



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Rodrigues Soares

Dislexia: Conhecimentos de educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º ciclo do ensino básico em escolas de um concelho do norte de Portugal



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Rodrigues Soares

**Dislexia: Conhecimentos de educadores de
educação pré-escolar e de professores do
1.º ciclo do ensino básico em escolas de
um concelho do norte de Portugal**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Necessidades Educativas Especiais
do Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Paula Loução Martins

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A obtenção do grau de mestre em Educação Especial é a realização de um objetivo acadêmico e, mais do que isso, uma etapa na minha vida que me permitiu crescer e evoluir pessoal e profissionalmente. O meu obrigada a todos os que tornaram possível este percurso.

À Professora Doutora Ana Paula Loução Martins, orientadora deste projeto, a quem agradeço toda a ajuda, profissionalismo e disponibilidade que demonstrou a todo o instante e que me motivou a continuar a trabalhar e evoluir, sempre.

À Rute Roda, pela ajuda preciosa que me deu. Incentivou-me sempre, sem vacilar. Esteve sempre presente. Sem ela não teria conseguido chegar lá.

Ao meu marido, Nuno Oliveira, a quem devo muito, por estar sempre ao meu lado, motivando-me a cada passo, por me fazer acreditar sempre e me ajudar em todas as etapas deste trabalho. Pela sua compreensão, amor, carinho e dedicação.

Ao meu filho, Giani Oliveira, pela sua enorme capacidade de suportar a minha ausência, motivando-me a continuar, partilhando comigo a sua força e amor ao longo desta caminhada.

A todos os professores e educadores que preencheram o meu questionário e, em especial, à Professora Adélia Vaz, pelo papel preponderante que assumiu neste processo. Muito obrigada, pois sem eles não teria sido possível.

À Marta Machado, pelo apoio e conselhos que, no momento certo, fazem de uma amizade um suporte.

A todos vós, muito obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

DISLEXIA: CONHECIMENTOS DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM ESCOLAS DE UM CONCELHO DO NORTE DE PORTUGAL

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade analisar os conhecimentos dos educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da dislexia. Os dados foram recolhidos junto de 123 profissionais de cinco agrupamentos de escolas e dois colégios privados de uma cidade do norte de Portugal. O instrumento de recolha de dados foi um questionário constituído por uma estrutura com três dimensões - informação geral, Diagnóstico e intervenção, denominado KBDDS – *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale*. A metodologia utilizada é de natureza quantitativa, sendo os dados analisados através de estatística descritiva e inferencial. As conclusões permitem aferir que: 1) no geral, os resultados obtidos mostram que os educadores de educação pré-escolar e professores do 1.º ciclo do ensino básico que participaram neste estudo possuem conhecimentos sobre a dislexia, em particular sobre as suas características, origem e diagnóstico e no ensino e apoio aos alunos. Apesar disso, verifica-se a existência de algumas lacunas e equívocos que colocam em causa a solidez do conhecimento apresentado; 2) Quanto às distintas variáveis analisadas, em relação à variável “habilitações académicas” não se verificaram diferenças estatisticamente significativas com influência nos resultados dos conhecimentos dos inquiridos em qualquer uma das três dimensões - informação geral, diagnóstico e intervenção – ou no conhecimento global demonstrado pela totalidade do KBDDS. Quanto à variável “experiência com alunos com dislexia” verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os conhecimentos demonstrados ainda que apenas na dimensão Intervenção e na globalidade do KBDDS. 3) A escala KBDDS total, com os 39 itens foi avaliada através da medida *Alpha de Cronbach* tendo apresentado uma boa consistência interna ($\alpha=0,82$).

Palavras-chave: conhecimento, convicções, dislexia, professores.

