|  |
| --- |
| DysTRANS-Supporting Dyslexic Individual in Transition from Primary to Lower Secondary School |
| **ANÁLISE DE NECESSIDADES INTERNACIONAL**  **C:\Users\Utilizador\Desktop\SILVIA educação especial 2017 .2018\erasmus +\logo roménia.jpgC:\Users\O.FarukMETIN\Desktop\meb logo.PNGlogo scuola grande** |
|  |
|  |
|  |
| **17.06.2018** |

|  |
| --- |
| Este projeto é financiado pelo Programa Erasmus + da União Europeia. No entanto, a Comissão Europeia e a Agência Nacional da Turquia não podem ser responsabilizadas por qualquer uso que possa ser feito das informações nele contidas. |

Esta Análise Internacional foi preparada de forma colaborativa pelas equipes de projeto de seis países parceiros, liderada pelo Centro de Orientação e Pesquisa Fatih - Turquia. As equipas nacionais de projeto forneceram informações sobre o entendimento da dislexia, o procedimento de avaliação e a legislação sobre a dislexia nos seus países. Os resultados da pesquisa, em cada país, foram compilados, resumidos e analisados pela respetiva equipa de projeto.

As equipas de projeto nacionais são responsáveis por todas as informações fornecidas nesta análise.



Este projeto é financiado pelo Programa Erasmus + da União Europeia. No entanto, a Comissão Europeia e a Agência Nacional da Turquia não podem ser responsabilizadas por qualquer uso que possa ser feito das informações nele contidas.

CONTEÚDO

[INTRODUção](#_Toc517040528) 4

[1.1. ENTENDER A DISLEXIA 7](#_Toc517040529)

[1.2. LEGISLAÇÃO NACIONAL 9](#_Toc517040530)

[1.3. PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO E APOIO DISPONÍVEL 1](#_Toc517040531)2

[1.4. O OBJETIVO E A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO 1](#_Toc517040532)6

[1.5. LIMITAÇÕES 16](#_Toc517040533)

[MÉToDo 1](#_Toc517040534)7

[2.1. GRUPO DE ESTUDO 17](#_Toc517040535)

[2.2. PESQUISA 18](#_Toc517040536)

[2.3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS 18](#_Toc517040537)

[2.4. ANÁLISE DE DADOS 18](#_Toc517040538)

[RESULTADOS 19](#_Toc517040539)

[3.1. RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS ALUNOS 19](#_Toc517040540)

[3.1.1. Idade 19](#_Toc517040541)

[3.1.2. Perceção das dificuldades no 2º/3º Ciclo 19](#_Toc517040542)

[3.1.3. Competências de Estudo 20](#_Toc517040543)

[3.1.4. Tipo de Apoio 21](#_Toc517040544)

[3.1.4.1. Tipo de Apoio na Escola 21](#_Toc517040545)

[3.1.4.2. Tipo de Apoio em Casa 23](#_Toc517040546)

[3.1.5. Vida Escolar (Sentimentos e Relações) 24](#_Toc517040547)

[3.1.6. Atividades Extra Escolares 25](#_Toc517040548)

[3.2. RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS PAIS 26](#_Toc517040549)

[3.2.1. Mudanças na atitude em relação à escola 26](#_Toc517040550)

[3.2.2. Perceções dos Pais quanto ao Sucesso dos seus Filhos 28](#_Toc517040551)

[3.2.3. Tipo de Apoio em Casa e na Escola 29](#_Toc517040552)

[3.2.3.1. Apoio prestado na Escola 29](#_Toc517040553)

[3.2.3.2. Apoio prestado em Casa 31](#_Toc517040554)

[3.2.4. Conhecimento dos direitos Educativos da Criança 33](#_Toc517040555)

[3.2.5. Conhecimento sobre Centros de Ajuda para a Dislexia 33](#_Toc517040556)

[3.2.6. Atividades extra Escolares 34](#_Toc517040557)

[3.2.7. Necessidade de Formação Relacionada com a Dislexia 35](#_Toc517040558)

[3.3. RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS PROFESSORES 36](#_Toc517040559)

[3.3.1. Experiência Pedagógica e formação em Dislexia 3](#_Toc517040560)6

[3.3.2. Identificação de Alunos Disléxicos 37](#_Toc517040561)

[3.3.3. Capacidade/Habilidade de Ajudar Alunos Disléxicos 38](#_Toc517040562)

[3.3.4. Dificuldades de Adaptação ao 2º e 3º Ciclos 38](#_Toc517040563)

[3.3.5. Estratégias utilizadas pelos Professores para Apoiar Alunos Disléxicos 40](#_Toc517040564)

[3.3.6. Conhecimento da Legislação Nacional relacionada com a Dislexia 42](#_Toc517040565)

[3.3.7. Comunicação com os pais de Alunos Disléxicos 42](#_Toc517040566)

[3.3.8. Necessidade de Formação Relacionada com a Dislexia 43](#_Toc517040567)

[RESULTaDOS 44](#_Toc517040568)

[4.1. COMENTÁRIOS 44](#_Toc517040569)

[4.1.1. Comentários Acerca das Respostas dos Alunos 44](#_Toc517040570)

[4.1.2. Comentários Acerca das respostas dos Pais 45](#_Toc517040571)

[4.1.3. Comentários Acerca das Respostas dos Professores 45](#_Toc517040572)

[4.2. CONCLUSÃO E SUGESTÕES 46](#_Toc517040573)

[REFERÊNCIAS 48](#_Toc517040574)

[ANEXOS 50](#_Toc517040575)

[QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS 50](#_Toc517040576)

[QUESTIONÁRIO PARA PAIS 53](#_Toc517040577)

[QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES 57](#_Toc517040578)

# INTRODUÇÃO

A dislexia é uma dificuldade na aquisição de leitura e escrita que afeta cerca de 10% da população e, embora já exista muito apoio ao indivíduo disléxico na aprendizagem, ainda não há apoio suficiente no período de transição do 1º para o 2º ciclos. E este apoio é necessário, devido à mudança na escola / estrutura institucional e às novas mudanças, tanto no nível das habilidades como de tarefas da criança.

Este projeto irá desenvolver um sistema projetado, para preparar alunos disléxicos na transição da escola primária para o 2º Ciclo. Isto será conseguido através de uma comparação de práticas alternativas em países parceiros e do desenvolvimento de um modelo de boas práticas que possa ser amplamente utilizado. O objetivo do projeto é fornecer apoio aos pais, professores e aos próprios alunos disléxicos de modo a garantir que, a transição entre as escolas seja tranquila e que eles tenham a oportunidade de alcançar o seu potencial no novo ambiente de aprendizagem. Embora a dislexia seja amplamente reconhecida em toda a Europa, o apoio é mais desenvolvido em alguns países do que noutros. Isto, deve-se a muitas razões, incluindo a importância atribuída às questões de dislexia e deficiência, formação de professores, financiamento, capacitação parental e acesso a soluções adequadas. No entanto, a principal barreira para o desenvolvimento de apoios adequados, prende-se com a falta de exemplos de boas práticas e um método comprovado da sua implementação. Este projeto oferece uma oportunidade para as instituições parceiras abordarem essas questões e proporem soluções. Uma abordagem europeia comum é adaptada às questões, através deste projeto e nenhum país tem a solução certa ou a perícia para desenvolvê-lo.

Esta pesquisa relata os resultados da Análise de Necessidades Internacionais (na Turquia, Bulgária, Roménia, Polónia, Itália e Portugal) com relação à parte do projeto Erasmus+, Atividade 2: Parcerias Estratégicas "DysTrans: Apoiando o Indivíduo Disléxico em Transição da Primária para a Escola Secundária Inferior" (2017-1-TR01-KA201-046274). Todavia, através da análise internacional, partilha e desenvolvimento de uma solução comum com variação local, será possível causar um impacto significativo na transição do indivíduo disléxico.

Os parceiros no projeto são:

**İstanbul Milli Egitim Müdürlüğü-Turkey**

İstanbul Provincial Directorate of Education (Istanbul Milli Egitim Mudurlugu) é a maior autoridade educacional na Turquia, depois do Ministério da Educação Turco, que é responsável por todos os tipos de questões de administração educacional, abrangendo todas as formas de educação. A diretoria dá grande importância à educação e apoio de estudantes desfavorecidos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, coordenou e finalizou com sucesso um projecto europeu centrado nos cuidados de saúde, para os estudantes desfavorecidos.

**Dyslexia Association – Bulgaria (DABG)**

A DABG é uma organização não governamental que fornece ajuda profissional a crianças, adolescentes e adultos com dislexia e outras dificuldades de aprendizagem aos seus pais e professores de todo o país. As atividades da DABG são apoiadas por vários voluntários. Estes trabalham com autoridades educacionais, escolas, faculdades, universidades, empregadores, tanto local quanto nacionalmente. Refira-se que a Associação estabeleceu bons contatos com essas instituições e grupos. A DABG organiza cursos presenciais e de e-learning para professores, pais e especialistas, participa em projetos financiados pela UE relacionados com “dislexia”, dedicados a melhorar a qualidade e os efeitos do apoio prestado a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.

**Asociatia CES (SEN Association)-Romania**

A Associação SEN é uma organização não governamental, sendo o grupo alvo desta Associação SEN o seguinte : trabalhar com pessoas com NEE de todas as idades (psicólogos, conselheiros, professores, educadores, terapeutas); pais de crianças, jovens e adultos com NEE, professores universitários e pesquisadores; estudantes (futuros professores) e as próprias pessoas com NEE. Os objetivos da associação nesta atividade são: estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas do país e do exterior; organizar treino de práticas, workshops, seminários, conferências, debates públicos para professores e pais e também eventos públicos, (para promover a questão das pessoas com deficiência na sociedade); obter informações sobre as necessidades de diferentes categorias de pessoas com deficiência ou desfavorecidas através de estudos de pesquisa; oferecer consultas e aconselhamento / terapias especiais para crianças / jovens / adultos com NEE e suas famílias; apoiar atividades educativas individuais e em grupo com alunos com e sem deficiência. Esta associação, também, tem experiência em projetos da UE, e uma forte parceria com a Universidade de Oradea, especialmente, Psicologia e Especializações de Educação Especial e Departamento Pedagógico.

**Fatih Rehberlik ve Arastirma Merkezi (FRAM)- Turkey**

O Centro de Orientação e Pesquisa Fatih (Fatih Rehberlik ve Araştırma Merkezi)-(FRAM) é responsável pela educação especial e serviços de orientação na educação formal (pré-escolar, primária, preparatória e secundária) e educação informal (educação de adultos) em Fatih, distrito da província de Istambul, dependente da Direção Nacional de Educação de Istambul. A FRAM presta serviços de diagnóstico, avaliação e orientação para indivíduos com necessidades de educação especial (para crianças e adultos em idade pré-escolar, escolar e adultos). Além disso, os centros oferecem treinamentos e workshops, para conselheiros psicológicos e professores de educação especial, para além de fornecer apoio e coordenação de serviços de orientação e aconselhamento nas escolas e organiza atividades de orientação vocacional, para que os estudantes possam escolher uma profissão que atenda a seus talentos, interesses e necessidades.

**I Spoleczna Szkola Podstawowa im. Unii Europejskiej -Poland**

I Społeczna Szkoła Podstawowa im. Unii Europejskiej é uma escola primária independente, governada por uma associação de cidadãos, que oferece educação a quase 200 estudantes com idades entre 6 e 14 anos (após a reforma do sistema educacional de 2017). A escola está localizada em Zamość, perto da fronteira oriental polaca. Para atender às expetativas dos alunos e dos pais, a escola oferece uma ampla variedade de atividades educacionais com o objetivo de ampliar a competência dos estudantes nas áreas de matemática, ciências, história, literatura, música, desporto, arte e línguas estrangeiras como inglês e alemão. A associação que administra a escola tem experiência na implementação de projetos inovadores, inclusive internacionais. I Społeczna Szkoła Podstawowa é experiente na coordenação do Erasmus+ KA2, e os professores envolvidos são especializados na organização eficaz do trabalho em termos internacionais.

**Istituto Comprensivo Laura Lanza Baronessa di Carini-Italy**

The Comprehensive Institute Laura Lanza, situa-se num dos mais novos distritos de Carini -uma área desfavorecida a nível socioeconómico - inclui três diferentes graus de escola: creche, ensino secundário e médio com cerca de 1200 alunos e 110 professores e 70 alunos com necessidades especiais. O plano educacional da Escola é baseado na inovação em didática e pedagogia, a escola secundária promove diferentes seções orientadas desenvolvendo cada uma delas disciplinas específicas, literatura, matemática, línguas estrangeiras. Para ajudar os alunos nos seus processos de aprendizagem e educação, a escola emprega uma equipa formada por professores, psicólogos, educadores que apoiam também as suas famílias. A escola organiza oficinas extracurriculares, reforça as habilidades dos professores, através de cursos de formação sobre as estratégias educacionais mais inovadoras e eficazes, a fim de lidar com os distúrbios de aprendizagem, com especial atenção nos alunos desfavorecidos.Saliente-se, ainda, que a escola também tem experiência com projetos da UE.

