

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



JOANA LÍLIA MARÇAL SIMÕES

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB.
2 DA MEALHADA JUNTO DA TURMA DO 8ºA2 NO ANO LECTIVO DE
2012/2013**

COIMBRA

2013

JOANA LÍLIA MARÇAL SIMÕES

2005004969

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB.
2 DA MEALHADA JUNTO DA TURMA DO 8ºA2 NO ANO LECTIVO DE
2012/2013**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário.

Orientador: Pedro Fonseca

COIMBRA

2013

Simões, J. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola EB. 2 da Mealhada junto da Turma do 8ºA2*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**Com amor, respeito e consideração
dedico esta conquista à minha mãe
pois sem ela nada disto teria sido possível.**

AGRADECIMENTOS

Esta etapa académica concluída, intensa e absorvente, paralela a obrigações profissionais, só foi possível pela colaboração directa ou indirecta de todos aqueles que contribuíram para que isto fosse possível.

Aos meus pais e família a paciência, amor e ensino do desafio à zona de conforto, para ser mais e melhor e por me acompanharem nessas escolhas.

Ao meu namorado pelo apoio incondicional, e aos meus amigos pela capacidade de estarem presentes entre a minha vida académica e profissional.

Aos colegas e alunos de profissão pelo interesse e compreensão pois sem a sua força esta caminhada teria sido diferente.

Ao orientador da escola que acompanhou de perto esta demanda de conhecimento com compreensão, conselhos e disponibilidade, que em conjunto com o professor orientador da faculdade me ensinaram que todo o processo de ensino se regue por um principio tão simples quanto o aprender das crianças. Não posso perder a oportunidade de recordar e agradecer a todos os professores da FCDEF-UC que acompanharam o meu crescimento desde o momento que ingressei na faculdade e foram responsáveis pelo que sei hoje e pela inspiração de chegar mais além.

Aos meus colegas do núcleo de estágio pela compreensão e ajuda, tal como o ambiente e momentos vividos em cada tarefa desta caminhada.

Finalmente, aos que levo no coração, os “meus” alunos, por me permitirem um sentimento de orgulho e concretização, pois sem as suas dificuldades e características não teria desenvolvido tão ou mais capacidades, e possibilitarem deixar-se motivar e tornar este crescimento comum.

A todos o meu sincero obrigada!

RESUMO

O presente documento constitui o Relatório Final de Estágio, é parte integrante e conclusiva da unidade curricular de Estágio Pedagógico, inserida nos 3º e 4º semestres do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Resulta da reflexão sobre o estágio decorrido na Escola Básica 2 da Mealhada no ano lectivo 2012/2013 e tem por objectivo revelar aprendizagens efectuadas com vista ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, sempre acompanhado de reflexão crítica e respectivas conclusões propostas pelo guia de estágio. As actividades desenvolvidas encontram-se estruturadas numa primeira parte em contextualização da prática (expectativas e caracterização do meio) e seu desenvolvimento pedagógico, incidindo nas actividades de ensino, planeamento, realização e avaliação praticados assim como atitudes ético-profissionais desenvolvidas. Numa segunda parte apresenta-se o estudo caso escolhido aquando da caracterização da turma e enquadramento nos domínios de intervenção da educação física escolar. Como consequência completou-se esta fase do ensino com a aquisição de conhecimentos adequados à prática docente mas com a noção que a formação no ensino nunca está completa pois este está em constante transformação, acompanhando a evolução da sociedade.

Palavras – chave: Estágio Pedagógico. Reflexão Crítica. Competências profissionais e pessoais. Evolução.

ABSTRACT

The following document is the final written report of my internship, an integral and conclusive part of the Pedagogical Internship course unit, which is part of the 3rd and 4th semesters of the Masters degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education from the Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra (Faculty of Sports Science and Physical Education of the University of Coimbra). It is the result of a reflection upon my internship, which took place at the elementary school number 2 in Mealhada during the 2012/2013 school year. The aim of this work is to summarize my learning experience, with the purpose of developing professional and personal skills, always hand in hand with critical thinking, and while keeping in mind the respective conclusions proposed by the internship guide. In a first section, I have organized the developed activities regarding their practical contextualization (expectations and environmental characterization) and their pedagogical development, focusing on the teaching, planning, performing, and evaluation of the performed activities, as well as on the ethical and professional attitudes that were being developed. In a second section, I present my Case Study (Dyslexia), which I have chosen when the class was being characterized and fitted into the intervention domains of Physical Education in the school. As a consequence, I was able to complete this phase of knowledge acquisition suitable to the teaching practice, while keeping in mind that knowledge and skill acquisition are never truly completed in terms of teaching, since this is an area in constant transformation, always keeping up with evolution of society.

Keywords: Pedagogical training. Reflection. Professional and personal skills. Evolution.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	11
2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	16
CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA – DISLEXIA E DISTURBIOS PSICOMOTORES.....	38
1. INTRODUÇÃO.....	38
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	40
3. METODOLOGIA.....	50
CONCLUSÕES E PERSPETIVAS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64

LISTA DE ABREVIADURAS E SIMBOLOS

E-A – Ensino-Aprendizagem

ED.F. – Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UD – Unidade Didática

PNEDF – Programa Nacional de Educação Física

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

EE – Ensino Especial

Joana Lília Marçal Simões, aluno nº 2005004969 do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

INTRODUÇÃO

O Estágio Pedagógico promove a “integração dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos três anos de formação inicial através duma prática docente em situação real e orientada de forma a profissionalizar docentes de Educação Física competentes e adequadamente preparados para a profissão” (in Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º semestre 2012-2013). Surge como um oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, de atitudes proactivas na identificação e resolução de problemas pedagógicos, identificadas como necessárias ao desempenhar da profissão.

Realizado na Escola Básica 2 da Mealhada ao longo do ano lectivo 2012/2013, a elaboração deste relatório tem como objectivo revelar sucintamente todos os aspectos realizados ao longo do ano, e de uma reflexão sobre as dimensões que o guia de estágio propõe.

Este documento fundamenta-se nas tarefas que proporcionaram a organização e estruturação do processo de ensino no decorrer do ano lectivo do Estágio Pedagógico. Estas atividades pretendiam promover nos intervenientes a consciência de como o ensino é realizado, como é estruturado e como são os processos de adaptação dos alunos de modo a actuar em cada um deles. Posto isto, o Relatório está estruturado de maneira a permitir estratificar e expor as aprendizagens realizadas. O primeiro passo será a contextualização da prática, passando pela descrição e posterior análise da prática pedagógica que se centra nas atividades de ensino-aprendizagem (E-A), e que considera três grandes domínios profissionais da prática docente: planeamento, realização e avaliação. Estas etapas apelam à introspecção e resulta na reflexão e respectiva conclusão. Incluído no decorrer do Estágio Pedagógico está o aprofundamento do tema da Dislexia e Distúrbios Psicomotores. Com o objetivo de abranger e melhorar a qualidade de ensino, com o devido enquadramento nos domínios de intervenção da educação física escolar, procurou-se desenvolver um trabalho fundamentado na revisão de literatura e junto de pessoas experientes.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1. Expectativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico

Ao longo do percurso do primeiro ano do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, conteúdos teóricos foram transmitidos de forma a dotar os futuros professores estagiários dos conhecimentos sobre metodologia e de didáctica necessários ao processo de E-A. Com a percepção de que esses conhecimentos quando transmitidos tinham um propósito lógico apreciar a sua utilização num contexto prático foi sempre alvo de grande dificuldade.

Quando confrontados com a realidade escolar os professores estagiários são levados a reflectir e exteriorizar as suas expectativas; como professora estagiária deste ano lectivo expectativas, dúvidas e ansiedades colocam-se na questão da actuação em “palco”, em como usar toda a bagagem teórica para dirigir um processo de E-A administrado a jovens em desenvolvimento, variável cada vez mais difícil de controlar. Hoje em dia, sedentarismo, a mudança de valores e menor disponibilidade familiar na educação, faz destes jovens um desafio a enfrentar e ser o elo de ligação entre eles é encarado como verdadeira curiosidade pessoal.

Convergem nestes dois parágrafos a questão que mais frequentemente se coloca antes de vivenciar o contexto escolar no estágio. Como colocar em prática conhecimentos que foram transmitidos na teoria, numa situação cujos intervenientes são variáveis instáveis e em crescimento educacional e onde o tempo urge na sua aplicabilidade. A capacidade de ensinar e ser capaz de adaptar as diversas tarefas às características de cada aluno e conseguir que os alunos ganhem o gosto pela disciplina, remetendo-a para um clima confortável, torna-se um desafio a enfrentar.

1.2. Caraterização da Escola

O concelho da Mealhada localiza-se na parte sul do distrito de Aveiro, e faz parte da Região Centro e da sub-região do Baixo Mondego. A sua população tem aumentado significativamente nas últimas décadas, em 2011 a população se aproximava-se dos 20340 habitantes.

Esta realidade reflecte-se no número de alunos que frequentam as escolas do concelho. A presente Escola Básica 2 da Mealhada é parte integrante do Agrupamento de Escolas da Mealhada, local onde se encontram outros seis estabelecimentos comuns. Com o intuito de fazer chegar as mesmas oportunidades a todos, a Câmara Municipal da Mealhada, em coordenação com os agentes escolares e com os parceiros sociais, tem envidado esforços para manter uma rede escolar activa e assim, tem-se preocupado com os seguintes aspectos: Componente Apoio à Família, subsídios, fornecimento de fruta escolar, fornecimento de refeições, transportes escolares, implementação do Plano Nacional de Leitura, actividades de enriquecimento curricular.

Dirigido à prática de educação física (ED.F.), a Escola Básica abrange dois espaços exteriores com as dimensões de um campo de futebol, um pavilhão polidesportivo, subdividido em 2 ou 3 espaços, uma arrecadação de material desportivo, um gabinete de assistentes operacionais, um gabinete do grupo de educação física e dois balneários (um feminino e um masculino, ambos com zona de duche). O espaço interior (ginásio) está dividido por um campo com medidas oficiais de ténis, um campo com medidas oficiais de basquetebol, um campo com medidas oficiais de andebol, três campos pequenos de voleibol (e um grande) e três campos pequenos de basquetebol ou em dois campos de badminton. Quanto aos espaços exteriores, podem ser usados como dois campos de andebol, quatro campos de basquetebol ou dois campos de futebol. Contém ainda, uma caixa de areia para salto em comprimento, um campo de minigolfe, uma zona de lançamento do peso e uma de ténis de mesa. No edifício da cantina existe uma sala de dança.

Para além destas instalações, a escola localiza-se junto ao Parque Verde da Cidade, local apelativo a desenvolver actividades com os alunos.

1.3. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de ED.F. é composto por professores de ED.F. das três escolas do Agrupamento de Escolas da Mealhada, nomeadamente, Escola Básica 2,3 da Pampilhosa, Escola Básica 2 da Mealhada e a Escola Secundária da Mealhada. É constituído por 7 professores, 2 do género feminino e 5 do género masculino.

É de salientar a presença de dois intervenientes que foram essenciais para o decorrer das aulas e no cumprimento das regras, duas assistentes do ginásio para auxiliar em todas as tarefas necessárias.

No seio deste conjunto foi possível experienciar um bom ambiente e respeito, com capacidade de cooperação e organização no desenvolvimento de actividades e até mesmo em situações de partilha de espaços.

1.4. Caraterização da turma

Uma das estratégias da escola para se adquirir informações úteis para melhorar o processo E-A é a recorrência ao uso de questionários. Estes comportam informações como o género, idade, morada, contactos, informações sobre os pais (idade, habilitações literárias, profissão), número de elementos do agregado familiar, meios de deslocação para a escola, informações relativamente à saúde e informações sobre as suas relações sociais. Na demanda ao mesmo propósito, mas com conteúdos direccionados para a disciplina, o núcleo de estágio elaborou também um questionário de ED.F..

A turma era constituída por vinte alunos, dos quais 13 do género feminino e 7 do género masculino, sendo 1 de nacionalidade não portuguesa. A distribuição etária: seis com 12, dez com 13, e quatro com 14 anos.

Nesta turma estavam presentes dois alunos abrangidos pelo projeto de ensino especial, com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Possuíam acompanhamento especial em algumas disciplinas e um trabalho de apoio

conjunto da psicóloga da escola. Com objectivo de um melhor acompanhamento destes alunos, a turma manteve-se igual pelo segundo ano consecutivo, tanto a nível de alunos como do corpo docente que a acompanhou.

Algumas informações sobre os pais: os homens possuíam idades compreendidas entre os 40 e 55, situando-se a maioria entre os 40 e 50 anos; As mulheres tinham idades compreendidas entre os 30 e os 51, situando-se a maior parte entre os 30 e 45 anos. Quanto às habilitações literárias, quatro possuíam ensino superior. Dos restantes, dez tinham o 12º ano e sete o 9º ano. Os restantes apresentavam uma escolaridade abaixo do 3º ciclo ou a informação era desconhecida.

Informações sobre a saúde e possíveis condicionalismos à actividade física: três alunos apresentavam problemas de visão, um aluno usava aparelho auditivo desde os 4 anos e por fim outro tinha doença cardíaca (estabilizada) e dislexia mais um com rinite alérgica.