**DYSLEXIA: KNOWLEDGE OF PRE-SCHOOL EDUCATORS AND TEACHERS OF THE 1ST
CYCLE OF BASIC EDUCATION IN SCHOOLS IN A MUNICIPALITY IN THE NORTH OF
PORTUGAL**

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the knowledge of pre-school educators and teachers of the 1st cycle of basic education about. Data was collected from 123 professionals (educators and teachers) from five school groups and two private schools in a city in the north of Portugal. The data collection instrument was attended by a structure with three dimensions - general information, Diagnosis and intervention, called KBDDS – Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale. The methodology used is quantitative in nature, the data being analyzed through descriptive and inferential statistics. The conclusions allow us to verify that: 1) in general, the results obtained show that pre-school educators and teachers who participated in this study have knowledge about dyslexia, in particular about its characteristics, origin and diagnosis and in teaching and supporting students. Despite this, it appears that there are some knowledge gaps and misconceptions that question the knowledge presented; 2)) As for the different variables analysed, in relation to the variable "academic qualifications", there were no statistically significant differences with influence on the results of the knowledge of the respondents in any of the three dimensions - general information, diagnosis and intervention - or the overall knowledge demonstrated by the entire KBDDS. As for the variable "experience with students with dyslexia", there were statistically significant differences between the knowledge demonstrated, even if only in the Intervention dimension and in the KBDDS as a whole. 3) The total KBDDS scale, with 39 items, was evaluated using Cronbach's Alpha measure and returned a good internal consistency ($\alpha=0.82$).

Keywords: beliefs, dyslexia, knowledge, teachers.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE TABELAS	x
INTRODUÇÃO	1
FINALIDADE E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	3
ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS	3
I – OS CONHECIMENTOS SOBRE DISLEXIA DE EDUCADORES DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR E DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UMA REVISÃO DE ESTUDOS INVESTIGAÇÃO.....	4
II – METODOLOGIA.....	20
2.1 – TIPO DE ESTUDO	20
2.2 – POPULAÇÃO	20
2.3 – AMOSTRA	21
2.4 – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	24
2.5– REALIZAÇÃO DO PRÉ-TESTE.....	27
2.6 – VARIÁVEIS.....	27
2.7 – PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	28
2.8 – PROCEDIMENTO DE ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS RESULTADOS	28
2.9 – ASPETOS ÉTICOS.....	30
III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	31
3. 1 – APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DOS RESULTADOS.....	31
3. 2 – APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DOS RESULTADOS PARA AS VARIÁVEIS INDEPENDENTES ...	37
3.3 – APRESENTAÇÃO INFERENCIAL DOS RESULTADOS	41
3.4 – FIABILIDADE DOS RESULTADOS	46

IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	47
4.1 – CONCLUSÕES.....	47
4.2 – LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	52
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXO A – QUESTIONÁRIO – RECOLHA DE DADOS.....	59
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DO AGRUPAMENTO.....	65
ANEXO C – RESPOSTA PRETENDIDA AO QUESTIONÁRIO.....	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1

Resultado do Conhecimento por Dimensão e KBDDS em função do Gênero 37

Figura 2

Resultado do Conhecimento por Dimensão e KBDDS em função do Tempo de Serviço..... 38

Figura 3

Resultado do Conhecimento por Dimensão e KBDDS em função da Frequência de Formação Superior na Área da Educação Inclusiva 40

Figura 4

Resultado do Conhecimento por Dimensão e KBDDS em função da Formação na Área da Dislexia.... 41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1

Resumo dos Estudos Incluídos na Revisão Sistemática da Investigação e Principais Resultados..... 14

Tabela 2

Caraterísticas Sociodemográficas..... 22

Tabela 3

Formação e Experiência na Área da Dislexia..... 24

Tabela 4

Descrição dos Itens do Questionário Relativos ao Conhecimento sobre Dislexia Distribuídos por Dimensões:..... 25