**Agrupamento de Escolas de Sines- Portugal**

O Agrupamento de Escolas de Sines é composto por 4 Escolas Básicas com Jardim de Infância (com pré-escolar e do 1º ao 4º ano) e a Escola Básica Vasco da Gama (2º e 3º ciclos), abrangendo toda a área do concelho. É uma escola pública com 1330 alunos: 216 no pré-escolar, 623 do 1º ciclo e 491 da EB Vasco da Gama . Os estudantes vêm de várias áreas residenciais, de áreas agrícolas, bairros sociais (pobres), áreas modestas ou mais favorecidas com unidades unifamiliares. A população escolar deste Agrupamento é muito heterogénea e multicultural.

O staff do Agrupamento de Escolas é composto por 172 professores e 64 pessoal não docente; tem 93 alunos (7%) com NEE (dificuldades de aprendizagem, linguagem/comunicação, problemas cognitivos, sociais e emocionais) e também com muitas crianças com necessidades especiais diversas. A escola administra a intervenção precoce com crianças e famílias com problemas, desde que as crianças nascem. Tem também uma Unidade de Apoio à Multideficiência, uma Unidade de Ensino Estruturado e um Centro de Recursos TIC de apoio/assistência à educação e avaliação de crianças com Necessidades Especiais na área das novas tecnologias. O Agrupamento de Escolas tem experiência na inclusão de alunos com necessidades especiais, desde os 3 anos até aos 18 anos de idade.

## 1.1. ENTENDER A DISLEXIA

O termo dislexia é definido pela Associação Internacional de Dislexia (IDA) como: “Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.” (IDA Board of Directors, 2012, Nov. 12). – *(Dislexia é uma dificuldade específica da aprendizagem, com origem neurológica, caracterizada por dificuldades no reconhecimento adequado das palavras, por um discurso pobre e dificuldades de descodificação, resultantes de um défice na componente fonológica da linguagem, muitas vezes surpreendente, quando comparado com as capacidades cognitivas e com as aprendizagens em outras área)*.

A principal característica dessas dificuldades é que elas são "específicas", isto é, elas afetam um espectro específico de habilidades de uma maneira importante, mas eloquente, e não estão relacionadas à inteligência geral. SLD (dificuldade de aprendizagem especifica) não pode ser atribuída a um défice cognitivo ou défice sensorial ou a condições ambientais adversas. A dislexia/SLD geralmente manifesta-se após a entrada escolar das crianças. Alunos com dislexia podem ter problemas num determinado contexto, mas isso não significa que eles não sejam capazes de aprender. Diferentes dificuldades de aprendizagem em diferentes países estão ocultas sob o termo de dislexia..

**Turquia**

Na Turquia, o termo Dificuldade de Aprendizagem Específica (SLD) é usado de forma intercambiável e como um termo abrangente que impede as aprendizagens dos alunos na escola, mesmo que tenham níveis de inteligência médios ou acima da média. Os principais tipos de SLD são dislexia (incapacidade de leitura, que faz com que as crianças tenham dificuldade em compreender a relação entre letras e sons), disgrafia (escrita que leva a problemas com ortografia, escolha de palavras, formação de letra, gramática e pontuação), discalculia (dificuldades com a realização de equações matemáticas básicas e compreensão de conceitos matemáticos) e dispraxia (impede habilidades motoras) (Baydık, 2011; Korkmazlar, 2003).

Na Turquia, o SLD é categorizado como deficiência, mas não é mencionado na legislação geral sobre deficiência e não há dados disponíveis nas estatísticas nacionais (TUIK, 2017). Portanto, é muito difícil obter informações sobre a prevalência ou características demográficas de dislexia e indivíduos disléxicos.

**Bulgária**

Na Bulgária, a primeira definição sobre dislexia foi apresentada por Matanova (2001, p. 8) e afirma o seguinte: “A dislexia é uma categoria geral de distúrbios de aprendizagem específicos, que se refere à habilidade em sete áreas específicas de funcionamento: fala impressionante, linguagem expressiva, habilidades básicas de leitura, compreensão da leitura, habilidades básicas de escrita, compreensão da escrita, habilidades matemáticas básicas e pensamento matemático”. Como pode ser visto a partir da definição, na Bulgária apenas um termo - dislexia - é usado numa grande variedade de dificuldades específicas de aprendizagem. Por outro lado, quando se avalia uma criança para dificuldades de aprendizagem, é usada principalmente a 10ª revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (IC-10D), uma lista de classificação médica da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Existem várias condições que cobrem a compreensão da dislexia, que se enquadram no código de classificação F81 - Distúrbios específicos no desenvolvimento das habilidades escolares. São distúrbios cujas formas normais de aquisição de habilidades são prejudicadas nos estágios iniciais do desenvolvimento. Não é uma simples consequência da falta de oportunidade para aprender e não é devido a qualquer forma de trauma ou doença cerebral adquirida, incluindo distúrbio de leitura específico, distúrbio específico de escrita, distúrbio específico de aquisição de números e distúrbio misto de habilidades escolares.

**Roménia**

A dislexia é definida pela The European Dyslexia Association como um distúrbio com etiologia neurológica, com implicações negativas na aquisição de leitura, escrita, ortografia e cálculo matemático. Na Roménia, o distúrbio de aprendizagem específico não é visto como uma doença ou deficiência, mas como uma forma especial de processar informação, devido ao diferente desenvolvimento e funcionamento do sistema nervoso central. Este é visto como um conceito abrangente para uma ampla variedade de dificuldades de aprendizagem (como leitura, escrita, cálculo e raciocínio matemático). O sistema romeno entende por dislexia apenas dificuldades de leitura, por isso, para cobrir toda a área de diagnóstico associado, o conceito de SLD (TSI: tulburări specifice de învățare) será utilizado no estudo.

**Polónia**

Na Polónia, o termo “risco de dislexia” foi introduzido pela Prof. Marta Bogdanowicz na educação polaca no início dos anos 90. Significa que a probabilidade de distúrbio aumenta e ocorre, mais tarde, no período escolar. Os sintomas de risco de dislexia manifestam-se principalmente em habilidades relacionadas à linguagem e resultam em desarmonia no desenvolvimento psicomotor. De acordo com a The Polish Dislexia Association, a definição de dislexia como um distúrbio, abrange uma dificuldade de aprendizagem específica que afeta principalmente as habilidades de alfabetização, ou seja, leitura e escrita e outras habilidades de linguagem. É provável que esteja presente no nascimento e tenha vida longa em seus efeitos, com a origem em razões neurológicas. É caracterizada por dificuldades com habilidades de reconhecimento e descodificação de palavras que podem não corresponder às outras habilidades cognitivas de um indivíduo. As outras características são: atrasos no desenvolvimento da fala, má performance oral, habilidades de leitura imprecisas, ortografia incorreta, erros de escrita-pontuação, erros gramaticais, coordenação deficiente dos movimentos, às vezes está associada a distúrbios emocionais e comportamentais, raciocínio conceitual, atenção e distúrbios de concentração, problemas com perceção visual e memória.

**Itália**

Na Itália, a dislexia é considerada como parte de quadros mais amplos de distúrbios de aprendizagem que afetam a população italiana (SLD), nesta, a definição de dislexia, discalculia, disgrafia e disortografia. De acordo com a lei 170 de 2010, SLD são transtornos que ocorrem “na presença de habilidades cognitivas adequadas, na ausência de patologias neurológicas e déficits sensoriais, mas podem constituir uma limitação importante para algumas atividades da vida diária”. A percentagem de estudantes afetados por esses transtornos é estimada em torno de 5% de toda a população escolar nos anos de escolaridade obrigatória, primária, secundária baixa e secundária. Há também um aumento da certificação DSA na escola secundária, em particular nos contextos mais desfavorecidos, pois, por vezes, o processo de diagnóstico é bastante longo

**Portugal**

Em Portugal, o termo dislexia pela Associação Portuguesa de Dislexia é definido como "A dislexia é uma disfunção neurológica, que se manifesta ao nível da dificuldade de aprendizagem da leitura, em pessoas com inteligência normal ou acima da média. Esta dificuldade crónica não está relacionada com a qualidade do ensino, o nível intelectual, as oportunidades socioculturais, ou as alterações sensoriais. Tem uma base neurobiológica, com alterações na estrutura e funcionamento neurológico, e pode apresentar uma influência genética.” (<http://www.dislex.co.pt/)>. Os alunos com dislexia apresentam “um esforço acrescido para distinguir letras, formar palavras e compreender o seu significado. Os alunos com dislexia não são preguiçosos, pouco inteligentes imaturos, nem têm necessariamente problemas visuais ou de postura. Estes discentes requerem um tratamento terapêutico intensivo e apoio no processo de ensino-aprendizagem, para que consigam ter sucesso. Ainda que esteja relacionada com a aprendizagem da leitura, a dislexia pode ter consequências noutras áreas académicas e a nível emocional e comportamental.

Até poucos anos atrás, os estudantes com dislexia eram considerados como tendo dificuldades de aprendizagem, sem a especificidade da dislexia e, nem sempre podiam beneficiar de apoio especializado. A expressão “dificuldades de aprendizagem” agrupa todos os problemas de aprendizagem, sejam intrínsecos ao indivíduo ou relacionados a fatores externos, por exemplo, uma metodologia de ensino inadequada. Em Portugal, a dislexia tem sido cada vez mais estudada e os alunos com dislexia começam a ser melhor compreendidos e a ter benefícios - o que não acontecia até poucos anos atrás.

## 1.2. LEGISLACÃO NACIONAL

**Turquia**

A Turquia começou a incluir estudantes com deficiências em salas de aula de educação geral depois que a Act 573 foi aprovada em 1997. Como resultado desta lei, a inclusão tornou-se obrigatória. De acordo com as Diretrizes para Educação Especial (SEG, 2000), nas escolas que implementaram a inclusão, espera-se que cada turma tenha o mesmo número de alunos com deficiências. Além disso, apenas dois alunos com o mesmo tipo de deficiência podem ser colocados na mesma sala de aula (MEB, 2000). Embora os alunos diagnosticados com deficiência tenham planos educacionais individuais (IEP), há falta de pessoal e recursos para apoiar esses alunos em ambientes de sala de aula. Os alunos que geralmente são incluídos na sala de aula convencional são aqueles com deficiência mental leve ou com dislexia / SLD.

Embora o Ministério da Educação Nacional (MEB) tenha reconhecido o SLD desde 1997, o estabelecimento de normas e uso de IEPs só começou em 2006. Os professores estão conseguindo mais apoio, através de conselheiros escolares e Centros de Pesquisa e Orientação (RAM) estatais. No entanto, os professores em sala de aula ainda recebem apoio limitado e é difícil organizar um ensino diferenciado em suas salas de aula. Desde 2009, com a promulgação do Programa de Educação de Apoio às Dificuldades Específicas de Aprendizagem, os sistemas de apoio aos indivíduos disléxicos e seus professores foram mais bem organizados e de forma mais intensa para atender às suas necessidades.

**Bulgária**

Na Bulgária, não existe uma política governamental global relativa à dislexia, nem atos jurídicos obrigatórios que sejam vinculativos. Embora alguns documentos tenham sido produzidos e distribuídos, a prática ainda é nova e, na ausência de um procedimento de monitorização, a implementação é deixada à iniciativa individual dos empregadores, diretores de escola e administração da universidade. A principal regulação relacionada com a dislexia é a Portaria 1 para a educação de crianças e estudantes com necessidades educativas especiais. Dito isto, até há muito pouco tempo a palavra "dislexia" em si não poderia ser encontrada em nenhum documento legislativo búlgaro.

Em setembro de 2015, o Parlamento ratificou as alterações na Portaria №1 sobre a educação de crianças e jovens com necessidades educativas específicas e doenças crônicas. Entre as necessidades educacionais específicas, pela primeira vez, estão listadas dislexia, disgrafia e discalculia.

Os prestadores de serviços de apoio para crianças e adultos com dislexia na Bulgária, assim como para professores que lidam com crianças disléxicas, estão atualmente limitados a ONG’s, especialistas privados e grupos académicos em universidades. Embora as mudanças nos regulamentos sejam muito novas, a situação atual ainda pode ser descrita como bastante caótica.

**Roménia**

Na Roménia, a SLD foi o foco de especialistas em terapia da linguagem até a década de 1990. Com a introdução da corrente inclusiva na Roménia, as preocupações das crianças com dificuldades de aprendizagem intensificaram-se e diversificaram-se. Existem trabalhos especializados (como David, Roşan, 2017 Vrăsmas, 2001, 2007; Ungureanu 1998, guias RENINCO, 1999) e serviços educativos inclusivos como o de apoio ao professor em 2000.