Outros dados adquiridos no questionário de ED.F. salientam-se nas notas do ano anterior, as modalidades mais ou menos apreciadas na disciplina e a participação dos alunos em desportos extra escolares. No final do ano lectivo anterior, a turma terminou com quatro alunos com nível 5, oito com nível 4 e oito com nível 3. Quando inquiridos sobre as modalidades mais apreciadas a resposta foi unânime: badminton, seguida pelo voleibol (17 alunos). Na modalidade menos apreciada o destaque foi para a ginástica (solo 9 alunos, aparelhos 12, acrobática 10); Foi mesmo considerada a modalidade em que tiveram mais dificuldade. A orientação (11 alunos) e o andebol (10 alunos) ficaram também registados nas modalidades menos apreciadas.

Embora os questionários tenham fornecido informações interessantes, a percepção real das suas capacidades ou limitações surgiu no decorrer das primeiras aulas, em que o contacto directo e a avaliação inicial das competências da turma permitiram averiguar várias situações problemáticas. Pouco motivados, ao ponto do desinteresse, os alunos constituíam uma turma difícil, demonstrando verbal e fisicamente a sua relutância ao esforço físico. Saliente-se que apenas 6 praticavam desporto federado. Reverter a falta de motivação dos alunos foi um

dos maiores desafios deste estágio, assim como gerir a existência de níveis de competência diferentes na turma, criando grupos distintos com necessidades de intervenção igualmente distintas.

Estas duas situações, a falta de motivação da turma e os diferentes níveis de competências, estão interligadas e influenciaram o trabalho ao longo o estágio.

2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta área do estágio pedagógico foram estabelecidas competências preponderantes ao desenvolvimento profissional, em todo o processo E-A.

Assim, e segundo o guia de estágio, este tópico comporta as dimensões de actividades de E-A e de atitude ético-profissional, onde se espera que o professor estagiário faça uma “análise sobre a prática desenvolvida com uma reflexão sustentada sobre aspectos críticos da intervenção” (in Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º semestre 2012-2013).

2.1. Actividades de ensino aprendizagem

2.1.1. Planeamento

O conceito de planeamento prevê a definição de um rumo, através da definição de objectivos, onde estão identificadas e exploradas as variáveis intervenientes e é feita uma antecipação de situações que possam colocar em causa o sucesso dos objectivos. Este procedimento permite organizar um conjunto de estratégias que servem como meio para chegar a um fim.

O planeamento no contexto escolar direccionado à disciplina, didáctico ou de ensino, deve ser compreendido como um ciclo: organiza-se na progressão do plano anual para a unidade didáctica e com a apresentação em “palco” do plano de aula terminando com a reflexão seguida, ou não, de ajuste.

Nervi (1967) reúne um conjunto de características possíveis de um bom plano de ensino: coerência (as actividades planeadas devem estar interligadas com vista os objectivos), sequência (cada acção tem ligação na anterior e/ou na seguinte), flexibilidade (possibilidade de incluir temas imprevistos ou alterar

existentes com fim a enriquecer conteúdos a desenvolver), precisão e objectividade (estrutura/indicações devem ser precisas, objectivas, linguisticamente correctas de modo a não gerar situações dúbias) (como citado em Gama & Figueiredo, s.d., para. 37).

O planeamento é uma sequência entre objectivo e prática, onde se conjugam plano anual, unidade didáctica (UD) e plano de aula, que se tornam “nada mais do que um detalhe do plano de ensino para a prática da sala de aula” (Bossle, 2002. p. 33).

2.1.1.1. Plano anual

O plano anual serve como instrumento de ensino. Parra (1972, p.6) coloca esta acção na previsão e decisão sobre “o que pretendemos realizar”, “o que vamos fazer”, “como vamos fazer” e “como devemos analisar a situação, a fim de verificar se o que pretendemos foi atingido”. Em face disto, o plano anual baseia-se num trabalho preparatório que consiste na recolha de informações onde devem constar objectivos, formas de organização e programação das actividades, bem como a identificação e utilização dos recursos envolvidos, recolha de informações sobre as características do meio e da escola, e deve também abranger conhecimentos sobre os alunos a quem se aplica o plano para que seja possível, dentro dos conteúdos programáticos, estruturar um ensino individualizado respeitando o mais possível as capacidades de cada um. Inclui também reflectir e prever que atitudes são possíveis para superar dificuldades e fazer chegar aos objectivos desejados.

O núcleo de estágio tomou como primeiro procedimento analisar o Programa Nacional de Educação Física (PNEDF), com vista à compreensão das finalidades, objectivos e orientações metodológicas a fim de construir o plano anual. Foi também feita a análise e elaboração de estruturas de conhecimento das matérias a leccionar. Para perceber o contexto onde os conteúdos do programa iriam ser aplicados, analisou-se o meio social e a escola, tal como as condições materiais, espaciais e humanas. Na recolha de informações foi possível conhecer o sistema

de rotação de espaços e a identificação de materiais a serem usados nos espaços correspondentes, assegurando uma norma de organização e utilização dos materiais/espaços; foram identificadas as matérias a leccionar no decorrer do ano lectivo, regulamentos, critérios de avaliação e o mapa de actividades direccionados à ED.F..

O mapa das actividades englobava no primeiro período o Corta mato (fase escolar); o segundo período composto pelos Megs (fase escolar) e o torneio de basquetebol; no terceiro período estava destinada a prova de orientação (desenvolvido pela Câmara Municipal) e o torneio de tag rugby. Também as formações do núcleo de estágio foram englobadas neste mapa.

O sistema de rotações de espaços de ED.F. consistia em três espaços correspondente a três rotações onde cada um estava associado a materiais específicos (rot.1, ginástica; rot.2, redes de voleibol, badminton, tabelas de basquetebol, patinagem; rot.3, caixa de areia, campos exteriores com balizas e tabelas de basquetebol). O tempo de permanência em cada rotação seria em média de três a quatro semanas, conferindo um primeiro aspecto de periodização por blocos.

Em conjunto, estagiários e restantes docentes do grupo disciplinar, traçaram um mapa de formações de diversas matérias, consoante a especialidade de cada um e tendo em conta o mapa de actividades. As diversas matérias que foram alvo de formação abrangeram dança, atletismo, patinagem, escalada e jogos desportivos colectivos (andebol, basquetebol e tag rugby).

Assim, com as informações gerais reunidas, o núcleo tomou como primeira decisão metodológica reunir as informações específicas (caraterísticas da turma) através da avaliação inicial a realizar nas primeiras semanas do ano lectivo e da apresentação de um questionário de ED.F. O objectivo era reunir no início do ano o máximo de informações sobre capacidades, competências, gostos e dificuldades dos alunos, por forma a poder estimar e cruzar informações gerais e específicas da turma.

O plano anual foi direccionado para a turma através da especificação dos restantes conteúdos e condicionou as suas escolhas. Nestas estavam incluídas o calendário escolar (com a existência de feriados que coincidiam com os dias das aulas de ED.F), horários da turma (um tempo no início da semana ao fim da manhã e dois tempos no final da semana ao final da tarde) e as informações recolhidas dos questionários (definidos na caracterização da turma).

Através da interacção de todos estes dados foi possível perspectivar o número de unidades necessárias a cada matéria. Assim, estabeleceu-se que a professora estagiária começaria por abordar no decorrer das primeiras 4 semanas do primeiro período as modalidades de ginástica, badminton, voleibol, tag rugby, atletismo, basquetebol, futebol e andebol, com intuito de aferir e situar a turma nos níveis de competência do programa. Posteriormente seriam abordadas as modalidades de badminton (intercalado com uma semana para os testes de fitnessgram), futebol em multimatéria com atletismo e ginástica (solo e aparelhos); no segundo período a primeira abordagem de basquetebol foi intercalada com a patinagem (como abordagem de avaliação inicial mais revisão/introdução e exercitação), andebol intercalado com atletismo (salto em comprimento, salto em altura), ginástica (aparelhos e solo) em multimatéria com atletismo e uma aula de patinagem; no terceiro período voleibol, tag rugby, orientação seriam trabalhadas por blocos. Atletismo (corrida de estafetas, corrida de barreiras) seria intercalado com escalada e ginástica acrobática. Para a dança uma aula estava destinada tal como para a realização dos testes de fitnessgram; relativamente a estes, no primeiro e terceiro período foram agendados com decisão conjunta com o grupo disciplinar.

2.1.1.2. Unidades didácticas

Direccionado cada vez mais o ensino para a individualização, as matérias a leccionar devem ser alvo de uma reflexão por forma a conseguir adequar e projectar objectivos atingíveis aos alunos, procurando fazê-los progredir na direcção dos conteúdos propostos pelo programa. Pais (2012) no sentido de explorar os fundamentos didactológicos considerou que as unidades didácticas

são como unidade de programação pois implicam uma “organização da prática docente constituída por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos” (p.4). O autor enfatiza que como unidade programática deve responder às questões de “o que ensinar”, “quando ensinar”, “como ensinar” “e como avaliar”.

Quanto ao que ensinar, a UD engloba o conhecimento da história, a caracterização da matéria, os conteúdos técnicos e técnico táticos e a estrutura de conhecimentos por nível de competência. O núcleo de estágio, como forma de rentabilização optou por permitir a execução desta tarefa por todos os professores estagiários.

A UD parte para a individualização quando inserido o tópico da avaliação inicial, que permite verificar os níveis de desempenho na matéria com identificação das principais dificuldades. Os resultados da avaliação inicial confrontados com os objetivos do programa implicam a reflexão sobre os mesmos levando à escolha de objetivos atingíveis respeitando a individualidade dos alunos. Os conteúdos implicados requerem uma estruturação no tempo e no espaço, coerente e pertinente, descrito através da extensão de conteúdos. Este alinhamento requer um processo de E-A que conjugue momentos didáticos com progressões pedagógicas e estratégias adequadas aos conteúdos propostos.

No decorrer deste ano lectivo, uma das partes fundamentais para levar a turma aos objetivos, terá sido a elaboração de estratégias pertinentes à mesma. Identificada como uma turma muito heterogénea em termos de competências a primeira decisão terá sido o trabalho por grupos de nível (ou seja grupos homogéneos). Para promover o empenho motor constante dos alunos nas suas tarefas, e porque têm níveis diferentes, foi necessária uma estruturação muito bem conjugada. No final da UD, sempre que possível, estava previsto que os alunos interagissem em grupos heterogéneos.

A avaliação está incluída no processo de ensino dos alunos. Uma vez adquiridos os conteúdos estava prevista a sua quantificação criterial. Todavia, no decorrer das aulas, a avaliação formativa contínua e pontual, embora não

deixando de ter o seu sentido classificativo, foi usada também como mais uma estratégia de ensino que permitia reajustar os objectivos dos alunos sempre que pertinente.

A construção das UD pretendia criar um manual orientador de apoio ao docente, prático e facilitador da acção pedagógica. No final era feita uma reflexão sobre as decisões tomadas, pesando os aspectos positivos e/ou negativos, com o intuito de promover a melhoria das próximas unidades e/ou da intervenção do docente.

2.1.1.3. Planos de aula

A estrutura do plano de aula foi elaborada pelo núcleo de estágio tendo em conta as instruções referidas no guia de estágio do ano em questão e às indicações do orientador de escola, sabendo que há mais que um esquema de aula possível não existe um de validade universal (Bento, 2003). O núcleo optou por elaborar um plano fraccionado em três partes com a finalidade primeira de ser facilmente usado na aula (estrutura de fácil visualização), com sua justificação e descrição em texto corrido, terminando com uma reflexão e análise crítica.

O decorrer da aula deve respeitar uma estrutura lógica da aplicação de estímulos. Deve iniciar com uma apresentação e actividade de aquecimento. O tempo destinado à fase de aquecimento seria variável de acordo com o tempo de aula disponível, proporcionando mais tempo de empenhamento motor direccionado aos conteúdos com maior importância. Esses estavam inseridos na parte fundamental que terminava com uma fase de alongamentos e retorno à calma e posteriormente à arrumação do material. Assim está definido pelo núcleo mas, em caso de necessidade ou por decisão da professora estagiária e sempre após a respectiva justificação, as partes inicial e final podiam variar.

Segundo Bento (1998), “a aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da acção do professor” (p.67). Assim, o plano de aula compreende um conjunto de conteúdos que se propõe leccionar, sob a forma de

exercícios/actividades, onde se prevê a organização e as estratégias para os apresentar, com o objectivo de gerir os tempos de empenhamento motor, e desta forma permitir maior liberdade de acção ao professor na identificação/correção das dificuldades dos alunos conduzindo a um clima de aula enérgico mas controlado. No fundo, o plano traduz o que foi já pensado para a UD, representando uma parte da mesma. No final da aula compete ao professor descrever o ocorrido, registar episódios relevantes, finalizando com uma reflexão com o objectivo de identificar falhas passíveis de serem corrigidas, por forma a realizar as adaptações necessárias ao sucesso da problemática do processo de E-A.

2.1.2. Realização

Conforme referiu nas expectativas iniciais, a circunstância que mais curiosidade lhe despertava era a ocasião de passar à prática do ensino, o momento de estar cara a cara com os alunos e transmitir-lhes conhecimentos.

A realização ou a intervenção pedagógica pode ser analisada consoante as dimensões de instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento. A sua enumeração não deve ser apreciada como uma separação das mesmas mas como uma forma de estruturar e explorar o conceito de cada uma, potenciando no seu conjunto uma melhor organização da aula e por conseguinte a melhoria do processo de E-A. Na tentativa de descrever cada dimensão foi interiorizada a sua interligação e a relação de origem e consequência.