Tabela 5

Resultados Descritivos do KBDDS Relativos à Dimensão Informações Gerais..... 32

Tabela 6

Resultados Descritivos do KBDDS Relativos à Dimensão Diagnóstico..... 34

Tabela 7

Resultados Descritivos do KBDDS Relativos à Dimensão Intervenção..... 35

Tabela 8

Resultados Descritivos e Inferenciais das Dimensões do Conhecimento da Dislexia 42

Tabela 9

Resultados Descritivos e Inferenciais das Dimensões e KBDDS por Habilitações Académicas..... 44

Tabela 10

Resultados descritivos e inferenciais das Dimensões e KBDDS por Experiência com Alunos com Dislexia 45

Tabela 11

Consistência Interna das Dimensões e KBDDS..... 46

*“Quando leio, somente escuto o que estou lendo
e sou incapaz de lembrar da imagem visual da palavra escrita”*

Albert Einstein

INTRODUÇÃO

A dislexia, estudada desde finais do século XIX permanece, por parte da população em geral e até daqueles que têm por função o seu diagnóstico e intervenção, envolta em controvérsia e é objeto de grande desconhecimento. Embora exista já acervo científico relevante sobre a matéria, verifica-se ainda uma falta de consenso entre clínicos e investigadores relativamente ao que define a dislexia quanto ao conceito, ao diagnóstico e à intervenção (Carvalho, 2014).

Em 1877, Adolph Kussmaul propôs o termo “cegueira verbal” para definir uma situação em que, apesar da sensibilidade visual e a fala de um indivíduo estarem intactas, assim como a sua capacidade intelectual, se regista neste uma incapacidade em reconhecer palavras que já conhece (Hennigh, 2003). Dez anos depois, em 1887, o Dr. Rudolf Berlin introduziu, pela primeira vez, o termo dislexia que, segundo Hennigh (2003) citando Richardson (1989), é uma “característica de um grupo especial de pacientes que sentiam grande dificuldade em ler, devido a uma doença cerebral” (p. 14).

A visão atual dominante, quanto ao conceito, é a de que a dislexia se trata de uma dificuldade neurodesenvolvimental que tem origem biológica e que resulta da interação de fatores genéticos e contextuais que afetam a capacidade do cérebro para perceber ou processar a informação verbal de forma exata e eficiente (A.P.A., 2013).

Segundo Serra e Correia (2008), a dislexia define-se como uma incapacidade de processar os símbolos da linguagem, ou como uma dificuldade na aprendizagem da leitura com repercussão na escrita.

Isto é, tal como refere Carvalho (2014), a dislexia afeta a capacidade de aprender a ler eficientemente sem que seja encontrada, para tal, explicação intrínseca ou extrínseca ao indivíduo que justifique as dificuldades manifestadas.

De acordo com Lyon et al. (2003), a dislexia é:

uma dificuldade de aprendizagem específica, com origem neurobiológica. Caracteriza-se por dificuldades no correcto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobres capacidades de soletração e de descodificação. Normalmente, estas dificuldades reflectem défices na componente fonológica da linguagem, que são geralmente inesperadas tendo em conta não só o funcionamento intelectual do aluno como também as práticas eficazes que lhe têm sido proporcionadas na sala de aula. São referidas consequências secundárias que podem incluir problemas na compreensão da leitura e reduzidas experiências de leitura que podem impedir a aquisição de vocabulário e de conhecimentos prévios (p.6).

Segundo a *International Dyslexia Association* (2022) cerca de 5% a 20% da população total apresenta características da dislexia. Como tal, é imperativo que as crianças com dislexia tenham os devidos apoios pedagógicos que permitam evitar lacunas no seu processo de aprendizagem.

De acordo com Correia (2017), a educação inclusiva obriga à construção de uma escola difícil de conceber e concretizar. Assim, mesmo quando a vontade de conceber e concretizar existe nessa construção de uma escola para todos, depende essa vontade de um conjunto de ferramentas e conhecimentos que permitam aos professores, um dos principais pilares da educação da criança, assegurar a esses alunos com Necessidades Educativas Especiais os seus direitos. Assim sendo, no sentido de assegurar a educação de que esses alunos necessitam e merecem, cabe aos professores e educadores um esforço que lhes permita diminuir a insegurança causada por uma formação de base que não contempla, de forma adequada, a preparação para essa tarefa.