A existência da categoria de crianças com dislexia, disgrafia e discalculia é pela primeira vez reconhecida pela Lei 6/2016 para a conclusão da Lei Nacional de Educação nº 1/2011 a qual se baseia na educação das pessoas com dificuldades de aprendizagem. A Ordem mais específica 3124/2017 sobre a aprovação da metodologia, para fornecer apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem regula procedimentos de avaliação adequados para dislexia, disgrafia e discalculia, bem como o tipo de intervenção para proporcionar uma aprendizagem individualizada e personalizada para eles.

**Polónia**

Na Polónia, as questões de dislexia são reguladas pelos Atos do Ministério da Educação (2007) sobre avaliação e promoção de estudantes e o programa governamental de “Oportunidades Iguais de Educação para crianças em idade escolar” (2008). De acordo com os regulamentos polacos, a dislexia é um distúrbio diagnosticado após a terceira classe do ensino primário, no mínimo. Pesquisas mostram que 10% a 15% da população polaca é afetada pela síndrome da dislexia. 9% -10% dos alunos durante o exame final da escola primária recebem disposições especiais ajustadas aos seus problemas disléxicos de acordo com a lei educacional da seguinte forma: Ter tempo extra, usar um computador, receber ajuda do professor para escrever suas respostas, ter perguntas lidas em voz alta, o uso de critérios de avaliação detalhada especial para ortografia em polaco e outras línguas modernas..

**Itália**

Na Itália, o Ministério da Educação protege os direitos de SLD de acordo com a Lei 170 emanada em 2010. A Lei 170 protege o direito de estudar para crianças disléxicas e dá à escola uma oportunidade de refletir sobre os métodos a serem implementados para encorajar todos os alunos, dando espaço para sua verdadeira potencialidade com base em suas peculiaridades.

O Ministério da Educação da Itália tornou obrigatória a introdução, em todas as escolas, de um professor de referência da SLD para ajudar as equipas educativas a lidar e ajudar com os alunos com dificuldades de aprendizagem que eram suspeitos de transtornos da SLD. Além disso, recentemente, uma série de ações de apoio económico para famílias com membros disléxicos foi fornecida, como a diminuição da tributação na compra de ferramentas compensatórias.

**Portugal**

Em Portugal, a maioria das escolas tem aulas de apoio especiais para crianças com dislexia, embora muitas vezes haja dificuldade em identificar o distúrbio. Para se beneficiar de uma intervenção especializada na escola, o aluno deverá integrar a Educação Especial, com base na lei DL nº 3/2008, de 7 de janeiro. Esta lei permite respostas específicas às necessidades especiais da educação. Até poucos anos atrás, os estudantes com dislexia eram considerados como tendo dificuldades de aprendizagem sem a especificidade da dislexia e nem sempre podiam beneficiar de apoio especializado.

Ao analisar o grande grupo de NEE, constatou-se que as dificuldades de aprendizagem apresentam maior prevalência (48%) contudo e, apesar destes dados, a legislação mais recente sobre apoio especializado a crianças e jovens com necessidades educativas especiais - especificamente o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - abrange apenas uma pequena parte da população com NEE. Atualmente, as coisas mudaram e após a confirmação da existência de mudanças funcionais permanentes - se os alunos apresentam limitações significativas em termos de atividade e participação - eles enquadram-se no grupo-alvo de pessoas com NEE (Dec. Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro).

## 1.3. PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO E APOIO DISPONÍVEL

**Turquia**

Na Turquia, o diagnóstico oficial de dislexia ou dificuldades específicas de aprendizagem só pode ser realizado por psiquiatras de crianças e adolescentes. Os outros profissionais; centros de orientação e pesquisa, consultorias privadas, conselheiros escolares, psicólogos, especialistas em educação especial somente podem trabalhar com estudantes, encaminhá-los a autoridades relacionadas, preparar planos educacionais individualizados, etc., mas não podem colocar o rótulo em nenhum aluno.

Cada instituição de diagnóstico possui ferramentas diferentes, mas geralmente são utilizados testes de inteligência (WISC-R IV). Outras ferramentas são testes de leitura e escrita, testes de consciência fonológica, memória, aprendizagem, testes de atenção, formulários de entrevista…

Após o diagnóstico oficial de um psiquiatra infantil ou adolescente ou de uma equipa de saúde, os alunos de pré-escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo ou 3º Ciclo e Secundário podem ser incluídos ou integrados em sua própria sala de aula com os procedimentos oficiais administrados por centros de orientação e pesquisa em cooperação com a escola e pais. Este é o primeiro passo para os estudantes disléxicos obterem os seus outros direitos tais como, planos educacionais individualizados, tempo extra, se necessário um leitor para exames específicos, aulas de treinamento de apoio etc. Para se beneficiar de programas de educação de apoio financiados pelo Ministério, os indivíduos devem ter uma declaração recebida de hospitais estatais ou universitários. O segundo passo para ganhar o direito de um ano de um programa de educação de apoio financiado pelo Estado, os indivíduos devem inscrever-se em centros de orientação e pesquisa na sua cidade de residência. Após uma avaliação abrangente de todas as áreas de desenvolvimento e avaliação das habilidades acadêmicas, a identificação educacional é realizada e os objetivos do plano de um ano são preparados. Para o estudante que completa o procedimento necessário, o ministério compra educação de apoio a centros especiais de reabilitação. Portanto, há legislação para avaliação e suporte. O programa de apoio à educação para SLD tem 3 módulos e 750 horas de aula (Preparação para aprendizagem, leitura e escrita, matemática). Este programa de apoio pode ser dado duas vezes a cada aluno, se necessário, desde que os procedimentos necessários sejam concluídos anualmente.

**Bulgária**

Na Bulgária, em teoria, uma triagem geral de todas as crianças é feita por um terapeuta da fala, no início do ano letivo, em cursos de educação primária. Nesse processo, o terapeuta avaliador também adiciona dados de problemas relacionados à leitura/escrita/matemática de professores de turma. A avaliação pode ser feita em centros médicos especializados por psiquiatras infantis, psicólogos clínicos, em colaboração com terapeutas da fala e neurologistas quando necessário. A avaliação também pode ser iniciada pelos pais como resultado da triagem, ou individualmente num centro de terapia da fala, onde as crianças são avaliadas por terapeutas da fala, psicólogos e neurologistas. A avaliação consiste numa avaliação neurocientífica e cognitiva da apresentação escrita e oral. Procedimentos e diagnósticos padronizados e questionários são usados para avaliar a coordenação, memória de curto prazo e de trabalho, a compreensão do texto, etc.

Na Bulgária, não existe uma bateria de testes padronizada para dislexia a ser usada por todos os especialistas. No que diz respeito aos testes cognitivos, diferentes testes de QI são usados, como Wechsler, Raven, etc. Todos os especialistas usam testes diferentes para verificar a memória visual e auditiva, memória de trabalho, atenção, etc. Em termos de habilidades específicas de leitura, escrita e cálculo, nenhum teste específico é usado. Cabe ao julgamento dos especialistas decidir até que ponto as habilidades de leitura, escrita e matemática de um indivíduo correspondem à sua idade.

Os prestadores de serviços de apoio para crianças e adultos com dislexia na Bulgária, assim como para professores que lidam com crianças disléxicas, estão atualmente limitados a ONG’s, especialistas privados e grupos académicos em universidades. Embora houvesse várias tentativas de regulação (ou seja, em serviços privados para crianças com dislexia), a situação atual pode ser descrita como bastante caótica.

**Roménia**

A fim de detetar precocemente os distúrbios de aprendizagem, uma avaliação psicopedagógica do professor em sala de aula é realizada com base em ferramentas metodológicas que são preenchidas apenas por alunos com dificuldades de aprendizagem e que apresentam atrasos na aquisição de habilidades escolares. O professor, então, alerta os pais / tutor / representante legal, psicólogo, professor de apoio, terapeuta da fala, professor conselheiro de atrasos na aquisição das habilidades de escolaridade do aluno, juntamente com a recomendação de que uma avaliação complexa seja realizada, se necessário. A avaliação psicopedagógica é obrigatória.

O próximo passo na identificação de alunos com deficiência específica de aprendizagem é realizar uma avaliação complexa por vários métodos e instrumentos psicométricos: testes, amostras, questionários, escalas, etc., padronizados e validados de acordo com a legislação vigente. O complexo processo de avaliação dos alunos inclui: Avaliação Psicológica, Avaliação Logopédica (terapia de fala) e Avaliação Médica (avaliação psiquiátrica e neurológica, avaliação oftalmológica, avaliação otorrinolaringológica). A avaliação complexa é realizada por especialistas: psicólogos / professores, conselheiros escolares, terapeuta da fala, médico, etc., credenciado de acordo com a lei, para estabelecer o diagnóstico e são realizados de acordo com as prescrições dos manuais de diagnóstico CID-10 e DSM- 5 e determina o tipo de aprendizagem específica do transtorno, bem como o nível de gravidade / gravidade: leve, moderado, grave, relacionado à extensão do distúrbio e à intensidade do suporte, respetivamente à resposta à intervenção (David, Rosan, 2017).

A intervenção primária pode ser realizada por psicólogo clínico no limite de 5 sessões e, se necessário, a intervenção logopédica para prevenção e reabilitação pode ser realizada por psicólogos de educação especial.

O apoio gratuito a crianças com SLD é oferecido na escola através do Centro de Apoio ao Recurso e Educacional do Condado (CJRAE: Centrul Județean de Resurse Asi Asistența Educațională), uma instituição que funciona desde 2003 e está subordinada à Inspecção Escolar do Condado (ISJ: Inspectoratul Școlar Județean ). O CJRAE envia para a escola tanto terapeutas da fala como conselheiros escolares. Trabalhando sob a tutela do Ministério da Educação, esses terapeutas da fala não precisam do credenciamento do COPSI, mas apenas de estudos universitários adequados de Psicologia ou Educação Especial. Desde a Ordem 3124/2017, a sua atividade é melhor justificada, porque certificados SLD especiais estão disponíveis para crianças disléxicas com intelecto normal.

Um limite desta ordem é que o suporte especial é oferecido apenas para crianças da escola primária. Há também diferentes tipos de ONG’s ou associações profissionais que podem trabalhar com SLD e outros tipos de categorias de crianças com deficiência, geralmente durante diferentes projetos com ou sem custo. Eles não podem oficialmente chamar atividade de terapia, mas atividade de reabilitação.

**Polónia**

Na Polónia, a instituição responsável pelo diagnóstico da dislexia são os centros de aconselhamento pedagógico e psicológico. Os estudantes com risco de dislexia são diagnosticados por especialistas credenciados, principalmente, psicólogos, por meio da Escala de Risco para Dislexia. De acordo com os regulamentos polacos, a dislexia é um distúrbio diagnosticado após a terceira classe do ensino primário, no mínimo. A pedido dos pais da criança que observaram alguma disfunção nas habilidades de seus filhos, o especialista dos centros de aconselhamento inicia o diagnóstico usando testes especialmente elaborados em inteligência, habilidades, perceção, memória para definir o tipo de distúrbios. A avaliação abrange: Diagnóstico psicológico - comportamental, emocional, sensorial; diagnóstico logopédico - fonológico, léxico, sintaxe, semântica; avaliação neurológica e consulta oftalmológica.

Em seguida e tendo declarado o transtorno de dislexia, o especialista prepara uma opinião - o documento para pais e escola. Este documento oficial inclui instruções e recomendações para mais trabalho na escola e em casa. O especialista que coopera com a escola organiza uma reunião com toda a equipa de professores para discutir os métodos de trabalhar com essa criança. Os métodos populares usados para o tratamento da dislexia na Polónia incluem métodos clássicos usados no ensino de remediação e na integração sensorial.

O modelo polaco de ajuda na escola: ensino especializado em sessões “corretivas-compensatórias” realizadas nas escolas; terapia individual em centros de aconselhamento psicológico e pedagógico; aulas terapêuticas/apoio organizadas pela escola; abordagem personalizada durante as aulas e cooperação com os pais.

**Itália**

Na Itália, o diagnóstico de dislexia e disgrafia é possível a partir do final da segunda classe do ensino fundamental, enquanto que para a discalculia é necessário aguardar o final do terceiro ano. Os pais precisam solicitá-lo ao Centro Nacional de Assistência Médica da Saúde apoiado por uma avaliação escolar. A certificação deve ser assinada pelo Referente do caso/Responsável pelo pedido de diagnóstico (Neuropsiquiatria Infantil ou Psicóloga) e relatar os nomes de todas as figuras profissionais da equipa que colaboraram com o diagnóstico e que, juntamente com o solicitante, assumem a responsabilidade da avaliação. Isso significa que uma equipa dedicada, juntamente com os professores da turma, fornece um plano de aprendizagem escolar personalizado para os alunos disléxicos, no qual é destacado o Perfil Funcional dos alunos e todas as estratégias e ferramentas compensatórias necessárias e as diferentes estratégias de avaliação.