2.1.2.1. Instrução

De modo telegráfico, instrução é ensino. Corresponde à transmissão de informações sobre matérias de ensino tendo como referência os objectivos de aprendizagem. A instrução tem várias formas de aplicação, momentos e espaços, controlados pela sua utilização/efeito/objectivo; no decorrer do ano regras e estratégias foram aperfeiçoadas conforme a resposta à sua utilização.

Quanto à forma, constantemente era usada instrução verbal, frequentemente acompanhada pela visual em benefício da assimilação multissensorial, benéfica tanto para alunos comuns como para os casos NEE. Visualmente eram usados recursos materiais (o quadro do pavilhão) ou humanos (preferencialmente a professora, mas também por alunos com melhor aptidão para demonstrar). Verbalmente, uma instrução clara e objectiva (e por vezes criativa na sua abordagem) demonstrou ser mais proveitosa desde a compreensão dos objectivos da aula, às tarefas e às correcções.

Aquando da revisão/introdução de uma nova UD o início era estrategicamente marcado por apresentação dos conteúdos técnicos e/ou técnico-tácticos. No decorrer do ano lectivo e nalgumas matérias a professora estagiária entendeu que após aula de instrução prévia esta podia iniciar logo com aquecimento; na necessidade de administrar instruções ou ajustes de exercícios estes eram efectuados mais próximo da sua utilização, por ter percebido que nas vezes em que a informação fora dada no início da aula essa era esquecida até ao momento de ser usada. O exemplo mais marcante da turma foi na UD de ginástica, cujo trabalho terá sido por estações. Como no decorrer do bloco foram identificadas dificuldades nos alunos outras progressões pedagógicas foram acrescentadas, necessitando constantemente de novas instruções sobre os novos exercícios. Acrescenta que este ajuste surgiu também para resolver a inactividade dos alunos que chegavam a horas; assim com todos reunidos era aplicada a informação.

Na condução da aula a instrução foi beneficiada com a introdução da regra dos sinais: a um apito os alunos paravam a actividade e ficavam nos seus lugares para ouvir a professora, a dois apitos a actividade parava e rapidamente se deslocavam para o local onde a professora se encontrava (junto aos alunos mais lentos), três apitos assinalava o término da parte fundamental da aula, arrumavam rapidamente o material e reuniam junto à professora. A sua função como estratégia seria facilitar a comunicação e reduzir o tempo de intervenção. Este modo de comunicar foi bem assimilado e usado até final do ano. Os sinais eram usados conforme a necessidade: um apito para a correcção de erro/comportamento comum à turma; dois apitos com utilização semelhante ao

anterior mas quando a intervenção fosse mais complexa ou elaborada e/ou para explicação de novos exercícios. Este último sinal foi durante algum tempo usado com demasiada frequência, como resultado de várias situações como fraca colocação de voz, barulho envolvente e espaço exterior. Embora justificado e bem aceite pelos alunos, fica a noção que o constante deslocamento dos alunos provocava perdas de empenhamento motor nas actividades principais, especialmente por estar bastante dependente da motivação.

O feedback resulta de uma atitude consequente de instrução-acção sendo um óptimo instrumento a usar pelo professor enquanto agente de ensino. Constantemente os alunos precisaram de uma intervenção correctiva na qual se procurou usar o método *sandwich* (chamada de atenção com reforço positivo - correcção - fecho da acção com novo reforço positivo). A capacidade de fechar o ciclo foi desenvolvida ao longo do ano lectivo; posteriormente à correcção há uma reavaliação para verificar como o aluno correspondeu às indicações. Em caso afirmativo é aplicado o reforço positivo, este é entendido como uma estratégia de instrução já que os outros alunos passavam a ter o colega como referência. A tal ponto este reforço é importante que os próprios alunos a procuram quando não era aplicada. O feedback como instrumento pode ser dirigido à turma, grupo ou aluno. Como anteriormente referido, quando um erro era frequente, fazia toda a lógica interromper a aula para se aplicar a correcção a todos (gestão de tempo). Ao contrário, quando observado em um aluno e/ou grupo de nível, não se justifica a paragem de todos e assim segue um feedback individual/grupo. O feedback aplicado no todo nem sempre solucionava os erros e dificuldades existentes, sendo necessária intervenção individual nestes casos.

A captação e capacidade de transmissão dos conteúdos ou exercícios nem sempre foram uma tarefa fácil. Foi necessário encontrar estratégias para cativar a turma, através de tentativa e erro; muitas vezes foi a espontaneidade da professora que desbloqueou situações de impasse na aula. Esta “espontaneidade” derivou da segurança nos conhecimentos; inicialmente precários, mas mercê de um esforço em tentar melhorar a aquisição dos conhecimentos foi um resultado natural. A par deste esforço serviu também de reforço positivo a atitude dos alunos, ao corresponderem ao empenho do docente.

2.1.2.2. Gestão pedagógica

No tópico anterior foram enumerados muitos procedimentos que igualmente produzem efeitos na gestão da aula, acentuando o interesse de observar cada domínio no todo e a importância que cada um traz ao outro.

Outras estratégias foram previstas sendo elas comuns em todas as aulas: a montagem do material antes do início da aula, o cumprimento da hora e local da aula, sendo que quando esta era administrada no exterior o ponto de encontro passou a ser definido logo no local adequado respeitando a hora de início (gestão de tempo).

A gestão da aula começava ainda antes da mesma ter início, quer ao nível do planeamento quer pela presença da professora no local da aula antes de esta ter principiado (para a montagem do material). O planeamento consistiu na aprendizagem e reflexão na sua aplicação com o fim de prever todos os passos imprevistos que poderiam ocorrer durante a aula. A própria instrução como alvo de gestão rentabilizava o tempo para o empenhamento motor.

Nesta turma a decisão para a individualização de conteúdos requereu um trabalho por grupos de nível, chegando por vezes a ser necessário fraccionamento em três grupos. A cada grupo competia uma tarefa de nível correspondente, aumentando a dificuldade na gestão de tarefas, tempos, feedbacks... A capacidade para gerir esta turma foi um desafio ao qual entendo que estive à altura, no entanto não foi conseguida logo de início. Através de reflexões após as aulas, indicações do orientador e feedbacks dos colegas que observavam as aulas, foi possível construir a habilidade de um jogo de cintura e condução da aula. Assim, foi necessário conhecer os alunos para sua identificação por nível e ponderar a extensão de conteúdos com exercícios base que podiam evoluir na complexidade mantendo a organização. Mais ainda, percebeu que na repetição se baseia a consolidação. Com o fim de evitar quebras no empenhamento motor, a organização (na manipulação dos grupos e suas transições) foi desenvolvida desde a primeira aula: nesta eram criados e organizados grupos com espaços associados começando o exercício técnico em simultâneo (criação de rotinas); a transição para outro exercício era feita em

primeiro lugar aos grupos mais avançados (com menor necessidade de empenhamento nesta fase) permitindo assim uma assistência alternada mas apesar de tudo respeitando o feedback de cada grupo. Esta atitude era muito trabalhosa e cansativa mas produziu resultados. A nível de circulação, inicialmente foi exaustivo e tornava-se necessário uma presença mais activa no grupo de nível mais baixo pois facilmente se desviavam da tarefa. Esta actividade fez perceber que grupos homogéneos beneficiam o trabalho por nível, mas está dependente da motivação/interesse dos alunos ou da presença constante do docente. Noutras situações o grupo heterogéneo bem elaborado permitia usar a motivação de uns para os outros resultando positivamente a maior parte das vezes.

2.1.2.3. Clima/disciplina

Este domínio é encarado como a experiência mais gratificante do processo de E-A, porém quando desequilibrado pode tornar-se na maior frustração, pois que acrescido à indisciplina dos alunos é mais um factor conducente à falta de respeito para com o professor.

Durante o primeiro período, ao pretender dar uma aula bem estruturada sem dominar bem os conteúdos gerou uma situação de desconforto com aumento da ansiedade no docente que nitidamente não tinha um plano definido no tempo e não conseguiu criar um ambiente favorável ao ensino dos alunos, estes apercebendo-se questionaram a sua autoridade.

Após reflexão, esta questão foi melhorada com melhor estruturação da aula, melhoria da aquisição dos conteúdos, um conhecimento mais profundo dos alunos (compreensão das suas limitações/capacidades aliado a um diálogo mais informal mas assertivo) e manipulou a motivação ficando esta questão resolvida. A partir desse momento a professora estagiária percebeu como devia conduzir o processo E-A, disciplinou-se para assim permanecer, e os alunos acompanharam as suas expectativas.

Anteriormente foi exposta a forma como eram dirigidos os conteúdos de acordo com os níveis da turma. Com grupos homogéneos a divisão de tarefas com objectivos adequados permitiu o sucesso. Saber alternar com grupos heterogéneos pode ser uma mais-valia para motivar alunos com menor desempenho pois após trabalharem com alunos com melhores capacidades sentiam-se estimulados a projectarem-se positivamente. Por vezes alunos ficavam indispostos por não poderem praticar as actividades com os pares de nível semelhante mas, após exposição das razões técnicas da docente e também por o tempo disponibilizado para esta situação ser devidamente controlado, acabavam por aceitar. A separação para além de manipular o uso de capacidades e motivações podia servir também para controlar comportamentos. Dividir para reinar, uma questão que por vezes resultou, pois altura houve que separar alguns alunos foi suficiente para criar estabilidade na aula.

O método de ensino directo é certamente o mais conveniente quando se quer um ensino de acção rápida; porém o método de ensino que se constatou mais interessante para estes os alunos foi levá-los a pensar no processo da resposta, ao invés da resposta em si. Foi possível promover a motivação dos alunos quando percebiam a lógica e o porquê das coisas. Por exemplo, no decorrer da parte fundamental da aula onde são praticados vários exercícios analíticos (uma parcela do jogo) os alunos não percebiam onde estes deviam ser usados. Após explicação lógica dos exercícios e sua colocação no jogo os alunos sentiam-se motivados, logo disciplinados.

Tratando-se de jovens nem seria normal na sua idade não querer quebrar regras. Perante isso faz parte do processo saber canalizar e dominar esta capacidade de forma adequada a fim de não perder o controlo da aula. Também frequentes são os receios e medos em algumas actividades, encontrados em quaisquer níveis de competência. Gerir personalidades é um ponto interessante do planeamento que se foi conseguindo cada vez melhor no decorrer do ano, tendo sempre presente que isto não é um dado adquirido necessitando pois de constante gestão.

2.1.2.4. Decisões de ajustamento

O grande problema sentido no planeamento terá sido a ausência da acção. Sem a existência da prática, metodologias ou conteúdos teóricos não faziam sentido. Apenas perante dificuldades e necessidades foi estimulada a reflexão e construção do esquema de todo o processo e abrir as portas à descoberta de novas estratégias a cada aula leccionada. A adaptação só foi possível com aceitação da flexibilidade a que o plano de ensino deve estar sujeito.

Os reajustes surgiram pelo crescimento de competências nos alunos mas principalmente pelo crescimento da professora estagiária. No primeiro período não foram feitas alterações relevantes, mas foram as falhas neste que impulsionaram grandes modificações nos restantes. É prioritário referir que a reflexão do primeiro período incluiu conhecimentos do estudo caso de dislexia; entendeu-se que o processo de ensino inconstante, sem promover a repetição dos exercícios adequada e onde a falta de domínio dos conteúdos da docente intervinham na evidência dos domínios da realização. As adaptações podem e foram possíveis ao nível da aula, do planeamento da UD, e mesmo do plano anual.

Assim as adaptações no decorrer da aula surgiam pela variação do número de alunos previsto (alteração da organização), ao nível de atenção dos mesmos e/ou da sua energia motivacional, pelos pedidos dos alunos em realizar exercícios com nível superior, à percepção da aula ser demasiado exigente e/ou identificação de dificuldades/facilidades nos exercícios que necessitaram de ser ultrapassados.

Principalmente após a primeira aula do bloco da matéria, as modificações nas UD surgiam devido ao crescente desenvolvimento dos níveis de competências; após reavaliação a segunda aula servia para ajustar estratégias e extensão de conteúdos de forma a promover a previsibilidade da organização da aula e dos exercícios (potenciando exercitação/consolidação).

Ajustes ao planeamento anual foram principalmente sentidos no segundo e terceiro períodos. O segundo período foi planificado com alternância de matérias

(periodização mista). Com vista a estruturar uma aula controlada e previsível, de acordo com os métodos identificados como benéficos para alunos com dislexia, houve uma reestruturação das matérias por blocos. No entanto, pela necessidade de aplicar mais que três matérias pelo período (ou seja três espaços do sistema de rotação) e respeitando as actividades escolares, a meio do segundo período foi aplicado trabalho em multimatéria de andebol e atletismo (atribuindo antes duas semanas à primeira matéria para que neste momento estivesse em fase de consolidação). Manteve-se a ginástica no fim do período e seguiu-se a mesma estratégia anterior para introdução do atletismo (em multimatéria). No terceiro período a quantidade de matérias foi maior visto a patinagem ter transitado do segundo período para o terceiro, como consequência houve redução do número de aulas por unidade. Assim o terceiro período seguiu com voleibol, tag rugby, atletismo, orientação (uma aula), ginástica acrobática (aquecimento com dança e uma aula em multimatéria com escalada na fase de consolidação) e por fim patinagem.

Assim, em modo de conclusão dos reajustes, a periodização mista passou a ser maioritariamente por blocos, métodos de ensino directo e sistemático, ou seja, foram feitas escolhas que permitiram manter uma rotina e repetição de determinados conteúdos de forma sistemática, com uma abordagem directa que enfatiza aulas preparadas e estruturadas com instruções claras, consideradas pertinentes, de modo a permitir procedimentos conducentes à consolidação e a um ambiente previsível.