Segundo Correia (2008), os alunos cujas desordens neurológicas interferem com a receção, integração ou expressão de informação, e quando essas desordens se refletem numa incapacidade, para aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo, ou inclusive para a aquisição de aptidões sociais, que pode levar a um prolongado insucesso académico e, no extremo, ao abandono escolar, são designados como alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. E tal como refere Correia (2008) a propósito das dificuldades de aprendizagem específicas enquanto necessidades educativas especiais, é necessário educar aqueles que as não têm. De entre as dificuldades de aprendizagem específicas, na sua diversidade e heterogeneidade, a dislexia e a disortografia, pela dimensão de pessoas afetadas têm sido o foco de várias pesquisas.

Todo o exposto legitima a pertinência do presente estudo sobre a dislexia, nomeadamente quanto aos conhecimentos de educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º ciclo do ensino básico em escolas de uma cidade do norte de Portugal. Este estudo verifica-se pertinente do ponto de vista social, relevante pela atualidade da questão e pelo universo de estudantes que apresentam dislexia e, do ponto de vista científico, significativo pela observação de dados portugueses e de comparação obtida através da revisão de investigações que, limitada aos últimos cinco anos, permitiu aferir da atualidade da informação sobre o tema.

Do ponto de vista pessoal, enquanto professora, de várias áreas e níveis de ensino que incluem crianças com necessidades educativas especiais, sinto-me beneficiada pela realização deste estudo que me permitiu alargar conhecimentos e avultar um gosto por uma área pela qual já sustinha tanto interesse.

FINALIDADE E OBJETIVOS DO ESTUDO

O presente estudo teve como finalidade analisar os conhecimentos que educadores de educação pré-escolar e professores do 1.º ciclo do ensino básico em escolas de Braga têm sobre a dislexia.

Desta forma, torna-se oportuno estabelecer os seguintes objetivos:

- 1- Aferir dos conhecimentos que os educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º ciclo do ensino básico possuem acerca de Informação Geral, Diagnóstico e Intervenção na dislexia.
- 2- Analisar os conhecimentos que os educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º ciclo do ensino básico possuem acerca de Informação Geral, Diagnóstico e Intervenção na dislexia tendo por base as variáveis género, tempo de serviço, a formação superior na área da educação inclusiva e a formação na área da dislexia.
- 3- Verificar o impacto das variáveis habilitações académicas e experiência com alunos com dislexia no conhecimento que educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º ciclo do ensino básico possuem sobre a dislexia.
- 4- Conhecer a fiabilidade dos resultados obtidos.

ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

O presente estudo está organizado em quatro capítulos antecipados por esta introdução.

No primeiro capítulo apresentamos uma síntese da revisão sistemática que nos permite perscrutar a problemática em análise do ponto de vista da investigação realizada.

No segundo capítulo, referente à metodologia que serviu como base para este trabalho, caracterizamos o tipo de estudo, a população, a amostra, apresentamos as variáveis, instrumento e procedimento de recolha de dados e de análise estatística dos resultados, assim como aspetos éticos do estudo.

No terceiro capítulo procedemos à apresentação descritiva e inferencial dos resultados.

No quarto capítulo apresentamos a discussão dos resultados e as conclusões e recomendações, sintetizando os aspetos mais relevantes deste estudo.

Por fim, listamos as referências bibliográficas que serviram de base a este estudo.