O Ministério da Educação tornou obrigatória a introdução, em todas as escolas, de um professor de referência em SLD para ajudar as equipas educacionais a lidar e ajudar com os alunos com dificuldades de aprendizagem, suspeitando de transtornos SLD. Além disso, recentemente, foi fornecida uma série de ações de apoio económico para famílias com membros disléxicos, como a diminuição da tributação na compra de ferramentas compensatórias.

Por outro lado, na Itália, uma ampla associação promove apoio, formação e ajuda para estudantes, pais, professores, especialistas e todas as pessoas afetadas pelo SLD. Uma das atividades conduzidas pela associação (Italian Dyslexia Association) é ajudar principalmente os alunos a adquirir ferramentas compensatórias. De fato, com a cooperação de empresas patrocinadoras privadas nasceu o programa Livros Digitais, oferecendo aos alunos disléxicos a oportunidade de obter livros didáticos digitais interativos com texto vocal para o discurso, a fim de lidar com as dificuldades de leitura nos seus deveres de casa ou na escola.

**Portugal**

Em Portugal, só pode ser feito um diagnóstico formal, após os dois anos de escolaridade, por terapeuta da fala, psicólogos e médicos. No entanto, e diante de indicadores que sugerem que a dislexia pode ocorrer, a criança deve ser monitorizada (mesmo sem diagnóstico), a fim de evitar que essas dificuldades se agravem. A avaliação das Necessidades Especiais deve ter um diagnóstico formal. Para beneficiar de uma intervenção especializada na escola, o aluno deverá integrar a Educação Especial, com base na lei (DL nº 3/2008, de 7 de janeiro). A Escola, através do Professor Especial de Educação e do Psicólogo Escolar, terá que realizar a avaliação diagnóstica deste aluno internamente, para que, oficialmente, esta condição seja certificada e possa ser coberta por tal legislação. A avaliação do aluno é feita por meio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), para verificar o seu perfil de funcionamento em termos de funções e estruturas do corpo, atividade e participação e fatores ambientais. Em Portugal, a maioria das escolas tem aulas de apoio especiais para crianças com dislexia, embora muitas vezes haja dificuldade em identificar o distúrbio. Existem escolas que já possuem projetos cujo alvo são alunos com indicadores de possíveis dificuldades futuras em leitura e escrita e também as apoiam no que diz respeito a dificuldades socioeducativas ou de aprendizagem.

## O OBJETIVO E A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

A dislexia, geralmente diagnosticada durante a idade escolar e expressa como uma dificuldade especial de aprendizagem, afeta o sucesso de estudantes em áreas académicas, como leitura, escrita e matemática. A deteção tardia de alunos disléxicos e a resposta insuficiente às suas necessidades para diferentes níveis de ensino podem levar ao fracasso académico, baixa autoestima, fobia escolar, depressão e maus relacionamentos com colegas. Portanto, esses problemas, que são vivenciados em estudantes com dislexia, diagnosticados tardiamente e sem apoio adequado, também podem fazer com que os alunos deixem a escola.

Assim, o principal objetivo da pesquisa é fornecer uma visão abrangente das principais dificuldades e necessidades dos alunos com dislexia a partir dos feedbacks de professores, pais e alunos com dislexia durante a transição do 1º Ciclo para o 2º Ciclo; o apoio a receber na escola de professores, especialistas e colegas; e em casa dos pais e outros membros da família. A pesquisa também procura descobrir o que é necessário fazer para garantir que esses alunos estejam bem preparados para essa transição. Com os questionários de análise de necessidades preparados para esse fim, foram feitas as seguintes perguntas no processo de pesquisa:

1. Quais são os problemas que os alunos com SLD sentem a nível escolar; os tipos desses problemas mudam do 1º Ciclo para o 2º Ciclo?

2. Como é a relação dos alunos disléxicos com seus colegas e professores? Como são as relações sociais afetadas pela transição para o 2º Ciclo?

3. Que tipos de apoio têm os alunos com SLD na escola e em casa para se sentirem confortáveis na escola e no desempenho escolar?

4. Professores e pais precisam de formação específica para apoiar o processo de transição e integração dos alunos com SLD?

Com o intuito de proporcionar um apoio mais eficaz aos alunos disléxicos, pais e professores em transição para o 2º Ciclo, é essencial que as dificuldades e necessidades que são vivenciadas neste processo sejam claramente exibidas. Esta pesquisa, que visa os objetivos acima mencionados, revela as dificuldades e necessidades básicas dos alunos disléxicos durante a transição do 1º Ciclo para o 2º Ciclo, com base no feedback coletado de professores, alunos disléxicos e seus pais. Os resultados obtidos formarão a base para o Kit de Apoio à Transição, que será desenvolvido nas fases posteriores do projeto.

## LIMITAÇÕES

As limitações deste estudo são as seguintes:

1. Este estudo limita-se aos resultados de inquéritos de análise de necessidades de alunos disléxicos, pais e professores, apenas de 6 países parceiros;
2. Os participantes deste estudo restringiram-se aos alunos dos primeiros anos 2º Ciclo, que vivenciam dificuldades de aprendizagem que são ou podem ser devido à dislexia (oficialmente diagnosticada ou não), a seus pais e aos professores do 1º Ciclo ou 2º Ciclo que tiveram ou têm agora esses alunos.

# MÉTODO

## 2.1. O GRUPO DE ESTUDO

Os participantes deste estudo consistiram em um total de 285 indivíduos (Tabela 1); incluindo 68 estudantes com dislexia do 2º ou 3º Ciclo (38 deles são oficialmente diagnosticados, 30 deles não são oficialmente, mas apresentam sintomas disléxicos / SLD), 81 pais de alunos com dislexia e 136 professores.

A idade média dos alunos participantes do estudo é de 11,23.

Do total de 68 estudantes, 20 são da Turquia, 14 são da Bulgária, 10 são da Itália, 6 são da Polónia, 12 são de Portugal e 6 são da Roménia.

Além disso, em relação à distribuição de pais e professores participantes deste estudo, de acordo com os países - 20 pais e 20 professores da Turquia, 16 pais e 30 professores da Bulgária, 10 pais e 15 professores da Itália, 12 pais e 20 professores da Polónia, 12 pais e 31 professores de Portugal, 11 pais e 20 professores da Roménia.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Parceiross | Alunos com Dislexia | | | Pais dos alunos com dislexia | | Professores | |
| Oficialmente diagnosticada | Não Oficialmente diagnosticada |  | |  | |
| Turquia | 20 | 0 | 20 | | 20 | |
| Bulgária | 6 | 8 | 16 | | 30 | |
| Itália | 5 | 5 | 10 | | 15 | |
| Polónia | 5 | 1 | 12 | | 20 | |
| Portugal | 8 | 4 | 12 | | 31 | |
| Roménia | 0 | 6 | 11 | | 20 | |
| Total | 68 | | | 81 | | 136 | |

Tabela 1. Participantes do Estudo

## 2.2. PESQUISA

Questionários de análise de necessidades foram utilizados para os alunos (Anexo 1), pais (Anexo 2) e professores (Anexo 3) para identificar as necessidades dos alunos com dislexia que estão em período de transição para o 2º Ciclo. No processo de preparação dos questionários, a literatura relacionada foi lida em primeiro lugar, e o item/questionário foi estabelecido para determinar as necessidades dos alunos. Posteriormente, um formulário de rascunho de questionário foi preparado a partir desse grupo de perguntas/itens, e esse formulário foi enviado aos grupos de parceiros do projeto e foi recebido o seu feedback. Os questionários de análise de necessidades reorganizados de acordo com as opiniões dos parceiros do projeto foram usados como ferramentas de recolha de dados no processo de pesquisa.

Nas pesquisas de análise de necessidades - em resumo, há perguntas sobre as dificuldades que os estudantes experimentam em contextos escolar e social, os tipos de apoio que veem na escola e nas suas famílias em casa, as necessidades educacionais de professores e pais e as sugestões que facilitará o processo de transição. Também na pesquisa, os participantes foram convidados a fazer perguntas adicionais e, portanto, foram mais válidos os resultados obtidos.

## 2.3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados deste estudo, foram contatados gestores escolares, professores que trabalham com disléxicos e pais de alunos com dislexia, foram feitas informações sobre o objetivo deste estudo, foi realizado o levantamento das necessidades de análise e foram obtidas as permissões necessárias. Em seguida, dentro da coordenação dos administradores da escola, professores, pais e alunos disléxicos voluntariaram-se para participar do trabalho, foram distribuídos questionários por todos.

As entrevistas com alunos disléxicos e/ou com sintomas disléxicos foram concluídas com uma entrevista cara-a-cara com um especialista. No entanto, professores e pais (em sua maioria entrevistados presencialmente) foram solicitados a responder ao respetivo questionário e enviar o documento preenchido para a equipa do projeto.

## 2.4. ANÁLISE DE DADOS

As pesquisas recolhidas dos três grupos-alvo foram primeiro transferidas para o computador. Durante a análise dos dados obtidos dos alunos disléxicos, pais e professores foram aplicados métodos quantitativos (análise de frequência e técnicas de pontuação média) nas questões de múltipla escolha (apresentados em figuras/diagramas) e qualitativos (análise de conteúdo), com base nas informações adicionais com perguntas abertas coletadas dos participantes e na observação durante pesquisa.

# RESULTADOS

Nesta secção, incluem-se os resultados da análise dos questionários que foram aplicados a 68 estudantes disléxicos, 81 pais de estudantes disléxicos e a 136 professores que trabalham com este tipo de estudantes.

## RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS ALUNOS

### Idade

**Figura 1**

Na Figura 1 podemos ver que a idade dos participantes no estudo varia entre os 10 e 14 anos, situando-se a maior parte entre os 11 e 12 anos, encontrtrando-se a média nos 11,23. Acrescenta-se que todos os parceiros do projeto que participaram nesta pesquisa trabalham maioritariamente com estudantes na faixa etária dos 11 anos.

### Perceção das Dificuldades no 2º e 3º Ciclos

**Figura 2**

De acordo com a avaliação feita aos estudantes disléxicos, no geral, estes consideram o iníco do 2º/3ºciclo mais difícil do que a escola do 1º ciclo. No entanto, para a maioria dos estudantes portugueses que participou no estudo, o nível de dificuldade é o mesmo nos dois graus de ensino.

Acrescente-se que De acordo com os estudantes que consideram o 2º/3º ciclo mais difícil do que o ensino primário, os estudantes disléxicos nos países parceiros em geral revelaram que consideram difícil ter um maior número de disciplinas e professores no início do ensino secundário, as matérias serem mais difíceis, terem um professor diferente para cada disciplina e cada um ter uma estratégia de ensino diferente. Alguns estudantes disléxicos referiram que têm dificuldades, especialmente em matemática, nos países parceiros da Turquia, Roménia e Polónia, e línguas estrangeiras na Polónia.

* + 1. Competências de Estudo

**Figura 3**

Na figura 3, quando analisamos como os alunos se apercebem das suas capacidades de aprendizagem, verifica-se que, no geral, não as consideram muito boas, aproximando-se da média. Contudo, há diferenças significativas entre países em algumas das competências. Vê-se isso, por exemplo, no que respeita à leitura, nos estudantes da Polónia e Roménia, no que diz respeito à obtenção de resultados expectáveis nos exames nos estudantes portugueses. No que diz respeito a ser capaz de preparar o seu trabalho de casa e responsabilidades a tempo, os estudantes búlgaros e portugueses estão acima da média.

Verifica-se ainda que as competências de aprendizagem dos etudantes italianos se situam abaixo da média no que respeita à escrita criativa, resultados expectáveis nos exames, preparação para exames e preparação dos trabalhos escolares a tempo. Os alunos turcos avaliam as suas competências de estudo dentro da média.

### Tipo de Apoio

É de extrema importância para estes alunos terem apoio na escola e em casa no que respeita à adaptação à escola e resultados académicos, na transição da escola primária para o 2º/3º ciclo. Por isso, incluem-se neste estudo as opiniões dos estudantes em relação à forma como são apoiados pelos pais, na escola e em casa, apresentando-se os resultados abaixo.

#### Tipo de Apoio na Escola

**Figura 4**

Como se vê na Figura 4, a maior parte dos estudantes italianos, que participaram no estudo, parecem receber mais apoio do que os estudantes dos outros países parceiros. Os estudantes portugueses, búlgaros e romenos têm as tarefas lidas em voz alta pelos professores. Os estudantes portugueses têm tempo extra nos exames; os estudantes búlgaros e portugueses sentam-se perto do professor. Os romenos usufruem de exames orais em vez de escritos. Os estudantes portugueses, polacos e romenos sentem-se melhor recebidos e apoiados pelos colegas na escola primária.

Também se percebe que os estudantes portugueses usufruem menos destes tipos de apoios: exames orais, menos trabalho de casa e uso de esquemas e fórmulas para facilitar o processo de aprendizagem, em vez de avaliações escritas. Quase metade dos estudantes turcos que participaram no estudo são apoiados na escola primária.

Finalmente, verifica-se que quando as respostas dos alunos são avaliadas, os apoios, como tolerância da parte dos colegas e compreensão do professor são moderados e mais visíveis do que outros tipos de apoios.