2.1.3. Avaliação

Zabalza (1998) alerta para a importância da necessidade de planear e avaliar a progressão/evolução das capacidades das crianças. O interesse da avaliação tem vindo a distanciar-se da quantificação, no entanto, para fins sociais, ainda se abusa da função; é preciso compreender que esta deve ser aplicada pelo professor com um fim pedagógico como uma verificação da resposta aos processos de ensino (Pinto, 2004). No decorrer do ano lectivo, o processo de avaliação foi decomposto por três tipos: a avaliação diagnóstica, formativa e

sumativa. Distinguem-se pela função específica, o momento de utilização, ênfase da avaliação e estrutura dos instrumentos (Bloom, 1971).

2.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

No núcleo de estágio da Mealhada esta avaliação foi sempre denominada como avaliação inicial. Como decisão metodológica o núcleo, e sob as indicações do orientador de estágio, optou pela sua aplicação em bloco nas primeiras quatro semanas do primeiro período. As matérias terão sido ginástica, badminton, voleibol, tag rugby, atletismo, basquetebol, futebol e andebol. As grelhas para avaliação tiveram o suporte na estrutura de conhecimentos realizada pelo núcleo e terá sido por registo directo. Consoante as matérias, pretendeu-se verificar a técnica em exercícios critério e/ou em situações de jogo reduzido (técnica e tática). A cada conteúdo correspondeu um nível de desempenho através da simbologia NE (Não Executa), ED (Executa com Dificuldade) e E (Executa) e na sua totalidade corresponderia o nível não domina, introdutório, elementar ou avançado.

O objectivo da avaliação foi aferir os níveis de competência e também registar as dificuldades/erros comuns. Com isto foi possível construir o plano anual considerando as matérias em que era necessário/possível prescrever mais tempo para aquisição dos conteúdos.

No decorrer do ano lectivo, aquando da abordagem das UD (em cada início de bloco), a evidente melhoria do nível de competências dos alunos requereu uma segunda aferição das mesmas por se verificar que alunos caracterizados inicialmente em níveis mais/menos desenvolvidos já não se encontravam nesse nível. Efectuar a aferição dos níveis pode de facto prever necessidades mas fica a constatação que é sempre necessária fazer uma segunda averiguação de como os alunos se encontram para ajustes à UD (caso necessário). Esta acção de reverificação pode ser considerada como prejudicial no sentido de “estragar” duas aulas direccionadas para a avaliação mas é possível alegar que devido à aula de

aferição de níveis, a segunda é estruturada com o intuito de revisão/reavaliação e para correcção dos erros comuns.

2.1.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa surge como informação de como decorre o processo de E-A, reflectido no estado em que se encontra o aluno e nos erros cometidos (Pinto, 2004).

Ao longo deste ano a professora estagiária usou este instrumento de forma contínua e pontual, com recorrência mais acentuada na primeira. O seu registo (sob forma descritiva) era feito inicialmente em conjunto com a observação e análise crítica do plano de aula; posteriormente passou a fazer parte do tópico de avaliação da UD. A sua principal utilidade foi a recolha de informações da aquisição de competências que permitia verificar quando podia projectar o aluno para nível seguinte. Comportamentos, entreaajuda e conhecimentos foram verificados diariamente. Falando da utilidade da avaliação formativa pontual, a data desta variava consoante o nível dos grupos e era registada numa grelha através da observação directa. A salientar que esta podia ser alterada conforme o desenvolvimento do alunos. Nas UD de bloco curto, ou em matéria de apoio, a sua avaliação não requereu uma visão formativa.

Assim, como instrumento de ensino foi uma mais-valia pois numa turma com níveis tão heterogéneos foi um auxílio na estruturação e controlo da aquisição de conhecimentos, como manipulação de aspectos motivacionais, empenhamento e ansiedades associadas às avaliações finais. Foi também o único instrumento de verificação dos conhecimentos como forma de adaptação aos casos NEE, sendo esta por opção e sensibilidade da professora estagiária visto os alunos não estarem abrangidos como tal na disciplina de ED.F..

2.1.3.3. Avaliação Sumativa

Ribeiro (1999) destaca as vantagens que a avaliação sumativa oferece ao processo de ensino: fornece indicadores que apontam ao professor se os objectivos foram atingidos, revela eventuais erros no processo que possam ser corrigidos nas próximas unidades de ensino (tratando-se de um instrumento pertinente, serve para classificar os resultados obtidos pelos alunos) e exprime resultados através de números de uma escala, complementados por uma informação descritiva.

A avaliação sumativa no final de cada UD constituiu o momento quantitativo das competências, que ficam reunidas numa grelha de avaliação. Esta era preenchida com a escala projectada pelo núcleo de estágio: 1 - Não executa (alunos com muitas dificuldades e não cumprem minimamente as componentes críticas), 2- Executa com Dificuldade (alunos com dificuldade e que cumprem minimamente as componentes críticas), 3- Executa (alunos realizam regularmente bem, cumprindo quase sempre as componentes críticas), 4- Executa Muito Bem (alunos que realizam muito bem a acção motora, cumprem todas as suas componentes críticas). A definição das capacidades dos alunos permitia verificar o nível de desempenho em que se situava. Consoante o nível previsto para essa matéria era feita a comparação e atribuída uma classificação aos alunos.

Feita a avaliação sumativa esta e a inicial seriam comparadas para efectuar uma reflexão sobre a evolução da turma, completando todo o processo de E-A com reformulação de novas estratégias se necessário.

2.2. Atitude ético-profissional

A ética compreende um conjunto de regras de conduta que condicionam o modo de ser e de estar na profissão, nomeadamente quanto ao compromisso enquanto docente/professora estagiária/indivíduo à disponibilidade para com as actividades escolares e para com os alunos e no modo de estar como elemento integrante do grupo.

A professora estagiária procurou sempre servir de modelo para os seus alunos através de atitudes como pontualidade e assiduidade, isenção, capacidade de realização das actividades propostas nas aulas e principalmente empenhamento. O compromisso para com a turma terá sido no sentido de dominar o processo de E-A para melhor administrar as aulas e conduzir os alunos à aquisição dos conteúdos se possível acompanhado pelo gosto pela disciplina. Este compromisso e a relação aluno-professor que inflamou ambas as partes não poucas vezes teve como consequência o trabalhar dos conteúdos fora das aulas. Procurou constantemente aproveitar os recursos disponibilizados neste estágio tais como reflectir em conjunto com o orientador, observação das aulas dos colegas de estágio e também de alguns docentes do grupo disciplinar. Mais do que observar, terá interagido e discutido assuntos do estágio com os colegas do núcleo comparando atitudes/resultados e aplicando as reflexões/conclusões no seu trabalho.

No decorrer do ano procurou manter-se activa nas actividades escolares, aumentando assim o conhecimento da vida escolar. Procurou permanecer actualizada sobre os problemas da turma junto da sua directora, garantindo o conhecimento das características dos seus alunos e possibilitando um bom relacionamento com estes para um clima favorável à gestão da aula.

Nas actividades do núcleo de estágio procurou intervir no trabalho em equipa, quer burocrático quer reflectindo e partilhando conhecimentos e preocupações com os colegas e até ajudando na montagem do material.

2.3. Aprendizagens realizadas

No decorrer deste ano lectivo a professora estagiária adquiriu outra perspectiva de ensino; a responsabilidade de uma turma (promoveu uma oportunidade única de desenvolver e aplicar os conteúdos teóricos apreendidos durante o ano anterior) e o acompanhamento continuado do orientador (com as suas sugestões e indicações adequadas e pertinentes) modificaram o início do ano que se perspectivava confuso num processo de adaptação a uma nova

realidade. Como interveniente do ensino a postura deve ser assumida com seriedade e compromisso para que o resultado possa corresponder às expectativas iniciais. O estudo em campo permitiu compreender conteúdos transmitidos que embora absorvidos sem a prática não haviam sido estruturados. Assim, é assumido um sentimento de crescimento da compreensão do PNEDF à sua contextualização na prática, respeitando a individualidade dos alunos desde a proposição dos objetivos até à aquisição dos conhecimentos, passando pelas progressões pedagógicas, estratégias e avaliações/reflexões.

As aprendizagens realizadas no conjunto congregam todo o processo de E-A. Tem noção que terão sido as falhas importantes e a consciência do compromisso para com o ensino dos alunos que impulsionaram o seu crescimento como docente. Ao vivenciar uma matéria sem a devida preparação tomou consciência da importância do planeamento pois todos os domínios de intervenção pedagógica se mostraram desequilibrados, levando a que a expectativa mais relevante se apresentasse menos conseguida. A falta de domínio de conteúdos e da capacidade de selecção da segunda matéria administrada à turma, que no diagnóstico era considerada menos apreciada e com nível de dificuldade elevado, e a fraca ponderação formam um conjunto de factores que não foi controlado (mas avaliado sob as indicações do orientador) serviram como activador de um modo de estar e actuar que passaram a reflectir-se na actuação da docente.

A composição curricular extensa torna o plano anual desafiante no sentido de obter o máximo de rendimento e acarreta a necessidade de uma avaliação inicial que compreenda as matérias e o nível de desempenho dos alunos para que seja possível adequar o número de aulas necessário a cada uma e assim chegar às necessidades dos formandos. Se por um lado um grande número de matérias leccionadas proporciona um conhecimento mais abrangente por outro há o risco de a aquisição dos conhecimentos ser mais superficial. Salienta-se que esta composição curricular sobrecarregada tem como desvantagem prejudicar a repetição das matérias e o seu aprofundamento, por outro lado, diversifica a aquisição de competências. Segundo Libanêo (1994) o professor serve-se dos conhecimentos do processo didáctico e das metodologias específicas das

matérias em conjunto com a sua própria experiência prática. Assim, considera que transporta consigo um conhecimento mais abrangente, com noções básicas das matérias, que irá aprofundar através de formação contínua.

O planeamento envolve esforço burocrático, disciplina e uma constante reformulação mas dados os benefícios a dificuldade é compensada. Salieta-se a compreensão da flexibilidade como característica de um bom plano que acompanhou todo o processo de E-A e possibilitou a sua adaptação às realidades e novas situações que foram surgindo.

A periodização maioritariamente por bloco com algumas matérias em multimatéria foi escolhida em função das necessidades da turma. Embora defenda a sua utilização como benéfica para esta, ficam por apurar outras formas de planeamento e a sua capacidade de gerir no decorrer do processo de E-A. Dentro das possibilidades criadas, foi desenvolvido um trabalho de pesquisa e de reflexões diárias na procura de melhorias do processo. Conseguiu desenvolver um conjunto de estratégias, o que só foi possível pelo domínio das matérias e pela característica da turma que contemplava um conjunto de alunos de diferentes níveis de competências; esta característica produziu na docente a necessidade de dominar os vários níveis dentro de cada matéria e a sua capacidade de os leccionar na mesma aula. Perceber as dificuldades dos alunos remete para um docente ágil no encontro de soluções para os mesmos. Esta turma induziu a professora estagiária a uma atenção constante das suas aquisições necessitando de usar a avaliação como um instrumento pedagógico. A avaliação formativa foi assim usada como instrumento de análise para verificar se as escolhas foram as adequadas no decorrer da UD.

No processo de intervenção pedagógica foi compreendida a complexidade e interligação dos seus vários domínios e a importância de serem controlados em conjunto. Uma vez mais, o domínio e planeamento levam a uma docente capaz de usar a instrução de forma clara e nos momentos certos e de forma correcta, sabendo que é através desta que conteúdos são transmitidos e erros são corrigidos (feedback). Nem sempre os alunos assimilam à primeira nem à segunda e esse ciclo não deve ser esquecido enquanto a resposta não for

positiva. A gestão do tempo, organização e clima na turma podem ser conduzidos através de uma instrução clara e pertinente com a capacidade de prever quando e como é necessário intervir, o que só é possível pelo domínio das matérias aliada à capacidade de perceber comportamentos/dificuldades dos alunos.

A avaliação sumativa como ponto da situação final media quantitativamente os desempenhos da turma. Após reflexão no final da UD conclui que a avaliação só estaria completa com a vertente qualitativa, por exemplo, um aluno apesar de não ter atingido o nível proposto no programa mesmo assim podia apresentar uma evolução considerável. Foi possível perceber uma evolução e isenção na capacidade avaliativa. Embora tenha desenvolvido esta competência, espelhada no actual desempenho da turma, tem a perfeita noção que deverá ser melhorada com formação contínua.

2.4. Dificuldades e necessidades de formação contínua

O desenvolver das capacidades necessárias para uma docência futura foi bastante sentido neste ano. Porém compreendeu que algumas capacidades foram mais desenvolvidas devido às escolhas para este ano, por várias razões, e que têm vindo a ser relatadas. Apesar de tudo, mesmo com um ano absorvente e intenso, não foi possível vivenciar todos os métodos de ensino, todas as estratégias prováveis... Aliado ao leque de possibilidades a serem praticadas, ao facto do ensino está em constante transformação (logo outros métodos, abordagens e processos surgirão) é criada a necessidade de formação contínua e a compreensão de que este ano serviu como base e não como remate da sua formação. Compete ao docente a busca de novas formas de leccionar sem esquecer que o principal instrumento de ensino é a reflexão.