I – OS CONHECIMENTOS SOBRE DISLEXIA DE EDUCADORES DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR E DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UMA REVISÃO DE ESTUDOS INVESTIGAÇÃO

A revisão aqui apresentada foi desenvolvida durante o ano de 2022 e para a sua realização procedeu-se à pesquisa nas bases de dados do Repositório da Universidade do Minho, *Discover*, *B-On*, *Scielo*, *APA PyscArticles* e *EBSCO eBooks Psychology Collection* e *web of science* e a frase-chave utilizada foi “*teachers’ knowledge and beliefs about developmental dyslexia*”. A pesquisa foi realizada utilizando a língua portuguesa e inglesa e limitada a resultados posteriores a 2017 no sentido de se aferir apenas dos mais recentes estudos realizados.

Como resultado desta pesquisa obtiveram-se 20 estudos, entre artigos e teses. No entanto seis destes foram excluídos por se repetirem nas diferentes bases de dados. Dos restantes 14 selecionados para leitura na íntegra foram selecionados dez para revisão, uma vez que os restantes não apresentavam o critério de inclusão relativo à amostra ser constituída por educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Apresentamos de seguida a síntese dos diferentes estudos considerados para esta revisão sistemática.

O estudo de Echegaray-Bengoa et al. (2017), teve como objetivo investigar o conhecimento, os equívocos e as lacunas sobre a dislexia por parte de professores peruanos em formação e em serviço. Nesse sentido, no estudo foram interpelados 112 professores em formação para o ensino e 113 já em serviço num total de 225 inquiridos que completaram a KBDDS – *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale* (Sorriano-Ferrer & Echegaray-Bengoa, 2014), uma escala de 36 itens que mede os conhecimentos sobre a dislexia em três áreas específicas: informação geral sobre a natureza e as causas da dislexia (17 itens); características e diagnóstico da dislexia (10 itens); intervenção junto de estudantes com dislexia (9 itens). Os itens individuais foram analisados no sentido de se diferenciar entre os conceitos que os professores não conheciam e aqueles em que estavam equivocados. Os resultados do estudo mostraram que os professores em serviço obtiveram resultados significativamente mais altos do que os dos professores em formação. Obteve-se uma correlação positiva, não só em relação à experiência de ensino, mas também em relação à idade, auto eficiência e experiência prévia com crianças com dislexia. Os resultados mostram ainda que os professores em formação para o ensino apresentaram significativamente mais equívocos e possuíam uma maior lacuna de conhecimentos sobre dislexia do que os professores já a exercer.

Assim sendo, Echegaray-Bengoa et al. (2017), concluíram da congruência dos resultados obtidos com estudos anteriores e da necessidade de formação específica, não só porque os professores em formação possuem menos conhecimentos sobre dislexia, mas também porque até os professores em serviço, apesar da correlação positiva em relação à idade, tempo de serviço, auto-eficácia e experiências prévias com alunos com dislexia, mostram falta de conhecimento e equívocos.

O estudo de Washburn et al. (2017), teve como objetivo examinar o conhecimento dos professores em formação sobre as características da dislexia ou outras dificuldades de leitura e se as diferentes características académicas e/ou o acesso a leitura específica por parte desses professores influencia o seu conhecimento na área. O número de participantes neste estudo foi de 271 candidatos a professores em cursos de pré ou graduação em ensino nos Estados Unidos da América. O questionário utilizado baseou-se em questionários previamente utilizados por Washburn et al., (2011) e Washburn et al., (2011b) e foi construído com base no *Dyslexia Belief Index* desenvolvido por Wadlington e Wadlington (2005) que inclui uma estrutura de 30 itens e cujo questionário foi criado no sentido de medir as capacidades dos professores assim como o seu conhecimento sobre dislexia. As respostas foram analisadas qualitativa e quantitativamente tendo os resultados mostrado que os professores possuíam conhecimento adequado sobre as dificuldades de leitura, mas lacunas ou equívocos quanto ao conhecimento específico demonstrado na resposta aos itens específicos sobre dislexia. As conclusões do estudo, segundo Washburn et al. (2017), são as de que, apesar deste estudo contribuir para acrescentar informação à pesquisa sobre o conhecimento dos professores, abre as portas para que futuras pesquisas se concentrem em professores veteranos, com mais experiência de serviço, para se poder aferir de que forma outros fatores como a experiência ou desenvolvimento profissional podem contribuir para a aquisição de conhecimento na área. Washburn et al. (2017) concluíram ainda da necessidade de estudos mais abrangentes e que pudessem ser alargados a outros intervenientes escolares tais como psicólogos ou especialistas em literacia. Outro fator de relevo analisado foi de que apenas um dos estados onde foram realizados os questionários possui leis relativamente à identificação da dislexia, intervenção, treino e desenvolvimento profissional dos professores. Desta forma, seria interessante poder comparar o conhecimento e a perceção dos professores sobre dislexia entre estes estados onde está prevista na lei e os estados em que não está. Com as reformas que à altura da investigação atravessavam e ainda atravessam os estados norte-americanos no que diz respeito à literacia e à educação especial seria pertinente repetir este estudo, em particular, no prazo de cinco ou dez anos e verificar das diferenças nos resultados. Finalmente, concluíram da necessidade