**Figura 5**

De acordo com a Figura 5, há diferenças entre os países no que respeita ao apoio que os estudantes recebem no 2º/3º ciclo. Todos os estudantes portugueses que participaram no estudo, receberam apoio extra de professores de educação especial e psicólogos. Todos os estudantes polacos são recebidos com uma atitude tolerante pelos colegas. Todos os estudantes romenos tiveram tempo extra nos exames.

Os estudantes polacos não recebem os seguintes apoios: mais tempo nos exames, menos trabalho de casa, leitura de instruções pelos professores e exames orais em vez de escritos. Verifica-se também que os estudantes italianos têm em geral mais apoio do que os dos outros países parceiros.

#### Tipo de Apoio em Casa

**Figura 6**

Quando referem o apoio recebido por parte dos pais em casa (Figura 6) os estudantes disléxicos apontam mais a explicação de conceitos, instruções sobre as tarefas, leitura e resumo das lições e tópicos a aprender, quando comparados com o uso de jogos e sites educativos.

Todos os estudantes portugueses afirmam que os pais lhes lêem as lições em voz alta e os pais de todos os estudantes romenos lêm-lhes e explicam-lhes as matérias a aprender e tarefas a fazer. Os pais de todos os estudantes polacos explicam-lhes os conceitos difíceis de perceber.

**Figura 7**

Na Figura 7, pode ver-se que a maioria dos estudantes disléxicos búlgaros e romenos, que participaram no estudo, eram em geral apoiados pelos pais nos 2º/3º ciclos. Mais de metade dos estudantes turcos, que participaram na pesquisa não têm o apoio dos pais nos 2º/3º ciclos. Mais de metade dos estudantes italianos não têm em geral o apoio da família nos 2º/3º ciclos, mas têm a oportunidade de apoio com um professor particular.

### Vida escolar (Sentimentos e relações)

Os estudantes disléxicos da Bulgária, que participaram no estudo mencionaram que perderam a confiança, porque tinham dificuldades em ouvir, escrever, tirar notas; retraiam-se em relação a ler em voz alta, porque não conseguiam ler bem e tinham receio de ser ridicularizados pelos colegas. Ao mesmo tempo, estes estudantes pedem mais apoio da parte dos professores, menos trabalho escrito, mais amigos e não serem ridicularizados por estes.

Os estudantes disléxicos italianos tinham dificuldades nas relações com os seus pares quando iniciavam o 2º ciclo. Enquanto metade deles se sentiam confortáveis nas relações com os colegas, a outra metade reconhece que não tinha vontade de se relacionar com os outros.

Para os estudantes polacos, as escolas, no geral, são seguras e têm apoio dos programas escolares. Do que gostam mais é da atmosfera da sala de aula. Têm no geral boas ligações com os colegas, mas expressaram o receio de serem rejeitados por eles.

Os estudantes romenos sentem-se muitas vezes bem na escola. Aquilo que os faz sentir-se bem é: horas de desporto, intervalos, falar com os professores e ter boas relações com os pares. Contudo, disseram que, no 2º ciclo, eram sujeitos a “bullying”, por parte dos colegas.

A grande maioria dos estudantes portugueses disseram que se sentem bem na escola. O que os faz sentir-se bem é: estar com os amigos, a comida na cantina da escola, tomar as refeições e o apoio por parte dos professores. Disseram que as amizades, no 2º ciclo, são melhores, que estudam mais e têm mais apoio da parte dos professores..

Os estudantes turcos tiveram dificuldades na transição da escola primária para o 2º/3º ciclo devido a: mais aulas, mais matéria a estudar, sentirem-se infelizes na escola porque não compreendem os assuntos a estudar e terem notas baixas nos exames, quando comparado com a escola primária. Os estudantes disléxicos sentem-se melhor na escola quando percebem o que é ensinado pelo professor, têm boas notas nos exames/testes, são compreendidos e apoiados pelos amigos e professores, participam em atividades divertidas na escola e quando a avaliação nas atividades relacionadas com a música, corpo, pintura e religião é feita na forma de testes orais em vez de ecritos..

### Atividades extra escolares

**Figura 8**

Quando se avalia o feedback dos alunos em relação à participação em atividades extra escolares, a taxa de participação dos estudantes polacos e portugueses que participaram no estudo é alta. Nos outros países parceiros a taxa de participação é mais baixa.

Os alunos participam nas seguintes atividades, fora da escola: natação, dança, ténis, andebol, música, artes marciais, teatro, futebol e patinagem no gelo. Os que não o fazem regularmente disseram que não o fazem devido a impossibilidade dos pais, falta de tempo, querer ficar em casa, problemas económicos, relutância em participar em atividades ou falta de autoconfiança.

## RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS PAIS



### Mudanças na atitude em relação à escola

**Figura 9**

Quando se avaliaram as respostas dos pais em relação às atitudes dos alunos disléxicos quanto à escola durante e após a transição da escola primária para o 2º/3º ciclo (Figura 9), a maioria dos pais mencionou que a atitude dos filhos mudou negativamente. Na opinião dos pais, esta atiude negativa nota-se mais nos estudantes romenos e menos nos portugueses.

Este feedback dos pais é apresentado nas Figuras 10 e 11.

**Figura 10**

Quando se examinam as perspetivas dos pais quanto às atitudes e comportamentos negativos dos estudantes disléxicos em relação à escola primária, vê-se que em todos os países parceiros mencionaram reações negativas em relação a atividades e tarefas de leitura e escrita, relutância em fazê-las e indiferença quanto às aulas.

A indiferença em relação às aulas, a descrever momentos e atividades escolares e absentismo escolar parecem ser mais mencinados por pais romenos. Os pais portugueses e turcos mencionaram menos atitudes negativas em relação à escola por parte dos seus filhos.

**Figura 11**

Quando se analisam as perspetivas dos pais em relação ao comportamento e reações negativas dos alunos disléxicos, na transição da escola primária para o 2º/3º Ciclos (fig 11 ), os pais de todos os países parceiros relatam a relutância em cumprir deveres e responsabiliades, como leitura e escrita, e falta de interesse nas aulas.

A prevalência de atitudes e comportamentos negativos dos alunos em relação à escola difere entre os países parceiros: os pais búlgaros mencionam o não querer ir para a escola; os italianos, a infelicidade em ir para a escola; os romenos e italianos referem o facto de os filhos serem desinteressados quanto às disciplinas; os búlgaros, romenos e italianos dizem que os filhos não falam com eles sobre os acontecimentos na escola; os romenos relatam o absentismo escolar; os pais búlgaros e italianos são os que mais relatam a relutância em fazer os deveres e responsabilidades escolares, tais como leitura e escrita.

Os pais portugueses e polacos não observaram a recusa em ir para a escola, a infelicidade em ir para a escola e relutância em partilhar experiências e atividades escolares com os pais; os portugueses também não observaram o absentismo escolar.

A acrescentar aos resultados acima (Figura 10, Figura 11), alguns dos pais dos países parceiros, que participaram no estudo, referiram que os filhos apresentavam uma atitude negativa em relação à escola (especialmente nos primeiros anos dos 2º/3º ciclos), disseram que as disciplinas são mais difíceis do que na escola do 1º ciclo, que os estudantes têm dificuldades em percebê-las, que esquecem depressa o que aprenderam e manifestam indiferença em relação à escola e aulas, devido a falharem nos exames, e os resultados destes não correspondem ao que esperam, há demasiados trabalhos de casa, não são compreendidos pelos colegas e queixam-se de problemas familiares.

Por outro lado, pais de outros países, exceto de Portugal, referiram ser mais provável que os filhos reajam negativamente à escola no início do 2º/3º ciclo, em comparação com a escola primária.

### Perceção dos Pais quanto ao Sucesso dos Filhos

**Figura 12**

Quando se avaliam as perceções dos pais em relação aos resultados dos filhos (Figura 12), um número significativo de pais turcos, búlgaros, polacos e italianos crêem que os filhos têm menos sucesso do que os seus pares. Assim, de acordo com uma parte importante daqueles, o sucesso dos filhos na leitura, escrita e matemática não se encontra no nível desejado. Contudo, de acordo com mais de metade dos pais portugueses e romenos participantes no estudo, o sucesso escolar dos filhos é avaliado de forma igual à dos seus colegas.

### Apoios na escola e em casa

Neste estudo foram tidos em conta o feedback dos pais quanto aos tipos de apoio que os alunos têm na transição da escola primária para os 2º/3º ciclos, facilidade em alcançar os resultados escolares desejados, a adaptação à escola e resultados académicos, sendo apresentado abaixo um resumo dos mesmos.

#### Apoio Prestado na Escola

**Figura 13**

Quando se analisaram as respostas dos pais quanto ao apoio que os alunos recebem na escola primária (Figura 13), o que mais sobressai é o apoio dado aos alunos italianos. Segundo os pais romenos, os pais são, em geral, apoiados. Os pais romenos referem que há menos trabalho de casa do que nos outros países. Para os pais polacos e turcos, os filhos têm pouco apoio na escola primária.

100% dos pais italianos referiram que os filhos tinham total apoio quanto a ficarem sentados mais perto do professor e realizar testes orais em vez de escritos. Os pais polacos dizem que os filhos não têm apoio de material tecnológico, como computadores e tablets, preparação e distribuição de resumos após as lições, possibilidade de realizar testes orais em vez de escritos, tempo extra nos testes e para corrigir os erros, atividades para ajudar a focar a atenção e apoio individual dos professores. Segundo os pais portugueses, os alunos não têm testes orais em vez de escritos e tempo extra na sua realização.

**Figura 14**

Quando se verificam as respostas dos pais quanto ao apoio que os filhos recebem no2º/3º ciclo (Figura 14), os pais italianos referem que os filhos têm bastante apoio. Os pais búlgaros referem que este se verifica mais na tolerância e apoio dos colegas, e os romenos mencionaram menos trabalho de casa.

Segundo os pais polacos, não existe apoio quanto à leitura em voz alta das tarefas, preparação e distribuição de resumos no fim das aulas, testes orais em vez de escritos, tempo extra nos testes, atividades para desenvolver a atenção, apoio de professores da educação especial e psicólogos, menos trabalho de casa, atitude tolerante por parte dos pais nem receber apoio.

#### Apoio Prestado em Casa

**Figura 15**

Quanto ao apoio dado em casa (Figura 15), os pais portugueses, romenos, italianos e polacos dão mais apoio durante a escola primária. Os pais portugueses e romenos parecem dar mais apoio quanto a dar instruções sobre as tarefas, leitura da matéria em voz alta, explicação de conceitos e compreender os seus filhos. Como se vê pelo gráfico, os pais turcos são os que menos apoio dão aos filhos.

**Figura 16**

Quando se analisa o apoio que os pais dão aos filhos no 2º/3º ciclo, verifica-se que lhes prestam mais apoio na leitura das tarefas e instruções para a realização destas, comparando com outros tipos de apoio. Os pais, exceto os italianos, lêem poucos livros e artigos sobre dislexia. Uma parte significativa dos pais, exceto os romenos, dão pouco apoio no que se refere ao processo de leitura. Em geral, os pais turcos são os que menos apoio dão aos filhos, o que se deve a terem baixos níveis de educação escolar, problemas familiares e falta de conhecimento sobre o que fazer.

Um número significativo de pais portugueses apoia os filhos nos 2º e 3º ciclos, lendo as instruções das atividades, explicando os conceitos difíceis de perceber, compreendendo os filhos, arranjando apoio de professores de educação especial e psicólogos. Os pais italianos lêem mais livros e artigos sobre dislexia e os filhos têm mais apoio do professor de educação especial. Os pais romenos usam mais recursos no processo de aprendizagem, como jogos e sites de aprendizagem, proporcionando-lhes mais ambientes de aprendizagem (desportivos, artísticos, etc). Os pais polacos têm mais sensibilidade quando se trata de retirar distratores, como TVs, PCs e brinquedos, do ambiente escolar dos filhos.

Nas figuras 15 e 16 vê-se que o apoio dos pais é um pouco maior nos 2º e 3º ciclos, quando comparado com a escola primária.

### Conhecimento dos direitos educativos da criança

**Figura 17**

Quanto ao feedback que os pais dão sobre os direitos legais sobre dislexia (Figura17), vê-se que uma parte significativa dos que participaram no estudo, exceto os pais da turquia, conhecem esses direitos. Verifica-se também, no gráfico, que todos os pais italianos, envolvidos no estudo, têm conhecimento dos seus direitos legais.

### Conhecimento sobre centros de ajuda para a dislexia

**Figure 18**

Os pais sabem, em geral, onde procurar ajuda para os filhos (Figura 18), destacando-se os pais italianos em relação aos dos outros países parceiros.

### Atividades extra escolares

**Figura 19**

A participação em atividades extra escolares ajuda a desenvolver as capacidades motoras e organizacionais dos alunos disléxicos, a ganharem auto disciplina e auto-estima, a desenvolverem relações sociais e a participarem em variadas experiências de aprendizagem. Segundo os pais, participam nas seguintes atividades: desportos (andebol, futebol, natação, ténis, taekwondo, etc) dança, música, xadrez e pintura.