2.5. Importância do trabalho de grupo

Com a aquisição da experiência limitada a uma turma, uma forma de adquirir um maior leque de experiências será a observação de outras aulas, o ritual de

reunir e reflectir sobre as mesmas usufruindo das visões periféricas, opiniões experientes do professor orientador e até mesmo as dos colegas. O trabalho burocrático em grupo pode ser benéfico por desenvolver não só a aquisição/partilha mas principalmente pela capacidade de interacção com os colegas que será necessária no futuro da vida docente.

2.6. Conclusão

A realização do estágio pedagógico no decorrer deste ano lectivo pode ser caracterizada como trabalhosa, burocrática, disciplinadora, com processos constantes de reflexão, absorvente, frustrante por vezes, mas promotora de um sentimento de resolução e de concretização pela percepção final. Como referiu o orientador de faculdade do núcleo de estágio da Mealhada em 2012/2013 no decorrer de uma reunião do mesmo “a turma é o reflexo do professor” (comunicação pessoal, Junho 6, 2013). Esta observação trouxe a maior satisfação à professora estagiária quando comparou o desempenho actual da sua turma com o inicial e verificou que o trabalho desenvolvido junto destes foi conseguido. Porém toma consciência que a educação evolui em conjunto com a sociedade e muda consoante os meios, e que o trabalho do docente está em constante aperfeiçoamento e adaptação o que implica a continuidade da formação ao longo da vida profissional.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA – DISLEXIA E DISTURBIOS PSICOMOTORES

1. INTRODUÇÃO

Na generalidade a sociedade identifica a dislexia como um problema da leitura e escrita. Muito embora estas dificuldades sejam o ponto fulcral desta problemática, uma pessoa comum desconhece que esta perturbação vem usualmente associada a outras desordens que condicionam em muito a capacidade do indivíduo em adquirir competências adequadas ao meio. Estas são consideradas necessárias à inserção e identificação social e portanto ao bem-estar do indivíduo sendo que a escola é um dos meios que possibilita ao indivíduo adquirir aptidões básicas. São estas perturbações associadas à dislexia que conferem pertinência ao tema e o seu enquadramento na ED.F..

Segundo o Ministério de Educação Português (1988) 37,1% das crianças que frequentam o ensino primário e 28,9% das que frequentam o ensino secundário falharam nas suas aprendizagens escolares (como citado em Fonseca, 2008). Estima-se que na realidade escolar 70 a 80% dos alunos tem Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). Este tipo de perturbação afecta igualmente rapazes e raparigas e pessoas de diferentes ambientes sociais e económicos (Hallahan, 2005 como citado em Martins, 2009). O aumento destes números é uma realidade cada vez mais presente nas nossas escolas, por isso é essencial uma resposta educativa apropriada e eficaz.

A contextualização do tema na disciplina de ED.F. surge pelo interesse e preocupação da falta de consciencialização das perturbações associadas à dislexia. O estudo sobre aquelas evidenciou a importância da psicomotricidade no desenvolvimento e maturação infantil.

O objetivo desta investigação passa pela revisão da literatura para recordar o conceito de DAE, grupo a que pertence a dislexia, perceber em que consiste, estudar que áreas afecta (nomeadamente a psicomotricidade), evidenciar os sinais de alerta que levam à suspeição e portanto à avaliação do indivíduo permitindo dar início ao processo de intervenção.

No decorrer do estudo constatou-se que a eficácia dos programas de intervenção junto dos alunos depende da formação dos professores (Fonseca, 2008; Shaywitz, 2008). A importância da psicomotricidade no contexto da formação e crescimento harmonioso da criança disléxica, que se vê diferente perante o seu meio social, não tem sido considerada pertinente na área de ED.F.. Como interveniente directo do ensino, o professor é responsável por orientar o aluno que necessita de um processo de E-A adequado às suas necessidades. Pretende-se consciencializar os docentes de ED.F. para esta perturbação por forma a contribuir para uma aprendizagem harmoniosa do aluno.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

Segundo Correia (2005) “as dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As DAE podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática, e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos”. O autor excluiu dificuldades como “privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défices de atenção, perturbações emocionais ou sociais” mas admite que estas podem coexistir com a dislexia, e podem “alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente” (como citado em Correia, 2008).

A definição citada por Correia (2005) é em tudo semelhante à referida pelo Comité Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem (*National Joint Committee of Learning Disabilities*, 1988), que segundo opinião de Garcia (1998) e de Fonseca (2004) é a que reúne maior consenso (como citado em Ribeiro, 2008).

As causas da DAE são múltiplas e muitas vezes associadas (formando síndromes no mesmo indivíduo). Através da revisão da literatura, percebe-se que existe concordância nas causas mencionadas mas a sua categorização é entendida de forma diferente, consoante cada autor. Assim, sem referenciar categorizações, as causas são: fatores hereditários, alterações bioquímicas ocorridas durante a gravidez, trabalho de parto e após o nascimento, má nutrição, clima adverso, diferenças socioculturais, motivação e processo de E-A inadequado. A importância das causas deve-se não tanto ao conhecimento *per se* mas por facultar pistas conducentes à identificação e por conseguinte à atuação pedagógica adequada, o mais precocemente possível (Ribeiro, 2008).

As DAE reúnem um conjunto de dificuldades resultantes de alterações neurofisiológicas: dificuldade no processo do cálculo (discalculia), dificuldades

persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos (disortografia), distúrbio da integração visuomotora, que se traduz por incapacidade para recordar ou idealizar o plano motor e que tem como consequência incapacidade de escrever, copiar letras, palavras e números (disgrafia) e dificuldade na leitura e na escrita (dislexia) (Ribeiro, 2008).

Nas DAE é possível identificar um conjunto de características tais como: défice de atenção, dificuldade de perceção, incapacidade de memorizar, défice cognitivo, dificuldades psicolinguísticas e psicomotoras e problemas emocionais.

A breve descrição das DAE é importante para perceber que áreas da aprendizagem estão envolvidas e comprometidas (leitura, escrita cálculo, memorização ou socialização, coordenação motora e controlo de impulsos).

É neste âmbito que a dislexia se diferencia das restantes do grupo, pois compromete mais que uma área de aprendizagem. Vale (2011) expõe os resultados decorrentes do que terá sido o último estudo conhecido em Portugal que aponta para que 5,4% da população escolar no 1º Ciclo tenha dislexia.

2.2. Dislexia

A abordagem e aprofundamento do tema será a dislexia de desenvolvimento, pelo que é pertinente diferenciar quando à causa em dois tipos: adquirida, causada por traumatismo ou lesão cerebral embutida num indivíduo que teve uma aprendizagem normal, e de desenvolvimento que surge no indivíduo desde o momento do nascimento e cujas capacidades se devem a uma inaptidão cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional. (Critchley, 1970 como citado em Ribeiro, 2008)

Quanto à sua origem, as investigações indicam existir uma relação genética, neurobiológica e referente aos processos cognitivos. Referido por Teles (2004): “sabe-se que a dislexia é uma perturbação parcialmente herdada, com manifestações clínicas complexas, incluindo défices na leitura, no processamento fonológico, na memória de trabalho, na capacidade de nomeação rápida, na coordenação sensoriomotora, na automatização, e no processamento sensorial precoce”. (p.7)

Para melhor definir e compreender no que consiste, o mundo científico procura, ainda hoje, respostas à forma como os disléxicos processam as informações, sendo o ponto de partida a compreensão do funcionamento do cérebro. É consensual que as estruturas cerebrais não são iguais às do indivíduo normal. Tome-se como exemplo, através do artigo de D.I.T.T. (2002, p. 9) sobre a descrição da dislexia, as áreas de aprendizagem necessárias à especialização da leitura no disléxico demonstram uma organização neurológica diferente. Isto leva a que, para uma aprendizagem na leitura e linguagem eficiente, seja necessário mais tempo. Os problemas de aprendizagem dos disléxicos não devem ser encarados como aprendizagens anómalas e sim de outro tipo, pois as crianças que atempadamente são instruídas com estratégias adequadas conseguem colmatar as suas dificuldades e praticar uma leitura e escrita com eficiência.

A dislexia sofre outra distinção em subtipos, quando abordadas as áreas de aprendizagem necessárias à especialização da leitura e ortografia. Ribeiro (2008) faz distinção em auditiva, visual ou visuoauditiva. A mais frequente das dislexias é a auditiva. Esta tem como principal característica a falha no processo de visualização-vocalização. O indivíduo não consegue emitir verbalmente a palavra que tem em mente. O padrão do erro consiste na troca de palavras com sentido semelhante (por exemplo, pasta por mala). A dislexia visual expressa-se por dificuldades na percepção visuoespacial surgindo falhas no reconhecimento de objectos por intermédio da visão, ou nas praxias (função que permite realizar gestos coordenados e eficazes). O erro mais comum será trocar letras ou fonemas por outras de som e aparência semelhantes (por exemplo, aberto e aperto, ou seja, b por p). A visuoauditiva resulta na inabilidade no processamento fonológico e ortográfico. O indivíduo manifesta uma quase total incapacidade para a leitura.

O resultado das alterações funcionais nas áreas de aprendizagem da leitura e ortografia provoca um conjunto de acções que podem e devem servir como indicadores possíveis de dislexia. Fonseca (2008) usa essas acções como características da dislexia e faz a distinção das mesmas em características globais e específicas. As características globais estão relacionadas com aspetos de maturação e resultam em problemas de: lateralização e orientação esquerda-

direita, noção do corpo, orientação no espaço e no tempo, representação espacial, coordenação de movimentos, memória, grafismo e de expressão oral. Nas características específicas apresentam-se sinais respectivos às dislexias auditiva e visual. O indivíduo disléxico auditivo apresenta problemas na captação e integração de sons, não-associação de símbolos gráficos com as suas componentes auditivas, não-relação dos fonemas com os monemas (partes e todo da palavra), confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais, problemas de percepção e imitação auditiva, problemas de articulação, dificuldades em seguir orientações e instruções, dificuldades de memorização auditiva, problemas de atenção, dificuldades de comunicação verbal. O indivíduo disléxico visual é caracterizado por apresentar dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras, dificuldades na memorização de palavras, confusão na configuração de palavras, frequentes inversões, omissões e substituições, problemas de comunicação não-verbal, problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade, dificuldades na percepção social, dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita. O disléxico pode ainda ter dificuldade em seguir com o olhar objectos em movimento (resultando na inaptidão reduzida para jogos com bola) (D.I.T.T., 2002, p.41).

D.I.T.T. (2002) aprofunda a definição da dislexia com uma explicação que abrange a ação neurológica e funcional: “uma explicação para a origem da dislexia está a emergir da enorme quantidade de trabalhos de investigação realizados sobre o cérebro e suas actividades. Começa a ganhar força a ideia de que um défice na memória de trabalho, afectando um certo número de funções cerebrais, é uma das causas da dislexia. A dislexia afecta várias partes do cérebro que controlam a linguagem e pode conduzir à disfunção em todas ou em algumas dessas áreas: na memória visual, na memória auditiva, na memória sequencial, no acesso mental às palavras, nas áreas da fala e nas áreas motoras. Não é pois suficiente avaliar apenas a leitura, a escrita e a consciência fonológica. Outras disfunções devem ser incluídas na definição de dislexia” (p. 45)

A última afirmação feita pelo autor remete para um cuidado a ter com as perturbações que podem afectar o indivíduo em comorbilidade com a dislexia. Segundo Teles (2004) a perturbação da atenção com hiperactividade é a que se lhe associa com maior frequência. Outras, referidas pela autora, são a perturbação específica da linguagem, discalculia, perturbação da coordenação

motora, perturbação do comportamento, perturbação do humor, perturbação de oposição e desvalorização da auto-estima.

O processo de avaliação do aluno deve ser efectuado por uma equipa interdisciplinar (professores especializados de educação especial, psicólogos, neurologistas, terapeutas, técnicos do serviço social, etc.) (Ribeiro, 2008). A avaliação deve ser o mais precoce possível, permitindo uma intervenção antes das consequências emocionais e motivacionais. AID (1993) afirma que uma criança pode ler e escrever e desenvolver as suas competências se a ela for adequada uma educação que respeite as suas características e necessidades (como citado em Ribeiro, 2008).

Ferreira (2008) defende o despiste da dislexia com uma avaliação que incida nas áreas de percepção, da motricidade, do funcionamento cognitivo, da psicomotricidade, do funcionamento psicolinguístico, da linguagem e do desenvolvimento emocional. A avaliação destas áreas compete a uma equipa especializada de psicólogos. Ao professor compete reencaminhar o aluno para um psicólogo escolar pois é o interveniente que mais próximo se encontra do aluno, daí que a consciencialização por parte dos docentes sobre a problemática é de extrema importância. À escola recai a responsabilidade pela prevenção do insucesso escolar e ao mesmo tempo a responsabilidade de incentivar o desenvolvimento dos disléxicos (Ribeiro, 2008). Sendo o professor um dos atores da intervenção direta no E-A, deve ser melhorado o sistema de comunicação entre todos os intervenientes e uma formação aos interessados. Deverá ser criado um programa educativo individual baseado nas necessidades e características da criança, onde deve incluir estratégias e materiais didácticos para que possam ser atingidos os objetivos traçados adequadamente ao aluno nas mais diversas disciplinas (destaque para leitura e escrita). Acrescente-se que o plano de ensino da criança deve incluir estratégias e modelos que requeiram um ambiente estruturado e consistente, através de um ensino claro e objetivo (modelo directo), multissensorial e sistemático (AID, 1993 como citado por Ribeiro, 2008).

