuldades de desempenho. Adequando-lhes as tarefas e evitando que os desempenhos desses alunos possam interferir muito claramente no sucesso dos outros. É a atitude dos professores que converte as actividades recreativas em actos educativos.

Parece-nos importante, também, desmistificar uma outra ideia. “O desporto, como fenómeno social de massas que é, aparece aos olhos dos pais e educadores como o único conteúdo válido da educação física escolar” (Enc. Psicologia, Vol.2, 1996). Mas não é assim. A educação física escolar serve-se, efectivamente, do desporto, e concretamente das modalidades desportivas, como veículo de propagação da sua mensagem de aprendizagem de técnicas motoras e de valores, mas vai muito para além, como sabemos, dessa imagem do desporto altamente padronizado que nos é vendida pelos *media*.

Princípios a seguir pelo Professor

Terminamos com uma referência breve a alguns princípios a seguir pelo

professor, globalmente aceites como favorecedores do desenvolvimento da personalidade. A saber:

1. Encorajar a auto-compreensão e a auto-aceitação

A auto-aceitação é o principal requisito para um auto-conceito adequado. Se a criança não se souber aceitar tal como é, desenvolve obrigatoriamente um auto-conceito distorcido com as consequências óbvias que daí advêm.

2. Ajudar os alunos a alcançar objectivos realistas

O Professor deve procurar ajudar os alunos a estabelecer objectivos possíveis de serem atingidos. Por vezes os alunos são colocados prematuramente perante objectivos muito difíceis em tarefas de aprendizagem levando-os a experimentar o fracasso em vez do sucesso.

3. Desenvolver meios para enfrentar situações de conflito

É fundamental que o Professor saiba lidar com os conflitos que possam ocorrer no espaço de aula. Dos conflitos resultam quase sempre frustrações e relações interpessoais desfavoráveis para o processo educativo. Os Professores mais experientes conseguem, na maior parte das vezes, antecipar o deflagrar dos conflitos tomando medidas adequadas para que eles não cheguem a ocorrer.

Há uma série de práticas características que o Professor deve evitar, como sejam: o uso do sarcasmo, o possuir alunos favoritos, a insistência em pedir desculpas, o fazer ameaças, o apelo para o medo, o propor tarefas muito complexas para o nível dos alunos, adoptar posições demasiadamente estáticas durante a aula, a utilização de vocabulário que os alunos não percebam, o negligenciar do conforto físico dos alunos, o punir todos por culpa de um, etc., etc..

Sugere-se, por outro lado, que o Professor procure: saber o nome de todos os alunos, ter as aulas bem preparadas, apelar à participação de alunos distraídos, exibir presteza, entusiasmo e vitalidade, mostrar senso de humor, terminar com os focos de distúrbio atempadamente, usar padrões do grupo para as regras a adoptar na aula,...

4. Desenvolver um ambiente emocionalmente seguro

Para isso é importante que se estabeleça um sentimento de aceitação geral. As tomadas de decisão em grupo, e de forma democrática, podem ajudar a consegui-lo.

Será de algum modo conveniente adoptar técnicas de controlo claras e precisas, preferencialmente não punitivas.

É importante, também, que se criem situações na aula que provoquem emoções

agradáveis nos alunos. Nesse sentido, o Professor deve encorajar os alunos à expressão emocional livre e agradável. Este procedimento é, aliás, extremamente utilizado durante o ensino pré-escolar.

Dentro deste item deixámos para o fim um outro aspecto que consideramos relevante, e que pretendemos explorar um pouco mais incisivamente. O Professor não deve despertar deliberadamente os graus de ansiedade nas tarefas de aprendizagem. Elas já são quase sempre, por si só, possuidoras de ansiedade. Aumentar desmedidamente essa ansiedade pode ser contraproducente. Vejamos.

Ansiedade e aprendizagem

De um modo geral, a ansiedade, quando não ameaça seriamente a auto-estima, pode aumentar as aprendizagens (Ausbel et. al., 1980). Com efeito, a ansiedade não exagerada traduz-se muitas vezes num aumento da motivação.

A ansiedade é vista muitas vezes como uma reacção de medo. E, efectivamente, estes conceitos têm algo em comum. Tanto uma sensação como outra se produzem devido à existência de ameaça. A diferença é que o medo é produzido por uma ameaça dirigida ao bem-estar físico, enquanto que a ansiedade surge quando o indivíduo sente a ameaça dirigida à sua auto-estima.

Em função do que ficou expresso, cabe ao Professor dosear os níveis de ansiedade dos alunos de forma a aumentar a sua motivação sem pôr em causa a sua auto-estima.

A ansiedade dos alunos é muitas vezes originada pela atitude competitiva que é imprimida às actividades. Será a competição salutar nas crianças?

Logicamente que a competição nas crianças apresenta aspectos positivos e outros menos positivos.

No primeiro caso, é um facto que a competição estimula o esforço e a produtividade e promove padrões de aspiração mais elevados. As crianças em idade escolar trabalham mais em condições de competição que autonomamente porque a competição retira monotonia às tarefas (Ausbel et. al., 1980). Para além disso, a ansiedade em níveis aceitáveis e controlados, não levada a extremos, ajuda a que a criança se ajuste à organização competitiva da sociedade.