A maioria dos pais italianos, turcos e portugueses referem que os filhos não frequentam atividades extra escolares (Figura 19). De acordo com a maioria dos pais romenos, búlgaros e polacos, a participação dos filhos nestas atividades é maior.

Os pais, cujos filhos não participam em nenhumas atividades, fora da escola, explicam isto devido à falta de tempo, relutância, problemas económicos, falta de informação, problemas de saúde e comportamento, falta de tempo para as atividades relacionadas com os programas, com excesso de trabalho escolar e trabalhos de casa.

### Necessidade de formação relacionada com a dislexia

**Figure 20**

Quanto às respostas que os pais dão no que toca à sua necessidade de formação em relacão à dislexia (Figura 20), verifica-se o seguinte: todos os pais italianos e a maioria dos pais turcos, búlgaros, portugueses e romenos afirmam que necessitam da formação e a maior parte dos pais polacos referem não necessitar dela.

## RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES



### Experiência Pedagógica e Formação em Dislexia

**Figura 21**

Segundo a Figura 21, a experiência pedagógica dos professores turcos e italianos varia de 0 a 20 anos, tendo a maioria dos professores experiência de ensino entre os 0 e os10 anos. Nos outros países parceiros, a experiência pedagógica dos professores participantes no estudo é mais ampla. A maioria dos professores romenos, portugueses e polacos tem uma experiência pedagógica de mais de 21 anos. No caso dos professores búlgaros, a experiência pedagógica é distribuída uniformemente nos anos 0-10, 11-20 e 21 e mais.

**Figura 22**

Como se pode verificar na Figura 22, a maior parte dos professores de outros países parceiros que participou no estudo, exceto os da Itália, indicou que não tinham formação prévia em dislexia. A grande maioria dos professores italianos indicou que recebeu formação sobre dislexia e uma grande maioria dos professores da Turquia indicou que não recebeu formação sobre dislexia, em comparação com outros países parceiros. Relativamente aos professores polacos, observa-se que a proporção dos professores que tiveram formação em dislexia e dos que não tiveram estão próximas uma da outra.

### Identificação de Alunos Disléxicos

**Figura 23**

A identificação precoce dos alunos com dificuldades de aprendizagem é crucial para lhes facilitar uma ajuda mais precisa e eficaz. Ao verificar como os professores se avaliam em termos da sua capacidade de reconhecer um aluno com dificuldades de aprendizagem devido à dislexia, verifica-se que os professores da Turquia, Bulgária e Romênia vêem as suas capacidades nessa área acima da média. (Figura 23).

### Capacidade/ Habilidade de ajudar alunos disléxicos

**Figura 24**

Verificando o feedback dos professores acerca da sua satisfação em ajudar os alunos disléxicos, observa-se que os professores portugueses estão abaixo da média, os professores turcos e italianos estão próximos da média e os professores polacos e romenos estão acima da média (Figura 24).

### Dificuldades de Adaptação aos 2º e 3º ciclos

**Figura 25**

De acordo com a grande maioria dos professores dos países parceiros, participantes neste projeto (professores Italianos e Romenos em geral), os alunos disléxicos enfrentam mais problemas de adaptação durante a transição do 1º para o 2º ciclo comparativamente com outros alunos. No entanto, de acordo com metade dos professores Portugueses, os alunos com dislexia não apresentam mais problemas de adaptação em comparação com outros alunos nesse período de transição. (Figura 25).

O feedback dos professores sobre as dificuldades e os problemas de adaptação vividos pelos alunos disléxicos durante a transição do 1º para o 2º ciclo é apresentado abaixo (Figura 26).

**Figura 26**

Quando os problemas de adaptação vividos pelos alunos disléxicos na transição do 1º para o 2º ciclo são analisados sob a perspetiva dos professores (Figura 26), verifica-se que a frequência dos problemas difere de acordo com os países. Os professores Polacos informaram que não observaram problemas com alunos disléxicos, no que concerne a encontrarem amigos, envolverem-se em relações de amizade, terem comportamentos agressivos com outras pessoas e estarem infelizes na escola. Os professores Portugueses que participaram no estudo não observaram um problema geral de indiferença às aulas nos alunos disléxicos; mas é conhecido que esses alunos são mais propensos a evitar atividades de aprendizagem em grupo. De acordo com os professores Búlgaros, nos alunos disléxicos, o problema mais comum é adormecerem ou estarem sonolentos durante as aulas e o menos comum é o comportamento agressivo em relação a outros alunos.

Na Figura 26, compreende-se que, na generalidade, os professores Turcos, Romenos e Italianos observam mais dificuldades nos alunos disléxicos em se adaptarem ao 2º ciclo. A menor dificuldade de adaptação observada em alunos com dislexia é o comportamento agressivo em relação a outras pessoas.

### Estratégias utilizadas pelos professores para apoiar alunos disléxicos

**Figura 27**

É extremamente importante avaliar o feedback dos professores sobre quais as estratégias de apoio mais práticas ou úteis para melhorar as relações sociais dos alunos disléxicos. A grande maioria dos professores, dos países parceiros envolvidos neste projeto, que participa no estudo informou que estratégias como a capacidade de apoiar uma comunicação eficaz, a consciência emocional, a capacidade de se expressar, a identificação e apoio dos pontos fortes dos alunos, o desenvolvimento de capacidades artísticas e desportivas, a escolha para realizarem uma tarefa importante na aula, a preferência pelo trabalho em pares/grupo, são práticas positivas no desenvolvimento das relações sociais em alunos disléxicos. No entanto, 60% dos professores Italianos que participaram no estudo consideraram que estratégias tais como apoiar os pontos fortes dos alunos disléxicos e as capacidades de comunicação eficazes são menos úteis. (Figura 27)).

**Figura 28**

Os alunos disléxicos precisam ser apoiados para serem bem-sucedidos a nível escolar. Quando as observações dos professores, sobre quais as estratégias de apoio que são mais eficazes para aumentar o desempenho escolar dos alunos com dislexia, são avaliadas (Figura 28), uma grande parte dos professores dos países parceiros participantes neste projeto que participaram neste estudo, considerou práticas, no desenvolvimento do desempenho escolar, as estratégias tais como: tempo extra nas fichas de avaliação, instruções sobre as disciplinas ou sobre as tarefas pelas quais são responsáveis, leitura em voz alta das instruções, criação de uma atmosfera tolerante na turma/escola, cooperação com especialistas tais como professores de educação especial e psicólogos, implementação de atividades de fortalecimento e inclusão de alunos em situações práticas.

No entanto, de acordo com a maior parte dos professores Italianos, as estratégias como sentar os alunos disléxicos perto do professor na sala de aula, cooperar ou receber apoio de especialistas como professores de educação especial e psicólogos, criar uma atmosfera tolerante dentro da sala de aula e usar atividades de concentração/atenção não foram consideradas práticas em termos de sucesso escolar.

Também foi observado que a estratégia de dar menos trabalhos de casa a alunos disléxicos para melhorar o desempenho escolar é considerada menos útil do que outras estratégias de apoio de professores (com exceção dos professores Italianos e Romenos).

### Conhecimento da legislação nacional relacionada com a Dislexia

**Figura 29**

Relativamente às respostas acerca do conhecimento dos direitos legais dos alunos disléxicos (Figura 29), observa-se que os professores Italianos e Polacos estão acima da média, os professores Romenos e Turcos estão próximos da média, os professores Búlgaros e Portugueses apresentam um conhecimento abaixo da média.

### Comunicação com os pais de alunos disléxicos

**Figure 30**

Quando o feedback sobre a forma como os professores comunicam com os pais dos alunos disléxicos é verificado (Figura 30), observa-se que os professores Romenos e Polacos participantes no estudo estão acima da média e que os professores de outros países parceiros têm um nível médio de competência..

### Necessidades de formação relacionada com a Dislexia

**Figura 32**

Quando o feedback sobre as necessidades de formação específica em dislexia dos professores é verificado (Figura 31), parece que a grande maioria dos professores, dos países parceiros do projeto que participaram neste estudo, precisa de formação especial para compreender melhor os problemas dos alunos disléxicos e prestar-lhes um apoio mais eficaz. A necessidade de educação especial sobre dislexia foi expressa principalmente pelos professores Portugueses e pelos professores Italianos.

# RESULTADOS

Esta secção inclui as apreciações gerais e as sugestões que resultaram da análise dos questionários aplicados aos alunos disléxicos, aos seus pais e aos seus professores, a fim de demonstrar as necessidades dos alunos disléxicos no período de transição do 1º para o 2º ciclo..

## 4.1. COMENTÁRIOS

### 4.1.1. Comentários acerca das respostas dos alunos

Quando são avaliadas as respostas aos questionários de análise de necessidades, dos países parceiros participantes neste estudo, de um total de 68 alunos disléxicos (38 deles oficialmente diagnosticadas, 30 deles apresentando sintomas disléxicos / SLD, mas não diagnosticadas oficialmente) a maior parte dos alunos enfrenta problemas de adaptação no 2º ciclo (para além dos portugueses) em comparação com 1º ciclo.

No 2º ciclo, o aumento da carga horária e dos trabalhos de casa, a dificuldade das disciplinas, as notas baixas nas fichas de avaliação, a mudança de amigos e professores causam preocupação e dificultam o processo de adaptação à escola. Além disso, para os alunos que estão a ter problemas de relação com os seus pares no 2º ciclo, sendo excluídos por eles devido ao baixo desempenho escolar e que estão a ter dificuldades em estabelecer relações, o processo de transição é mais difícil, eles passam por dificuldades de adaptação e são infelizes na escola.

Os alunos disléxicos vêem suas capacidades em termos moderados ao nível da leitura, escrita, compreensão de leitura, escrita criativa, fichas de avaliação e trabalhos de casa.

É importante que os alunos com dislexia sejam apoiados, em termos de desempenho escolar, tanto pelos seus professores e amigos na escola como pelos seus familiares em casa. No entanto, quando os resultados da pesquisa foram apreciados, percebeu-se que alguns dos alunos que participaram no estudo não tinham o apoio adequado nem em casa nem na escola. Os alunos disléxicos informaram que obtiveram mais apoio escolar quando estavam no 1º ciclo em comparação com o 2º ciclo.

Enquanto que uma parte importante dos alunos que participaram no estudo da Roménia, da Bulgária e de Portugal afirmou que tinham sido apoiados pelas suas famílias, a taxa de apoio familiar é menos comum nos alunos turcos e italianos. Os alunos da Polónia declararam que vêem mais apoio da família no 1º ciclo do que no 2º ciclo.

A participação em atividades desportivas e artísticas afeta positiva e harmoniosamente tanto as relações sociais como os sucessos escolares. As taxas de participação em atividades extracurriculares (como natação, dança, andebol, ténis, música, artes marciais, teatro, futebol, patinagem) de alunos disléxicos polacos e portugueses que participaram no estudo são altas, as taxas de participação em atividades não escolares são menores nos outros países parceiros. Os alunos que não participam regularmente em atividades fora da escola indicaram que não podem participar nas atividades escolares devido à falta de autorização dos pais, falta de tempo para participar nas mesmas, vontade de ficar em casa, problemas económicos, relutância em participar ou falta de autoconfiança. No entanto, esses alunos são também privados dos benefícios pessoais, sociais e escolares da participação em atividades extra escolares.

### 4.1.2. Comentários acerca das respostas dos pais

Quando foram avaliadas as respostas aos questionários de análise de necessidades de 81 pais com crianças disléxicas, foi verificado que com mais da metade dos pais participantes no estudo, as atitudes dos seus filhos para com as outras crianças mudaram negativamente do 1º para o 2º ciclo. Para alguns pais, os problemas como relutância em ir à escola, sentir-se infeliz na escola, não partilhar memórias e experiências sobre a escola e relutância em fazer apresentações e tarefas relacionadas com a escola são mais comuns no 2º ciclo. Além disso, um número significativo de pais turcos, búlgaros, polacos e italianos considera que os seus filhos apresentam mais insucesso em áreas escolares como a leitura, a escrita e a matemática, do que os seus pares. No entanto, mais de metade dos pais portugueses e romenos participantes no estudo avaliam o desempenho escolar dos seus filhos como estando ao mesmo nível do dos seus pares.

De acordo com uma proporção significativa dos pais que participaram no estudo, as crianças com dislexia recebem mais apoio escolar no 1º ciclo do que no 2º ciclo. Quando o apoio prestado pelos pais é verificado, parece que os pais muitas vezes tentam entendê-los, ajudá-los em matérias que não percebem e nos trabalhos de casa, tentam obter formação em educação especial e obter apoio de psicólogos. Também foi verificado que os pais deram aos seus filhos mais apoio no 2º ciclo comparativamente com 1º ciclo. Isso pode ser explicado pelo facto dos pais terem mais conhecimento sobre dislexia ao longo do tempo, dos alunos disléxicos precisarem de mais apoio durante o 2º ciclo ou pelo facto de haver diminuição do apoio escolar.