É importante salientar que cada caso de dislexia deve ser avaliado individualmente respeitando todos os processos, pois as variáveis associadas

criam um grande número de probabilidades de combinações nos níveis de decisão. Será pertinente salientar como exemplo que se podem encontrar disléxicos com aptidões excepcionais (artes, desporto, assuntos técnicos).

A intervenção por parte do professor deve ser dirigida à sua disciplina. No entanto, é possível reunir um conjunto de estratégias e dicas como linhas orientadoras, perante um caso de aluno disléxico.

O professor deve ter em conta, antes de mais, que um aluno disléxico para ser bem sucedido poderá bastar-lhe uma forma de ensino diferente. A sua capacidade de aprendizagem está sujeita a uma barreira que pode levar a frustrações pelos sucessivos erros. Este facto leva a que o aluno desista ou deixe de ter gosto pelas matérias, principalmente se envolver a falta de compreensão do professor e dos colegas. Então ao professor compete ser criativo, construtivo e positivo; uma estratégia para motivar o aluno é usar uma disciplina ou matéria que apreciada para aumentar a sua auto estima e/ou mostrar ao aluno que consegue superar as dificuldades numa matéria em que tenha dificuldade. Um ambiente educativo estruturado, previsível e ordenado provoca uma reacção mais positiva. Aplicar instruções claras e a um ritmo mais lento ou repetido. Na aplicação de exercícios deve ter-se em conta o desenvolvimento maturativo, pelo que o ritmo deve ser respeitado para que sejam ultrapassadas dificuldades. Deve-se situar o aluno mais próximo do professor para beneficiar de uma boa passagem de informação. Esta informação deve ser rectificada e verificada se foi compreendida. Evitar leitura em voz alta para a turma e caso ocorra deve ser enaltecida. O envolvimento do professor deve ser sério, mas evidenciar o entusiasmo, e aceitar o disléxico tal como é, com as suas dificuldades e limitações.

2.3. Psicomotricidade

Para a designação etimológica da psico+motricidade, psique significa mente e motricidade designa-se como propriedade das células nervosas que determina a contracção muscular. Segundo a opinião de Fonseca (1988), a presença de

ambos constitui um todo único. Santos (2004) define psicomotricidade como “a capacidade de movimentar-se com intencionalidade, de tal forma que o movimento pressupõe o exercício de múltiplas funções psicológicas, memória, atenção, raciocínio, discriminação, etc. O estudo da psicomotricidade centraliza-se nos processos de controlo do jogo de tensões e desconcentrações musculares que em última análise viabiliza o movimento. Esse controle é estudado na sua relação como processos cognitivos e afectivos” (p.11).

Posto isto, o conceito necessita de todo o indivíduo, visto o movimento precisar de ser pensado, e do corpo para ser executado. Todo este processo é dependente de experiências vividas, por uma infância rica em oportunidades estimuladoras provenientes do meio, pais, professores e amigos, levando-o a usar todos os mecanismos do próprio corpo (Paes, 2001).

O modo como o indivíduo se relaciona com o meio reflecte-se em três conceitos: imagem corporal (sentimento de si próprio), conceito corporal (o conhecimento intelectual do seu corpo desde a sua composição à função de cada uma das partes), esquema corporal (é o conhecimento do corpo, do todo e das partes e relações entre estas). A noção do esquema corporal (sempre em desenvolvimento) o equilíbrio, a postura e a coordenação motora são responsáveis pelo andar, sentar ou fazer qualquer movimento ao cair, e por isso estão intimamente ligadas à auto imagem, à auto estima e ao espaço. Esta noção reforça ainda a lateralização (Santos, 2004).

As principais formas de atuação (ou vertentes) da psicomotricidade são três: educação psicomotora, reeducação psicomotora, e terapia psicomotora (Santos, 2004; Saúde, 2004; Paes, 2001). Cada vertente possui finalidades distintas: a reeducação psicomotora está destinada a crianças cujas funções psicomotoras apresentem défices; pretende ajudar a criança a reeducar determinadas funções motoras. A terapia psicomotora direcciona-se ao tratamento em crianças “normais” ou com DAE, cujas dificuldades abrangem comunicação, expressão corporal e vivência simbólica. A educação da psicomotricidade funcional e relacional possui um viés comum à educação psicomotora no entanto difere na finalidade. A funcional tem por finalidade melhorar as aprendizagens cognitivas e o comportamento da criança com o auxílio de uma série de exercícios; está contextualizado com os conteúdos da escola como escrever, ler e calcular. A

relacional usa o acto de brincar como construção da personalidade integral da criança.

A educação psicomotora tem características pedagógicas direccionadas para as escolas. Reforça-se que nas escolas este tipo de educação consiste numa “série de técnicas, exercícios e jogos destinados a estimular e desenvolver o potencial da criança e prepará-la para aprendizagens futuras (leitura, escrita, raciocínio lógico matemático)” (Saúde, 2004, para. 25). Le Boulch (1997) propõe a união dos dois tipos de educação psicomotora (funcional/afetivo) alegando que torna a criança mais confiante, expansiva e equilibrada, permitindo ao educador uma avaliação mais acutilante e um ambiente de bem-estar ao aluno.

Motricidade, cognição, afectividade e linguagem, interligadas formam uma unidade, e a alteração de pelo menos uma das áreas leva ao desequilíbrio do indivíduo, conduzindo ao distúrbio psicomotor.

2.4. Distúrbios Psicomotores

Múltiplos fatores intervêm no desenvolvimento da criança. Alguns não são controláveis, porém devemos-nos esforçar por proporcionar às crianças contextos favoráveis; mesmo assim é possível surgirem alterações ou dificuldades no desenvolvimento.

Distúrbios Psicomotores são défices que compreendem dificuldades na execução de movimentos e dificuldade na identificação do seu esquema corporal. A falta dessas capacidades coloca a criança em posição de desigualdade perante outras crianças, criando possíveis situações de ansiedade, tensão, insegurança e conseqüentemente problemas emocionais mais graves que interferirão nas suas actividades escolares e na sua adaptação sócio-afectiva.

Exemplos de sinais que podem suportar a identificação de distúrbios psicomotores podem ser: não ter um bom equilíbrio, não conseguir executar exercícios de destreza motora fina (saltar à corda, andar de bicicleta), não conseguir efectuar actividades do quotidiano (vestir, atar atacadores), tropeçar e

cair com frequência e falta de orientação espacial. Num nível mais específico, crianças com distúrbios visuomotores podem vir a apresentar dificuldades em: escrever em cima das linhas, apresentar escrita regular, recortar com precisão, pintar dentro de limites, realizar a pega com eficiência e realizar jogos de encaixe.

As dificuldades apresentadas mais frequentemente em crianças com DAE são: perfil psicomotor dispráxico (movimentos exagerados rígidos e descontrolados), movimentos com falta de harmonia marcados pela falta de ritmo (não são eficientes, económicos e adequados), a extensibilidade do ombro pode ser reduzida mas a do pulso exagerada, a extensibilidade do tronco em relação aos membros inferiores evidencia um grau de extensão limitada que compromete o controlo postural e desenvolvimento das aquisições da locomoção, dificuldade de relaxamento voluntário que levam à respiração descoordenada, dificuldade em realizar movimentos alternados, apresentação de movimentos parasitas e desnecessários da boca/face ou membros colaterais, falta de equilíbrio, anomalias na tonicidade, postura, e locomoção (organização base) e alteração da psicomotricidade (lateralização, direccionalidade, imagem corporal, estruturação espaço-temporal que revela problemas de memória curto prazo) (Fonseca, 1995).

2.5. Dislexia, Psicomotricidade, Educação Física

No contexto educativo, a alfabetização tem início nos primeiros anos de educação. Conhecimentos básicos são desde logo ensinados, começando o processo de integração do indivíduo com o meio. A psicomotricidade segundo Santos (2004) relaciona o corpo com a afectividade, o nível de pensamento e de inteligência. Estas condições são reunidas logo que se nasce e o autor afirma que será na escola primária que se deve iniciar a estimulação, devendo fazer parte do currículo a educação pelo movimento.

Segundo Santos (2004), para a alfabetização são necessárias as habilidades de lateralização, coordenação espacial temporal, equilíbrio dinâmico e estático e agilidade. O mesmo afirma que aos 7 anos estas encontram-se amadurecidas porém grande parte das crianças não se encontram neste quadro. Uma intervenção adequada através de exercícios físicos ajuda ao

desenvolvimento mas respeitando alguns princípios: aplicabilidade constante, de repetição, variação progressiva, com o uso primário do próprio corpo e posteriormente com materiais. Lagrange (1977) descreve que uma boa organização espaço-temporal permite a percepção das formas, tamanhos, números, compreender a ordem dos elementos e associar formas e sons. Para a aceitação da ordem de mudanças de direção está implícita uma rápida análise e decisão, com a faculdade de memorização, escrita, simbolização, percepção auditiva e visual (correspondência de espaço-tempo). Quanto à escrita sabe-se que é necessária consciência da posição/direção/distância de si em relação ao objecto (alcançar um objecto ou chutar uma bola) e motricidade fina para as habilidades olho-mão (actividades que envolvam braços e ombros).

Posto isto, ler e escrever são processos complexos com intervenção de várias partes do corpo. Sendo através deste que experimentamos, percebemos, sentimos, conhecemos, nos comunicamos e nos relacionamos com o mundo exterior é pertinente a ligação da sala de aula e o movimento e a ligação da criança disléxica com a ED.F..

Na ED.F. existem três domínios que constituem um meio conveniente de organização na qual o comportamento se pode desenvolver (cognitivo, afectivo e motor) e que o processo de E-A deve ter um carácter atraente e lúdico, acompanhar de forma progressiva o desenvolvimento da criança, permitindo associar motricidade às relações humanas e a sua adaptação sem que haja inferiorização das suas capacidades perante a turma. Este facto torna-se ainda mais relevante nos casos de DAE.

Compete ao professor prever e racionalizar da necessidade de intervenção da ED.F. como uma parte da solução para o problema psicomotor com o fim de actuar o mais precocemente possível e usar a disciplina a favor do desenvolvimento psicomotor. A reeducação psicomotora não seria necessária se a psicomotricidade fosse utilizada como principal meio educativo (o mais precoce possível), quer sob forma de jogos quer na actividade desportiva (Santos, 2004).

3. METODOLOGIA

3.1. Âmbito e objetivo de estudo

No desenvolvimento do presente trabalho pretendeu-se direccionar a problemática da dislexia no âmbito motor, fazendo assim ligação à disciplina e importância de ED.F., por intermédio dos distúrbios psicomotores.

As questões que dirigem o trabalho são: (1) o aluno esforça-se para tentar atingir o objetivo. Porque não consegue?; (2) no que consiste uma DAE e dislexia?; (3) poderá a dificuldade do individuo interferir no desempenho na ED.F.?; (4) de que forma pode a ED.F. ser adaptada e ajudar o aluno no processo de E-A?

Perante as questões, os objetivos específicos de investigação serão: (1) reconhecer, perceber e orientar a DAE do estudo caso; (2) estudar estratégias e exercícios que possam ser aplicados na ED.F. direccionados à dislexia; (3) iniciar o processo de formação pessoal e contínua inerente à função de docente.

A questão aqui será adaptar a ED.F. ao aluno disléxico que apresenta problemas de leitura e escrita além de outros factores geralmente “escondidos” que correspondem a áreas igualmente afectadas e que controlam o nível psicomotor e de competências como organização e autonomia, capacidade de responder verbal ou escrito (em caso de testes de conhecimento), capacidade de execução de tarefas/gestos que envolvam coordenação, orientação espaço-temporal, exibição pública com retracção em experimentar (medo social).

3.2. Princípios orientadores da investigação

Este trabalho tem por base a investigação científica, baseada em pesquisas bibliográficas, ideias e conceitos científicos contidos no pensamento e obra de vários autores sobre os diversos assuntos abordados. Com a pretensão de estabelecer um parâmetro de procedimento sobre o objecto de estudo, foram

procuradas as maneiras mais efectivas de abordar, aplicar e melhorar o todo dinâmico que o indivíduo constitui.

Tendo consciência da complexidade do tema inerente aos conceitos necessários a abordar, o universo analisado foi de um aluno pertencente à turma da professora estagiária do núcleo de estágio da Escola Básica 2 da Mealhada. A amostra tem diagnosticado a DAE, especificamente de dislexia.

3.3. Instrumentos

Para conhecer o aluno recorreu-se à análise dos questionários aplicados pela diretora de turma e específicos da ED.F. através da administração directa. Os primeiros questionários foram construídos pela diretora de turma da turma correspondente e os questionários específicos pelo núcleo de estágio da Mealhada 2012/2013. Devido às capacidades comprometidas do aluno, terá sido sugerida a intervenção da professora de ensino especial (EE) para ajudar nas questões a responder.

Para obtenção de mais informações, diretamente relacionadas com a dislexia, foi feita uma análise ao processo individual do aluno.

Será usada a observação no decorrer das aulas para apreciar as competências psicomotoras, por forma quais os distúrbio psicomotor associados. No decorrer da observação serão feitos registos sempre que verificar ocorrências consideradas pertinentes.

3.4. Procedimentos

Para conhecer o perfil do indivíduo foram analisados os questionários aplicados à turma, englobando informações como idade, morada e hábitos de escola-casa, agregado familiar, tempos livres, saúde e higiene e também no âmbito da disciplina de ED.F. (gostos, dificuldades, ligações desportivas extra escolares).