Como efeitos indesejáveis da competição, temos que referir a potencial inibição nas aprendizagens originada por níveis de ansiedade que possam ameaçar exageradamente a auto-estima dos alunos, como já se viu. E quando a auto-estima está de algum modo dependente do resultado de uma competição, pode levar os alunos ao *drop out* (abandono) da actividade. Não raras vezes dá origem a um clima tenso, hostil,

negativo e vingativo entre os alunos, que tende a levá-los a procurar atitudes menos honestas no sentido de atingir a vitória. “Ao invés da cooperação, leva à rivalidade, provoca sentimentos de superioridade/inferioridade, dando lugar ao neo-individualismo e, por conseguinte, à exclusão” (Brás, 1998: 7).

É, por isso, importante que o Professor não atribua demasiado valor à vitória para que as crianças não fiquem obcecadas pela mesma e construam um edifício de valores desajustado, em que as vitórias próprias se traduzam num engrandecimento da sua auto-estima e as vitórias dos outros numa ameaça.

Este aspecto remete-nos mais uma vez para as escolinhas de desporto onde a formação é supervisionada por pessoas sem qualificação pedagógica e para as famílias em que os próprios pais “empurram” os seus educandos para uma atitude exageradamente competitiva, querendo fazer deles campeões a qualquer preço.

Competição? Sim. A vitória é importante? Sim. Mas dentro de parâmetros aceitáveis. Aliás, este é mais um problema que não pode, nem deve, ser encarado como uma situação de tudo ou nada. Competição e ansiedade, conceitos altamente correlacionados, são importantes se não forem levados a extremos.

Conclusão

Nos dias de hoje, ainda permanece a tendência de ministrar o movimento numa base de utilização mecânica do corpo (Raimondi, 1999). “Ainda se educa separadamente o corpo e a mente, desprezando, assim, a concepção unitária da pessoa; esquece-se que um gesto é comunicação, atitude, comportamento e, portanto, descarta-se o conceito-chave segundo o qual o movimento é um processo de aprendizagem” (Op. Cit. pp. 37-38).

Pensamos ter deixado claro que o contributo que as actividades corporais, concretamente as actividades desenvolvidas na Educação e Expressão Físico-Motora, quer na Educação de Infância quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, podem dar ao nível do desenvolvimento da personalidade, no nosso entendimento, parte do pressuposto que a mesma é resultado de uma interacção de vários componentes, os traços de personalidade. E que será sobre um ou mais desses traços, previamente identificados nos alunos, que deverá incidir a nossa intervenção.

Apesar de tudo, é importante deixar bem vincado que mesmo considerando a possibilidade de alteração de um determinado traço, não se poderá falar gratuitamente em alteração de personalidade. Com efeito, essa possível alteração só afectará globalmente a personalidade de um indivíduo se esse traço tiver relevância acentuada no funcionamento da mesma. De uma maneira geral até se pode dizer que dificilmente a

alteração de um traço de personalidade provoca a sensação de mudança global. Aliás, não podemos ter a pretensão de alterar a personalidade dos indivíduos, pretendemos sim, ajudar de modo singelo ao seu correcto(?) desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- **AUSBEL; NOVAK; HANESIAN** (1980): *Psicologia Educacional*. Ed. Interamericana, Lda., Rio Janeiro
- **BURTON, Arthur** (1978): *Teorias operacionais da personalidade*. Imago Editora, Lda., Rio Janeiro
- **BANDET, J. ; SARAZANAS, R.** (1975): *A criança e os brinquedos*. Ed. Estampa, Lisboa. 2.^a ed.
- **BAUDET, S.; Péan, M-C; Gauquelin, F.** (1977) : *O Corpo*. Ed. Círculo de Leitores
- **BRÁS, José** (1998): O grupo: unidade funcional da inclusão. *Revista Horizonte*, vol. XIV, n. 84, pp. 4-8
- **CRESPO, Jorge** (1986): O Desporto e a Formação da Personalidade. *Revista Horizonte*, vol.III, n.º16, pp.111-116
- **ENCICLOPÉDIA DE PSICOLOGIA** (1996): Vol. 2. Liarte, Edição de Livros, Lda.
- **KLAUSMEIER, Herbert J.** (1977): “Aprendizagem e Capacidades Humanas” in AAVV *Manual de Psicologia Educacional*. Ed.Harbra
- **MORIN, Edgar** (1977): *La Méthode : La Nature de la Nature*. Éditions du Seuil, Paris
- **PIKUNAS, J.** (1979): *Desenvolvimento Humano*. Ed. McGraw-Hill do Brasil
- **PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: PSICOLOGIA INFANTIL E JUVENIL** (1998): Vol.2. Oceano-Liarte Editores S.^a, Lisboa
- **RAIMONDI, Paolo** (1999): *Cinesiologia y Psicomotricidad*. Editorial Paidotribo. Barcelona