Um número significativo de pais portugueses, turcos e italianos que participaram no estudo afirmou que os seus filhos não participam em atividades fora da escola, mas a maioria dos pais búlgaros, romenos e polacos relataram a participação dos seus filhos em atividades extracurriculares. Os pais que dizem que os seus filhos não participam em atividades fora da escola justificam o mesmo com falta de tempo, relutância, problemas económicos, falta de informação, problemas de saúde ou de comportamento, falta de tempo dependendo da quantidade de trabalhos de casa.

Quando os resultados dos questionários são avaliados, a maioria dos pais está consciente dos direitos legais das crianças disléxicas, mas uma quantidade significativa de pais turcos não tem conhecimento suficiente desses direitos legais. Esta baixa taxa de pais turcos pode ser explicada pelo facto dos alunos e pais não estarem a receber apoio suficiente da escola, e dos professores não terem conhecimentos suficientes sobre os direitos legais relacionados com a dislexia. Mais uma vez, a grande maioria dos pais precisa de formação especial em dislexia, à exceção dos pais polacos. Por conseguinte, os seminários e formações a serem realizados em escolas e municípios sobre direitos legais e dislexia são considerados benéficos.

### 4.1.3. Comentários acerca das respostas dos professores

Quando foram analisadas as respostas dadas aos questionários de análise de necessidades de 131 professores dos países parceiros do projeto que participaram no estudo e que trabalham com alunos disléxicos, determinou-se que a grande maioria dos professores exceto os professores italianos não recebeu nenhuma formação sobre dislexia e que precisa de formação neste assunto.

Por esta razão, considera-se que os professores não conseguem fornecer apoio eficaz e útil aos seus alunos disléxicos. No entanto, quando os resultados dos questionários foram avaliados relativamente à sua capacidade de distinguir e auxiliar alunos disléxicos e conhecer os direitos legais para os mesmos, verificou-se que o nível de conhecimento e capacidades dos professores nesses assuntos foi moderado.

De acordo com a grande maioria dos professores participantes neste estudo de todos os países parceiros do projeto, os alunos disléxicos são mais propensos a enfrentar problemas de adaptação na transição do 1º para o 2º ciclo, em comparação com outros alunos. Essas conclusões são consistentes com as conclusões de alunos e pais. Um número significativo de professores relatou que os alunos disléxicos tiveram problemas de relacionamentos com os colegas e com o espaço escolar, não estavam preocupados com as aulas e estavam insatisfeitos com a escola. A menor dificuldade de adaptação que os professores observaram nos alunos disléxicos foi o comportamento agressivo em relação a outras pessoas / pares.

É importante apoiar as relações sociais e os sucessos escolares para auxiliar os alunos disléxicos no processo de transição e adaptação ao 2º ciclo. Uma parte importante dos professores considera eficazes e práticas, no desenvolvimento das relações sociais dos alunos disléxicos, as estratégias de apoiar as capacidades de comunicação, de reconhecer e expressar as suas emoções, de apoiar as suas forças, de fortalecer e apoiar as suas capacidades artísticas e desportivas e a sua autoestima.

Além disso, para melhorar o desempenho escolar, a grande maioria dos professores participantes no estudo achou úteis as estratégias de proporcionar tempo extra durante as fichas de avaliação, ler em voz alta as instruções ou tarefas pelas quais são responsáveis, construir uma atmosfera tolerante na sala de aula, colaborando com especialistas tais como professores de educação especial ou psicólogos, sentando os alunos num local próximo do professor, construindo atividades de consciencialização e envolvendo os alunos em atividades práticas. No entanto, a estratégia de dar menos trabalhos de casa aos alunos com dislexia foi menos eficaz para os professores (com exceção dos professores italianos e romenos) em termos de aumento do sucesso escolar comparativamente com outras estratégias de apoio.

## 4.2. CONCLUSÃO E SUGESTÕES

* Como conclusão, quando as respostas dadas pelos 285 participantes (alunos disléxicos, pais e professores) aos questionários de análise de necessidades são avaliadas em geral, pode dizer-se que os alunos disléxicos se deparam com problemas de adaptação social e escolar durante a transição do 1º para o 2º ciclo, sendo esse período de transição difícil para os alunos disléxicos. Por esse motivo, os alunos disléxicos precisam de um apoio mais eficaz e prático durante esse período de transição. Além disso, os pais com crianças disléxicas e os professores desses alunos precisam de formação especial sobre como podem ajudar ou como podem trabalhar com eles.
* Em conclusão, partindo dos dados desta pesquisa, considera-se que as seguintes propostas apresentadas facilitarão o período de transição dos alunos disléxicos entre o 1º e o 2º ciclo:
* Acredita-se que seria benéfico organizar formações relacionadas com a dislexia para todos os professores dos 1º e 2º ciclos. Nestas formações sugerem-se orientações acerca das características gerais dos alunos disléxicos, das áreas onde apresentam mais dificuldades, a forma de serem apoiados a nível escolar, estratégias de apoio eficazes e práticas nesta área, etc.
* A contribuição dos pais também é muito importante para um processo de transição bem sucedido e harmonioso dos alunos disléxicos. Portanto, será eficaz apresentar as formações aos pais acerca dos tópicos acima mencionados. No entanto, é mais benéfico que essas formações sejam orientadas para a prática e aquisição de capacidades, em vez de conhecimento teórico.
* A importância das atividades artísticas e desportivas não pode ser negada em termos contribuição para o sucesso escolar e para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis. Por conseguinte, é de suma importância que os alunos com dislexia sejam encaminhados para atividades artísticas e desportivas dentro e fora da escola. Logo, o processo de transição será facilitado se os diretores e professores aumentarem o número e a variedade de atividades desportivas e artísticas nas escolas. Também será benéfico se os municípios assumirem mais responsabilidades nesse sentido e aumentarem o número de atividades gratuitas a serem organizadas para os alunos.
* É frequentemente referido que os alunos com uma elevada autoestima e com capacidades de comunicação eficazes podem lidar mais facilmente com problemas de adaptação, ter níveis mais altos de apoio social e de desempenho escolar. Portanto, considera-se que as variáveis como a autoestima e as capacidades de comunicação eficazes afetam positivamente os alunos disléxicos nos processos de transição e adaptação ao 2º ciclo. Por essa razão, pode ser benéfico para os pais e para os professores auxiliarem os alunos disléxicos relativamente à autoestima e às capacidades de comunicação, e procurarem apoio de especialistas quando necessário.
* Com base nos resultados desta pesquisa, espera-se que a preparação de um kit de apoio para alunos disléxicos facilite o processo de transição e integração no 2º ciclo e possa esclarecer pais e professores.

# REFERÊNCIAS

Bartok, E. (2017). The Dyslexic Child - a Joint Responsibility. Guide for Teachers and Parents of Children with Specific Learning Disabilities, Tirgu Mures

Baydık, B.(2011) Study of Usage of Reading Strategies of Students with Reading Difficulties and Teaching Practices of Teachers on Understanding Reading. Education and Science, 6(162).

Bogdanowicz, M. (1994). *O dysleksji,* Wydawnictwo Linea, Lubin

Bogdanowicz, M*. (2005). Ryzyko dysleksji*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005

David, C. (2015). Learning Disorders, in Rosan, A., (coord.) Special Psychopedagogy, Bucharest, Polirom, 244-270.

David, C., Rosan, A. (2017). Principles of Diagnosis Based on Scientific Evidence in Specific Learning Disorders, Cluj Napoca, Argonaut; Limes

Education Reform Initiative.(2012). Education Monitoring Report, Executive Summary

Korkmazlar, O. (2003). Ögrenme bozuklugu ve ozel egitim [Learning disabilities and special education]. *Farkli gelisen cocuklar*, 147-171.

Матанова В., Дислексия, Софи-Р, 2001

Ozkardeş, O. (2012). Practices related to specific learning difficulty in Turkey. *Istanbul Commerce University Social Sciences Magazine,* 11(21), 25-38

Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary school students with learning disabilities and their non-learning disabled peers. Learning Disability Quarterly, 27(3), 127-140.

TUIK (2010) Survey on Problems and Expectations of Disabled People. Retrieved from <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=6370>

Order 3124/2017 on the approval of Methodology to provide support for students with learning disabilities regulates appropriate assessment procedures for dyslexia, dysgraphia, dishortography and discalculia.

Order 573/1997, 2000, 2009. Special Educational Regulation. Retrieved from <https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_....pdf>

Law 170 8/10/201

DM 5669 12/07/2011 (guide Lines)

Nota MIUR 2563 22/11/2013

Nota USR Sicilia 13462 del 09/09/2015

[www.iclauralanza.it/jml](http://www.iclauralanza.it/jml)

<http://ortograffiti.pl/>

[www.aid.org](http://www.aid.org)

<http://bogdanowicz.edu.pl/>

<http://www.dislex.co.pt/>

<https://dislexia.pt/>

<http://www.doctoronline.bg/uploads/diagnostics/201201/path_7134.pdf>

<https://www.dyslexia-international.org/the-problem/>

[www.donnamoderna.com/dislessia](http://www.donnamoderna.com/dislessia)

<https://www.ptd.edu.pl/>

<http://www.scribd.com/doc/102927877/Breve-historia-do-conceito-de-dislexia>

<http://srl-regio.com/wp-content/uploads/2015/05/Dislexia_Dra.-Paula-Teles.pdf>

<https://www.facebook.com/associacaoportuguesadedislexia/>

# ANEXOS

## QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Caros alunos,

Este inquérito faz parte do projeto Erasmus+, Ação Chave 2: Parcerias Estratégicas "DysTrans: Apoio ao Aluno Disléxico em Transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico" (2017-1-TR01-KA201-046274). O objetivo deste projeto é apoiar os professores que trabalham com alunos com dislexia durante o período de transição, aos pais dessas crianças e às próprias crianças.

O objetivo da pesquisa é descobrir as principais dificuldades que os estudantes com dislexia enfrentam, quer no aspeto escolar quer no aspeto social, durante o período de transição do 1º ciclo para o 2º e 3º ciclos; o apoio que recebem na escola por parte dos professores, especialistas e colegas; e em casa - de pais e outros membros da família. A pesquisa também procura descobrir o que é necessário fazer para assegurar que esses alunos estejam bem preparados para essa transição.

Por esta razão, responda às seguintes perguntas com sinceridade. As informações que partilhar connosco serão apenas utilizadas para esta pesquisa. As suas informações pessoais serão confidenciais.

Idade: \_\_\_\_\_ / Ano: \_\_\_\_\_

1. Achas mais difícil estudar no 2º do que no 1º ciclo?

É mais dificil \_\_\_\_ É a mesma dificuldade \_\_\_\_ É mais fácil\_\_\_\_

Se respondeste " É mais dificil " diz porquê?

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………

Como avalias as tuas capacidades de estudo: (1- muito fraco a 6 - excelente)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **Comentários** |
| a **/ Leitura:** Como lês? |  |  |  |  |  |  |  |
| b / **Compreensão da leitura**: Quando lês um texto, consegues compreendê-lo na primeira vez que o lês? |  |  |  |  |  |  |  |
| c **/ Ortografia**: Conheces/aplicas bem as regras de ortografia / gramática? |  |  |  |  |  |  |  |
| d / **Escrita**: Como te organizas se tens uma tarefa de escrita criativa (composição)? |  |  |  |  |  |  |  |
| e **/ Testes**: Como te sentes quando tens testes? |  |  |  |  |  |  |  |
| f / **Testes**: Os resultados do teste correspondem aos esforços que fizeste na sua preparação? |  |  |  |  |  |  |  |
| g / **Testes**: Consegues completar todas as tarefas/exercícios do teste no tempo dado pelo professor? |  |  |  |  |  |  |  |
| h / **Tempo**: Consegues ter tempo suficiente para estudar/fazer trabalhos de casa para o dia seguinte? |  |  |  |  |  |  |  |

O que mais gostarias de dizer sobre as tuas capacidades de estudo?

…………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………..…………………………………………………………………………………………………………………

1. Qual dos seguintes tipos de apoio recebeste/estás a receber na escola:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Tipo de apoio** | **No 1º ciclo** | **No 2º ciclo** | **Comentários** |
| a / Posição na sala de aula próxima do professor |  |  |  |
| b / As instruções foram/são lidas em voz alta pelo professor |  |  |  |
| c /Foi-me/é-me permitido responder oralmente às perguntas e um professor escreveu as respostas |  |  |  |
| D / Tempo extra durante os testes |  |  |  |
| e / Aulas individuais adicionais com professora(s) sobre os assuntos/disciplinas em que tive/tenho dificuldades |  |  |  |
| f) Foi-me/é-me permitido usar esquemas, regras, fórmulas durante as aulas |  |  |  |
| g / Quantidade reduzida de trabalho de casa |  |  |  |
| h / Não me pediram para ler em voz alta na frente da turma |  |  |  |
| i/ Sou compreendido pelo(s) professor(s) |  |  |  |
| j/ Atitude de tolerância e apoio dos colegas da turma |  |  |  |
| k / Ajuda adicional / apoio de um professor de educação especial, psicólogo, etc. |  |  |  |

Recebeste algum outro apoio diferente dos mencionados acima? / Em caso afirmativo, como?