Para averiguar (empiricamente) as capacidades do aluno a nível psicomotor foram feitas observações contínuas qualitativas do seu desempenho no decorrer das aulas lecionadas pela docente. Os conceitos observados baseiam-se nos pressupostos da Bateria Psicomotora (Fonseca, 1995), que se encontra direccionado para crianças dos 4 aos 12 anos e com uma perspectiva mais qualitativa que quantitativa. O procedimento de observação nas aulas justifica-se pela vantagem da observação do indivíduo inserido no seu meio social com o envolvimento do processo de ensino (acessibilidade e por não o distinguir dos colegas).

3.5. Tratamento de dados

3.5.1. Caracterização do estudo caso

O estudo caso, para a abordagem do seguinte tema, pertence à turma que a professora estagiária lecciona na Escola Básica 2 da Mealhada.

O aluno iniciou o ano lectivo de 2012/2013 com 12 anos. Apresenta-se como uma criança tímida e nervosa, factor também sentido pela progenitora que o caracteriza como uma criança medrosa e de baixa auto estima.

O seu contexto educativo iniciou-se numa escola do conselho (o mesmo da sua residência) onde foi identificada a problemática na articulação das palavras. A intervenção efectuada (terapia da fala) terá sido no segundo ano de escolaridade. No terceiro e quarto ano a terapia manteve-se e o aluno foi inserido numa turma mista; o resultado da socialização foi positivo. A passagem ao quinto ano foi marcada por várias alterações: transição para a escola atual, o término da terapia da fala e início do apoio psicológico. Estes acontecimentos não criaram regressões nem reacções adversas, considerando-se um ano positivo. No sexto ano de escolaridade o apoio ao aluno foi retirado, em simultâneo ocorreram períodos de instabilidade emocional; o aluno beneficiou das condições especiais na realização das provas, sugeridas para as suas dificuldades. Perante as

ocorrências o aluno foi reavaliado pela pedopsiquiatria; no início do sétimo ano o aluno manteve as consultas foi medicado (tranquilizante). Ainda que pontualmente, foram identificados períodos de instabilidade emocional semelhantes ao ano anterior. No presente ano, o oitavo, o aluno mantém o apoio pedagógico nas disciplinas de Inglês e Português e mantém a medicação.

O agregado familiar do aluno está definido como socioculturalmente desfavorecido. Composta por dois progenitores e o irmão; o pai padece de leucemia e o irmão (também disléxico) tem um tumor na cabeça.

A caracterização da dislexia do aluno foi realizada por psicólogos da instituição em que esteve inserido. Foi identificada dislexia mista (visual e auditiva). A sua leitura é imperceptível, não apresenta capacidade de ritmo e entoação, com omissão de palavras. Compreende o que lê mas é necessário um investimento temporal e de concentração superior para realizar a descodificação. Na aplicação das estratégias genéricas para ultrapassar as dificuldades, o aluno apresenta dificuldades no seu uso. Na escrita, o aluno apresenta fraca memorização a curto prazo e na memorização visual e auditiva. A capacidade de uso das estratégias está sujeita a interferências devido à sua fraca memorização. A escrita é imperceptível com características disgráficas e disortográficas. Segundo a opinião da psicóloga, estas características levaram à associação de problemas do foro emocional relacionados com o seu auto conceito e com a sua auto estima.

A escola apresenta uma equipa multidisciplinar, que abrange professores de EE, psicólogos e material didático direcionado ao aluno, a ser usado pelos restantes docentes nas suas aulas. No sentido de encontrar estratégias adequadas ao desenvolvimento do aluno, a diretora de turma e da professora do EE trabalham em conjunto de modo a adequar as disciplinas às dificuldades daquele e eliminando informações que, de supérfluas, apenas conseguem interferir na atenção e sobrecarregar a memória. Verificou-se que a professora do EE disponibiliza o seu apoio e formação para trabalhar com o aluno nas aulas ou fora delas. Aos docentes basta-lhes solicitar o seu apoio. Durante este ano lectivo os apoios foram especialmente nos momentos avaliativos. O aluno tem tido apoio pedagógico principalmente nas disciplinas de Português e Inglês. Constatou-se

que o seu aproveitamento foi muito superior quando esse apoio foi administrado com outro colega também com DAE; ao contrário, com outros colegas, ditos normais, o rendimento foi menor.

Na especificidade de disciplina de ED.F. as informações recolhidas destacam o aluno como mediano que, embora trabalhador e esforçado, não consegue projectar o desempenho para o patamar seguinte. O aluno gosta muito da disciplina e declara-a como importante. As modalidades que mais gosta são os jogos colectivos e badminton e patinagem. As que menos são as matérias individuais como a ginástica, atletismo, dança, escalada e orientação. Como matéria em que sentiu maior dificuldade declarou a ginástica de solo; de salientar que o aluno confessou o seu medo por se ter aleijado no decorrer da abordagem à matéria em anos anteriores. O aluno não pratica nenhum desporto escolar nem federado.

Referente à análise de possíveis distúrbios psicomotores, a observação foi realizada no decorrer das aulas, sendo que os exercícios analisados tiveram o suporte da Bateria Psicomotora, como verificação nos exercícios/gestos praticados na ED.F. e por permitirem aferir determinadas habilidades/conceitos.

Na locomoção, o aluno coloca os pés muitas vezes em “chapa” retirando harmonia ao movimento e conferindo um aspecto pesado (perfil dispráxico).

Ao nível dos alongamentos é possível verificar que a extensibilidade é muito reduzida nos membros inferiores; na abdução dos membros não atinge os 90°. Quanto à flexibilidade ao nível dos ombros, no teste de fitnessgram está dentro da zona saudável, mas demonstra dificuldade em relaxar o seu tónus muscular. Na aferição da extensibilidade dos membros inferiores sobre o tronco, o aluno demonstrou insuficiente capacidade, identificado aquando da realização do rolamento atrás, na ginástica de solo.

Nas tarefas de ginástica de solo e aparelhos foi aferida a habilidade de equilíbrio. O aluno demonstra grande falta do mesmo. Deslocamentos na trave não foram conseguidos e na elaboração de elementos estáticos não os conseguiu realizar com harmonia e durante muito tempo seguido. Elementos de equilíbrio da

ginástica de solo, tal como o avião, foram adquiridos a nível de tempo mas a sua colocação corporal foi insatisfatória, mesmo depois das correções feitas. Isto denota falta de flexibilidade e de noção do seu corpo.

Quanto à lateralização, foi também identificado um défice acentuado na sua consolidação. No que diz respeito à sua lateralidade pedal, o pé direito assume a dominância (primeiro passo após imobilização ou no salto em comprimento com a perna livre) e na manual inicialmente foi também assumida como dextra (drible no basquetebol, raquete de badminton com a mão direita). Porém, aquando a abordagem do lançamento do peso, o aluno segurava o peso na mão esquerda, executando erradamente a colocação do peso em relação aos membros inferiores; esta situação foi corrigida com frequência e como tal ficou classificada a sua dificuldade. Perante esta situação o aluno foi abordado sobre a utilização dos talheres; considerou-a “normal” (garfo esquerda e faca direita) mas acrescentou que por vezes troca e fica indeciso.

Remetendo para a noção que tem do seu corpo, esta demonstrou-se entre fraca a satisfatória. Exercícios cinestésicos simples como tocar numa zona do corpo, foram executados com satisfação. Nas aulas de ginástica de solo, o aluno demorou a reconhecer a utilização dos membros inferiores para projetar o corpo na fase do rolamento à frente. Nas aulas de dança demonstra incapacidade de coordenar os movimentos através da imitação do gesto.

Na noção espaço-temporal algumas dificuldades são demonstradas no que concerne à organização. Quando o objetivo do jogo ou gesto era acertar num espaço ou local específico a capacidade do aluno demonstrava lacunas, por exemplo, o número de vezes que conseguiu concretizar no basquetebol foi reduzido; na corrida de estafetas, o espaço de transmissão do testemunho não foi respeitado por não conseguir medir correctamente a distância de proximidade necessária à transmissão do testemunho, apesar dos feedbacks (o ato padrão foi projetar o tronco para frente para conseguir fazer chegar o testemunho à mão do colega). Este último facto identifica também uma limitação óculo manual. O aluno demonstra alguma dificuldade na representação topográfica, sentida nos momentos em que rotinas, exercícios, espaço ou local eram alterados, não se sabia situar no espaço. No entanto, quando não se sentia observado ou em

presença dos colegas, situação reduzida de stress, o aluno conseguia superar esta limitação (exemplo de orientação, actividade realizada num espaço familiar e em situação de pares).

A coordenação foi principalmente verificada na mestria com que eram executados os gestos do aluno, desprovidos de harmonia e perfeição. Independentemente do que foi verificado das matérias, foi também despistada motricidade fina pela grande dificuldade em atar os atacadores.

Na ginástica de solo o aluno reforça as suas dificuldades na sequência dos elementos a organizar. Demonstrou dificuldade em conjugar uma ordem harmoniosa e com lógica de movimento, tal como a sua memorização.

Apresentou dificuldades em seguir orientações ou instruções, mas apesar disso sempre se apresentou como um aluno esforçado e motivado; no entanto não sofreu uma evolução significativa ao longo do ano lectivo (contrariamente aos colegas). A salientar o défice de memória a curto prazo, pois apesar de feedbacks repetidos comete o mesmo erro.

Assim sendo, estão identificados problemas de psicomotricidade tais como a noção do corpo e de espaço temporal, tonicidade e praxia global e fina, a falta de equilíbrio e o desconhecimento da lateralidade, que foram notadas como as mais acentuadas. Com base na literatura pesquisada o aluno pode ser identificado como aluno com um distúrbio psicomotor

3.5.2. Estratégias aplicadas na disciplina de ED.F. no decorrer do ano de 2012/2013

Para poder intervir de forma adequada, como defendido na literatura, a base dos procedimentos está nas recomendações da mesma e com uma reflexão e adaptação ao planeamento da turma, tendo em conta que o aluno está inserido numa turma mista. É importante referir que a escolha deste tema foi feita em finais de Novembro de 2012, três meses após o início do ano lectivo. Com isto pretende-se referir que a escolha sobre o planeamento não foi direccionada

propositadamente ao aluno, mas posteriormente apresentou-se como adequada e por isso mantida: a periodização mista com predominância por blocos, métodos de ensino directo (regras e instruções com a redução de interpretações erradas), ensino sistemático e o trabalho com a turma por níveis com tarefas progressivas do simples para o complexo. Ou seja, foram feitas escolhas que permitiram manter uma rotina e repetição de determinados conteúdos, com uma abordagem direta que enfatiza aulas preparadas e estruturadas com instruções claras, consideradas pertinentes de modo a permitir o melhoramento do processo de aprendizagem. No que toca a periodização, embora o recomendado seja por blocos, devido às exigências da composição curricular e ao mapa das actividades escolares, foi necessário recorrer a UD em multimatéria. Com isto, as estratégias para compensar será abordar apenas uma UD durante duas/três aulas para revisão/introdução/exercitação e na fase de consolidação introduzir a seguinte.

Quando realizadas as adequações ao estudo caso, foram elaboradas adaptações que influenciaram toda a turma e a nível do estudo caso.

No que concerne à aplicação da turma: prever e definir desde início as regras e rotinas da aula, incluídos sinais de instrução; nos feedbacks à turma procurar ser clara e direta; aplicar às primeiras aulas do bloco da UD o tempo necessário para a introdução/revisão de conteúdos com intuito da correção de erros e sua consolidação à qual se deverá aplicar maior ênfase; associar às primeiras aulas do bloco rotinas de organização e orientação estratégicas dos exercícios e suas transições (a esta estão associadas estratégias de cores e cones para identificação rápida dos espaços); na ocorrência de alterações prever que é necessário tempo para nova instrução e organização; plano de aula como guião do que está pensado para a aula com a montagem do material, sempre que possível antes do início da mesma, desde organização de tarefas, grupos, material, e conteúdos, disponibiliza tempo de aula para intervenção junto dos alunos e não para organização; trabalho com a turma por níveis de forma a estruturar tarefas/postos de trabalho e direccionar objetivos específicos; nas tarefas de grupo, sempre que possível, colocar o aluno no grupo médio e/ou avançado (quando entendido que as suas habilidades beneficiavam no grupo de nível mais baixo, prever colocação nesse grupo mas num tempo reduzido e/ou

colocado um colega amigo no mesmo grupo); planificar e apresentar na aula estratificação dos gestos/exercícios, isto é, criar uma sequência de tarefas cujo nível de dificuldade parta do simples para o complexo e dirigido para o gesto total; inculcar à turma a responsabilidade de corrigir imperfeições dos outros colegas e não só do seu próprio trabalho e quando não conseguido solicitar a professora; nos dias cujos conteúdos possam estar sobrecarregados e/ou condensado numa aula, permitir maiores tempos de descanso; procurar aplicar uma explicação verbal mas associada à exemplificação/demonstração; minimizar o uso nas aulas que induzam a distração; valorizar o seu empenho e esforço; manter uma circulação pela aula e pelos alunos de forma a não sobrecarregar o aluno com a presença docente; identificação de conhecimentos através de observação ou pela oralidade, em detrimento de testes escritos que requisitam a alfabetização da criança; realizar a avaliação no decorrer da abordagem da UD, através de avaliações formativas contínuas e pontuais e quando efectuada a avaliação sumativa optar por uma postura descontraída e conversar com os alunos quando necessário.