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

1. Qual dos seguintes tipos de apoio recebeste / estás a receber em casa:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Tipo de apoio** | **No 1º ciclo** | **No 2º ciclo** | **Comentários** |
| a / Os meus pais leram-me os textos/matéria em voz alta |  |  |  |
| b / Os pais leram-me/lêem-me os textos/matéria, destacando o que eu tive/tenho que aprender |  |  |  |
| c / Os pais leram as instruções das tarefas e explicaram-mas |  |  |  |
| d / Explicações dos conceitos que tive / tenho dificuldade em entender |  |  |  |
| e / Trabalho com tutor particular/explicador |  |  |  |
| f / Uso de jogos educacionais / sites educacionais |  |  |  |

1. Como te sentes na escola? …………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………
2. O que te faz sentir bem na escola?

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………….…………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

1. Como foram /são os teus relacionamentos com os teus professores e teus amigos? (No 1º e no 2º ciclo)

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

1. Tens atividades fora da escola (desporto, arte, etc.)?

SIM\_\_\_\_\_ NÃO\_\_\_\_\_

Se SIM, quais: . ………………………………………………………………………………………………..

……………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

Se Não, porquê? ……………………………………………………………………………… ………………

…………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………..

**Obrigado pela colaboração**

## QUESTIONÁRIO PARA PAIS

Caro participante,

Este inquérito faz parte do projeto Erasmus+, Ação Chave 2: Parcerias Estratégicas "DysTrans: Apoio ao Aluno Disléxico em Transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico" (2017-1-TR01-KA201-046274). O objetivo deste projeto é apoiar os professores que trabalham com alunos com dislexia durante o período de transição, aos pais dessas crianças e às próprias crianças.

O objetivo da pesquisa é descobrir as principais dificuldades que os estudantes com dislexia enfrentam, quer no aspeto escolar quer no aspeto social, durante o período de transição do 1º ciclo para o 2º e 3º ciclos; o apoio que recebem na escola por parte dos professores, especialistas e colegas; e em casa - de pais e outros membros da família. A pesquisa também procura descobrir o que é necessário fazer para assegurar que esses alunos estejam bem preparados para essa transição.

Por esta razão, responda às seguintes perguntas com sinceridade. As informações que partilhar connosco serão apenas utilizadas para esta pesquisa. As suas informações pessoais serão confidenciais.

Idade do seu filho: ..... / Ano:...........

1. A atitude do seu filho em relação à escola mudou quando transitou do 1º para o 2º ciclo?
   1. SIM \_\_\_\_\_

b. NÃO\_\_\_\_\_

1. Se a resposta for SIM, qual dos seguintes comportamentos ou reações o seu filho tem / teve relacionado com a escola?

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Comportamentos ou reações** | **No 1º ciclo** | **No 2º ciclo** | **Comentários** |
| Geralmente não quer ir para a escola. |  |  |  |
| A hora de ir para a escola pode ser um grande problema em casa |  |  |  |
| Sente-se infeliz no caminho para a escola, mas ao voltar da escola sente-se feliz. |  |  |  |
| O meu filho não se preocupa com as lições/as aulas |  |  |  |
| Normalmente não participa em atividades relacionadas com a escola |  |  |  |
| Geralmente não vai à escola? |  |  |  |
| Não gosta de tarefas escolares que envolvam leitura , escrita, ... |  |  |  |

1. Gostaria de acrescentar algo mais, além do que respondeu acima? ............................................... .............................................................................................................................................................................................................................................................................................................. .......................................................................................................................................................
2. Como avalia o sucesso do seu filho na escola em relação aos seus colegas?
   1. Está ao nível dos colegas \_\_\_\_\_
   2. Menor que os seus colegas\_\_\_\_\_
   3. Maior que os colegas\_\_\_\_\_
3. Quais dos seguintes tipos de apoio teve/ tem o seu filho na escola:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Tipo de Apoios** | **No 1º ciclo** | **No 2º ciclo** | **Comentários** |
| a. Posição na aula próxima do professor |  |  |  |
| b. As instruções de tarefas foram lidas em voz alta pelo professor |  |  |  |
| c. Utilização de tecnologias de apoio, como computadores e tablets. |  |  |  |
| d. Preparação e distribuição de resumos relacionados c o assunto no final dos temas |  |  |  |
| e. Escolha de exames orais em vez de exames escritos |  |  |  |
| f. Tempo extra durante os testes |  |  |  |
| g. Dar tempo para auto-correção |  |  |  |
| h. Atividades para aumentar a atenção |  |  |  |
| i. Ajuda/apoio adicional de um professor de Educação Especial, psicólogo, etc. |  |  |  |
| j. Lições individuais adicionais com os professores sobre os assuntos com os quais tive/tenho dificuldades |  |  |  |
| k. Quantidade reduzida de trabalhos de casa |  |  |  |
| l. Atitude tolerante e apoio dos colegas de turma |  |  |  |

Gostaria de acrescentar algo mais, além do que respondeu acima? .......................................... …............................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................

1. Quais dos seguintes tipos de apoio fornece ao seu filho em casa:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **A. Tipos de apoio** | **No 1º ciclo** | **No 2º ciclo** | **Comentários** |
| a. Leitura de livros e artigos sobre dislexia |  |  |  |
| b. Lemos as instruções das tarefas e explicamo-las |  |  |  |
| c. Explicamos os conceitos que ele teve / tem dificuldade em entender |  |  |  |
| d. Tento compreendê-la/lo |  |  |  |
| e. Recebo recursos úteis para facilitar o processo de aprendizagem |  |  |  |
| f. Arranjamos-lhe um explicador privado |  |  |  |
| g. Usamos jogos educacionais / sites educacionais |  |  |  |
| h. Retiramos os distractores (TV, PC, brinquedos) |  |  |  |
| i. Fornecemos novas experiências de aprendizagem (desportivas, artísticas, práticas) |  |  |  |
| j. Recebo apoio do professor Educação Especial, psicólogo, etc. |  |  |  |

Gostaria de acrescentar algo mais, além do que respondeu acima? .......................................................... ................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................

1. Está ciente dos direitos legais do seu filho?

SIM NÃO

1. Sabe onde procurar ajuda para o seu filho (fora da escola)?

SIM NÃO

1. O seu filho tem atividades fora da escola (desporto, arte, etc.)?

SIM NÃO

Se SIM quais: ...................................................................................................................................... ............................................................................................................................................................................................................................................................................................................................

Se NÃO, porquê? .....................................................................................................................................

...................................................................................................................................................................... ......................................................................................................................................................................

1. Acha que precisa de um treino especial para entender melhor as dificuldades do seu filho e para poder apoiá-lo melhor?

SIM NÃO

Se estiver interessado em participar no treino piloto do projeto, forneça os seus detalhes de contato (número de telefone, endereço de e-mail)

.............................................................................................................................................................

...................................................................... ..................................................................................

**Obrigado pela colaboração, a equipa do projeto DysTRANS**

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Caro participante,

Este inquérito faz parte do projeto Erasmus+, Ação Chave 2: Parcerias Estratégicas "DysTrans: Apoio ao Aluno Disléxico em Transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico" (2017-1-TR01-KA201-046274). O objetivo deste projeto é apoiar os professores que trabalham com alunos com dislexia durante o período de transição, aos pais dessas crianças e às próprias crianças.

O objetivo da pesquisa é descobrir as principais dificuldades que os estudantes com dislexia enfrentam, quer no aspeto escolar quer no aspeto social, durante o período de transição do 1º ciclo para o 2º e 3º ciclos; o apoio que recebem na escola por parte dos professores, especialistas e colegas; e em casa - de pais e outros membros da família. A pesquisa também procura descobrir o que é necessário fazer para assegurar que esses alunos estejam bem preparados para essa transição.

Por esta razão, responda às seguintes perguntas com sinceridade. As informações que partilhar connosco serão apenas utilizadas para esta pesquisa. As suas informações pessoais serão confidenciais.

Professor do 1º Ciclo \_\_\_\_\_ / 2º \_\_\_\_\_ 3º ciclo \_\_\_\_\_\_

Experiência pedagógica / anos /: \_\_\_\_\_\_\_\_

Formações anteriores sobre dislexia: Sim\_\_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

1. Avalie as suas capacidades para reconhecer quando as dificuldades do aluno em aprender podem ser devidas a dislexia? (1 - muito fraco, 6 - excelente)

1 2 3 4 5 6

1. Avalie as suas capacidades para ajudar um aluno com dislexia a superar suas dificuldades. (1 - muito fraco, 6 - excelente)
   * 1. 2 3 4 5 6
2. Acredita que os estudantes disléxicos se adaptam com maior dificuldade ao 2º , 3º ciclo do ensino básico do que os outros estudantes?

SIM\_\_\_\_ NÃO\_\_\_\_

Se a sua resposta à pergunta 3 for sim, quais são os seguintes tipos de dificuldades que os estudantes têm?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tipo de dificuldades** | Descrição: Descrição: D:\DANI\DYSTRANS\Output 1 - Need Analysis\tick.jpg**Se SIM** | **Comentários** |
| Ficam longe das relações sociais, estão sozinhos. |  |  |
| São excluídos pelos seus pares |  |  |
| Não tem muitos amigos, andam principalmente sozinhos |  |  |
| Tem problemas para fazer amigos e manter relacionamentos. |  |  |
| Tem tendência para a agressão em relação aos outros |  |  |
| Os alunos disléxicos evitam atividades de aprendizagem grupal |  |  |
| Estudantes disléxicos podem estar sujeitos a bullying |  |  |
| Geralmente não se preocupam com lições /aulas |  |  |
| Geralmente parecem infelizes na escola |  |  |
| Muitas vezes dormem ou parecem sonolentos nas aulas |  |  |
| … |  |  |
|  |  |  |

1. Quais das seguintes estratégias são mais úteis para o fortalecimento das relações sociais dos estudantes com dislexia?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **A.Tipo de Apoio para as relações sociais** | Descrição: Descrição: D:\DANI\DYSTRANS\Output 1 - Need Analysis\tick.jpg**Se SIM** | **Comentários** |
| Apoiar capacidades de comunicação efetivas |  |  |
| Apoiar a consciência emocional e capacidades expressivas |  |  |
| Os pontos fortes dos alunos precisam de ser destacados e apoiados |  |  |
| Fortalecer habilidades/capacidades artísticas e desportivas |  |  |
| Encarregá-los de uma tarefa importante na turma |  |  |
| Trabalhar em par / grupo |  |  |
| Reforçar a auto-estima |  |  |
| … |  |  |
|  |  |  |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **B. Tipo de Apoio ao Sucesso Acadêmico** | Descrição: Descrição: D:\DANI\DYSTRANS\Output 1 - Need Analysis\tick.jpg**Se SIM** | **Comentários** |
| Posição na aula próxima ao professor |  |  |
| Ler as instruções da tarefa em voz alta |  |  |
| Permitir que o aluno disléxico responda oralmente às perguntas e escrever as suas respostas |  |  |
| Dar tempo extra durante os testes |  |  |
| Dar lições individuais adicionais |  |  |
| Permitir que estudantes disléxicos usem esquemas, regras, fórmulas durante as aulas |  |  |
| Reduzir a quantidade de trabalhos de casa |  |  |
| Não pedir aos alunos disléxicos que leiam em voz alta na frente da classe |  |  |
| Adaptar as atividades educacionais às capacidades dos alunos disléxicos |  |  |
| Construir uma atmosfera tolerante na turma |  |  |
| Trabalhar em colaboração com professores de Educação Especial; psicólogo, etc. |  |  |
| Fazer atividades de capacitação da atenção |  |  |
| Envolver estudantes disléxicos em atividades práticas |  |  |
| … |  |  |
|  |  |  |

1. Por favor, avalie seu conhecimento da legislação nacional sobre os direitos educacionais dos estudantes com dislexia? (1 - muito fraco, 6 - excelente)

1 2 3 4 5 6

1. Por favor, avalie sua comunicação com os pais dos estudantes disléxicos (1 - muito fraco, 6 - excelente)

1 2 3 4 5 6

1. Você sabe para onde encaminhar os pais para procurar ajuda para os seus filhos?

SIM NÃO

1. Você acha que precisa de treino especial/formação para entender melhor as dificuldades dos seus alunos e para melhor apoiá-los?

SIM NÃO

Se estiver interessado em participar do treino/formação piloto do projeto, forneça seus detalhes de contacto (número de telefone, endereço de e-mail)

....................................................................................................................................................................

....................................................................................................................................................................

**Obrigado pela colaboração, a equipa do projeto DysTRANS**