Seguindo as recomendações no contacto directo com o aluno disléxico, será necessário ter em conta a variação dos estados emocionais do aluno; a possibilidade de o aluno estar menos atento e tomar uma atitude mais branda (variação de estados emocionais ou fadiga); encorajar e motivar para se superar e conseguir atingir os objetivos; aceitar as suas dificuldades e limitações; criar uma relação de confiança e respeito para que dessa forma se sinta confortável na aula e exprimir alguma dificuldade quando necessário; criar um clima de entre ajuda e respeito entre colegas; procurar uma posição próxima do aluno nas fases de instrução, questionando e/ou verificando se foi bem compreendida; prever uma atuação individual na correção ou estratégias para aplicar ao aluno caso não compreenda ou não consiga superar o erro (sequenciar uma tarefa ou criar mnemónicas para facilitar memorização); quando questionar o aluno adoptar uma abordagem sensata (possibilidade de memória afectada mas que demonstra saber o processo correcto de chegada à resposta e possibilitar a resposta final); estudar, reconhecer e prever quando determinados gestos/exercícios podem requerer uma presença mais assídua junto do aluno e/ou possibilitar melhor

capacidade para intervir e ajudar a solucionar o erro; estar atenta às matérias que considerou gostar menos (matérias individuais) e/ou designou ter mais dificuldades (matéria de ginástica de solo).

3.5.3. Caraterização das observações no decorrer das aulas

Quanto a ocorrências que são consideradas pertinentes: a turma é respeitadora das limitações do colega mesmo quando inserido num grupo avançado; nas matérias de jogos colectivos o aluno mostrou-se sempre mais disponível e motivado; das matérias que considerou gostar menos, a mais problemática foi a ginástica de solo; na escalada, embora de forma desajeitada, cumpriu os objetivos referentes ao 8º ano; na orientação, a sua unidade (par) foi um dos que conseguiu acertar mais balizas no percurso com uma média de tempo proporcional; no segundo período o aluno mostrou-se desorientado e com dificuldade em perceber as orientações e instruções.

3.6. Reflexão e Conclusão

Quando um aluno apresenta dificuldades são activadas as estratégias necessárias, porém surgem casos em que a ajuda pedagógica não é suficiente para ultrapassar tais dificuldades. Encaixa-se aqui o grupo das DAE; um aluno apresenta uma inteligência normal mas não corresponde às competências proporcionais em algumas áreas e/ou matérias. Na turma da professora estagiária estava incluído um aluno com NEE nas matérias referentes aos domínios de leitura e escrita. Identificada a dislexia desde cedo (primeiro ano de escolaridade), continua a necessitar até hoje da intervenção de profissionais especializados. O aluno na ED.F. é trabalhador e grande parte das vezes interessado; contudo, apesar do esforço dispendido e do empenho não assimilava nem evoluía proporcionalmente. Face a isto pôs-se a questão se haveria alguma possibilidade de a sua DAE estar interligada com a sua acção motora. Através da observação do estudo caso no decorrer das aulas, empiricamente, a professora estagiária reconheceu as dificuldades referentes à organização motora de base e à

organização psicomotora. Nas matérias em que a motricidade fina, lateralidade e organização espacial são mais necessárias para a aquisição das competências inerentes aos conteúdos programáticos o aluno não consegue obter resultados totalmente satisfatórios; naquelas em que os conteúdos não são tão dependentes da destreza o aluno tem mais facilidade em atingir melhores resultados. Dispensado o mesmo tempo e utilizadas as mesmas estratégias pedagógicas que os colegas não obtém as mesmas competências desenvolvidas por estes, ou seja, não tem uma evolução tão positiva. Sendo que o aluno apresenta um défice de compreensão da execução de movimentos e dificuldade na identificação do seu esquema corporal está reconhecido um distúrbio psicomotor. Posto isto, o aluno reúne dificuldades psicolinguísticas e psicomotoras (com o distúrbio associado). O processo do aluno contém a informação de que este apresenta problemas de foro emocional (para o qual recebe medicação) reunindo três características das DAE.

A experiência do primeiro período foi benéfica para perceber falhas no modo de aplicação do plano, que conjugada com análise do caso de dislexia, nitidamente se percebeu que a acção da professora estagiária não estava dirigida para o aluno disléxico. Passou então à reavaliação do planeamento e à intervenção pedagógica de modo que, a partir do segundo período, as adaptações ao planeamento e intervenção pedagógica fossem de encontro ao indivíduo disléxico, sem esquecer porém que este estava inserido numa turma também ela com as suas dificuldades. Algumas escolhas efectuadas influenciaram somente este aluno, outras abrangeram também a turma.

Estratégias de planeamento como a periodização maioritária por blocos, métodos de ensino directo e sistemático foram usados conforme as recomendações e demonstraram ser eficazes no sentido de permitir gerir um ambiente previsível e sistematizar por algum tempo as UD. O planeamento englobou UD em multimatéria e embora a sugestão não fosse recomendada as estratégias de compensação mostraram-se satisfatórias. De salientar que apesar de as UD ocuparem um conjunto de semanas seguido, possivelmente o aluno para chegar às mesmas competências que os colegas necessitaria de mais tempo, entrave do sistema usado pela escola que aborda um grande número de

matérias por ano e limita o tempo a usar por cada matéria. Foram implementadas rotinas, repetição para consolidação com uma abordagem directa que enfatiza aulas preparadas e estruturadas com instruções claras, consideradas pertinentes para permitir o melhoramento do processo de aprendizagem; verificou-se na prática serem adequadas pois foram conseguidos os objectivos, quer globais quer do aluno em causa.

O acaso colocou o aluno numa turma cujos domínios eram diversos e onde os melhores alunos também tinham as suas dificuldades, reduzindo um possível abismo de competências entre o aluno disléxico e o resto dos colegas. No reverso da moeda, o facto de a turma ser tão heterogénea, a recorrência a trabalho por níveis despendia uma atenção redobrada e circulação constante por todos, em muitos casos era necessária uma intervenção próxima dos alunos. Nessa situação a professora estagiária não podia estar atenta apenas a um aluno. Para minimizar esta situação utilizou muitas vezes a estratégia de inculcar nos alunos a correção interpares, o que se mostrou eficaz (caracterizando a turma como cooperativa e respeitadora).

No tópico da avaliação, o aluno não é beneficiado na ED.F. com o apoio para as necessidades especiais, pelo que a avaliação foi efectuada pelos procedimentos normais e conforme as escolhas de avaliação de cada professor. A professora estagiária optou por excluir os testes escritos mas considera-os uma alternativa, porém requer a ajuda da professora de ensino especial. Neste tópico acrescento o cuidado a ter em relação à criação de sequências, tal como foi usada na ginástica de solo no primeiro período. Ainda sem as adaptações ao aluno, houve uma falta de compreensão da docente ao não perceber a razão porque o aluno não conseguia uma construção lógica satisfatória e harmoniosa de elementos gímnicos; hoje apercebe-se que deveria ter uma abordagem diferente das suas dificuldades de estruturação espaço temporal. Quando o aluno conseguia evoluir favoravelmente apesar das dificuldades, o seu esforço e vontade eram valorizados.

Tem consciência que as estratégias aliadas à turma no global surtiram o efeito desejado, ou seja, a educação psicomotora condicionada pelos conteúdos programáticos foi conseguida. Porém ao compreender a existência da ligação das

dificuldades inerentes à linguagem associada a alterações motoras sentiu alguma preocupação na lacuna de estratégias em proporcionar ao aluno diferente a melhoria de um aspecto que é considerado primordial para o seu futuro saudável e conseguido. Também pela revisão literária se retira que para a alfabetização são necessárias habilidades de lateralização, coordenação espaço temporal, equilíbrio dinâmico e estático, agilidade, etc.. e que a reeducação psicomotora é uma via a seguir, daí a importância da ED.F..

Santos (2004) confirma a utilidade da disciplina como uma prevenção do recurso à reeducação psicomotora “se a psicomotricidade fosse utilizada como principal meio educativo” e “a educação básica através do movimento associado a jogos e actividades desportivas que deveriam ocupar um lugar de destaque no ensino da criança dos 6 aos 12 anos” (p. 54). Sendo a ED.F. equiparada a outras disciplinas no desenvolvimento e autonomia do indivíduo e considerada também ela uma ajuda para o desenvolvimento das primeiras, causa algum desconforto verificar que as outras têm apoios pedagógicos para suprir dificuldades e a ED.F. não. Por outro lado, apreendeu-se no decorrer da revisão bibliográfica, que os docentes não estão preparados para trabalhar com estas populações especiais, nem as instituições formativas têm contemplado a formação contínua dos mesmos.

Com isto pretende-se salientar que se deverá colocar de parte a ideia da disciplina como uma mera actividade e contacto com a cultura desportiva e procurar contextualizá-la no processo de ensino como forma de normalizar ou melhorar o comportamento do indivíduo, com ou sem dificuldades.

CONCLUSÕES E PERSPETIVAS

Se o problema inicial era não possuir experiências e compreensão da aplicação dos conteúdos teóricos adquiridos no início do mestrado, o de hoje são outras vivências; a ansiedade gerada inicialmente pela actuação em “palco” e de como usar toda a bagagem teórica para dirigir um processo de E-A foi ultrapassada.

A pertinência do estudo caso no contexto deste estágio pedagógico compreende-se por despertar nos futuros docentes a noção da abrangência que tem a educação (nomeadamente a ED.F.) no desenvolvimento destes jovens em formação quer na prevenção quer na resolução das dificuldades da aprendizagem. Este estudo mostrou que a ED.F. no processo de E-A é cada vez mais importante pelo número de disléxicos ser cada vez mais frequente assim como o número de crianças com défice psicomotor, por a motricidade ser controlada por áreas comuns a outras áreas de aprendizagem (a cognição, a afectividade e a linguagem) em perfeita harmonia entre si e que na ocorrência de desequilíbrio de qualquer destas áreas surge um distúrbio psicomotor que pode ser trabalhado através da parte motora com benefício evidente para as restantes vertentes abrangidas.

Sendo a escola o local onde se desenvolve o processo de E-A, compete às instituições incentivar ou dar formação aos docentes renovando conhecimentos com vista à preparação do indivíduo feliz e útil à sociedade. Como futura docente leva na memória esta citação: “numa coisa os investigadores que praticam a pesquisa de terreno parecem estar de acordo: o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador” (Silva & Pinto, 1999. p. 1329). A professora estagiária acredita que no decorrer da vida docente vá usar todas estas experiências em prol de novas situações e espera estar preparada para encontrar estratégias, métodos e novas escolhas capazes de enfrentar outras realidades. Para isso tem a noção que a formação no ensino nunca está completa pois este está em constante transformação acompanhando a constante evolução da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bento, J. O. (1987-1998-2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao colectivo docente. *Movimento*, 8, (nº1), pp. 31-39. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/1153/115318040004.pdf&chrome=true>

Correia, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Dyslexia International – Tools and Technologies (2002). *Choque Linguístico – A Dislexia nas Várias Culturas*. Disponível em: <http://www.dyslexia-international.org/content/Guides/LS-Guide-PO.pdf>

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (2012). *Guia de Estágio 2012/2013*.

Ferreira, I. M. (2008). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem Dislexia*. (Tese de pós graduação não publicada). ESEP Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

Fonseca, V. (1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. (4^o ed). Lisboa: Âncora editora.

Fonseca, V. (1988). *Psicomotricidade*. (2^a ed). São Paulo: Martins Fontes.

Gama, A. & Figueiredo, S. (s.d.). *O Planejamento no Contexto Escolar*. Disponível em <http://www.uems.br/na/discursividade/Arquivos/edicao04/pdf/05.pdf>

Lagrange, G. (1977). *Manual de psicomotricidade*. Lisboa: (s.e.).

Le Boulch, J. (1997). *Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo. Editora Cortez.

Martins, M. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas Centradas na Leitura e Práticas Eficazes de Intervenção*. Dissertação em Mestrado. Universidade do Minho, Porto, Portugal.

Paes, S. M. (2001). *A importância da psicomotricidade no processo de ensino aprendizagem*. (Tese de pós graduação não publicada), Universidade Cândido Mendes, Portugal.

Pais, António Pereira (2012). *Fundamentos didactológicos para a construção de unidades curriculares integradas*. Da Investigação às Práticas, N°2, (2), 37-52. Disponível em: http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/revista_atual/Pais.pdf.

Parra, N. (1972). *Planejamento de currículo*. Escola, São Paulo.

Pinto, J. (2004). *A avaliação em educação*. Escola Superior de Setúbal. *Research*, 62, 711-730.

Ribeiro, F. (2008). *A Criança Disléxica e a Escola*. (Tese em pós graduação não publicada), ESSE Paula Frassinetti, Porto.

Ribeiro, L. (1999). *Tipos de avaliação*. In *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Santos, A. P. (2004). *Psicomotricidade e os problemas de aprendizagem*. (Tese em pós graduação não publicada), Universidade Cândido Mendes.

Saúde, S. (2004). *A psicomotricidade vencendo o problema na aprendizagem de leitura e escrita*. (Tese em pós graduação não publicada), Universidade Cândido Mendes.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia – Como dar resposta às perturbações de leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1999). *Metodologia das ciências sociais*; Porto: Edições Afrontamento.

Teles, P. (2004). *Dislexia: Como intervir? Como Intervir?*. Revista Portuguesa de Clínica Geral, Novembro/Dezembro 2004, Vol. 20, Nº5. Disponível em: <http://www.plazadedeportes.com/imgnoticias/14698.pdf>

Vale, A. P. (2011). *Estudo de dislexia*. UTAD. Vila Real.

Vicente, M. & Outros. (2005). *Transtornos del language y la memoria*. Barcelona: Editorial UOC.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artes