de incluir, na formação profissional dos professores, informação adequada e contextualizada sobre dificuldades de leitura e dislexia. (Washburn et al., 2017)

O estudo de Khaliq et al. (2017), teve como objetivo aferir da consciência sobre a dislexia entre professores do ensino elementar de escolas dos Institutos Educacionais Elementares do Paquistão. O estudo teve a participação de 300 professores do ensino elementar de 20 escolas de Lahore. Escolas estas que refletiam nos seus ideais a educação gratuita, focando-se individualmente em todos os alunos, promovendo a criatividade e transmitindo a confiança aos alunos. Segundo Khaliq et al. (2017), este é um estudo acerca da consciencialização para a dislexia que parte de três variáveis que, segundo os autores, são compostas pela identificação da dislexia, pela gestão das aulas com alunos com dislexia e pela formação sobre dislexia disponível e adequada para os professores. Foi criado um questionário para recolha de dados do tipo quantitativo que estabelecesse a relação entre estas variáveis.

Quando Khaliq et al. (2017), realizaram este estudo, tinham consciência dos problemas inerentes às características académicas do nível de formação elementar num país como o Paquistão. Apesar do estudo ter mostrado que grande parte dos professores estão conscientes sobre a dislexia ainda se pensa, de forma generalizada e por parte das autoridades, que o ensino e aprendizagem de um aluno com dislexia deveria realizar-se fora do currículo comum da turma e sob a égide de um psicólogo e um professor de necessidades educativas especiais ou perito em dislexia. Conclui-se do estudo que não é dada aos professores formação que lhes permita tomar conhecimento das características e forma de apoiar os alunos com dislexia. Khaliq et al. (2017) recomendam que as autoridades educativas forneçam, através da formação, ferramentas que providenciem ao professor o conhecimento sobre dislexia de que este necessita para ajudar os alunos. Recomendam inclusive a criação de institutos de formação específicos para a área e que este conhecimento se torne uma aprendizagem obrigatória no percurso educativo dos futuros professores.

O estudo de Nascimento et al. (2018) teve como objetivo aferir do conhecimento de professores do ensino fundamental sobre a dislexia em crianças. O estudo foi realizado com a participação de dez professores do ensino fundamental de escolas de Pernambuco, Brasil. Este estudo tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, obtido através da realização de entrevistas semiestruturadas individuais que incluíam também a recolha de dados pessoais dos docentes, nomeadamente a idade, o género e o tempo de formação. A entrevista baseou-se num conjunto de perguntas orientadoras que incluíram questões relativas à formação académica dos professores, à frequência de formações contínuas e a tipos de suporte especializado que teriam ou gostariam de ter

para a prática de alfabetização dos alunos. Nascimento et al. (2018) incluíram ainda questões sobre a experiência dos professores relativamente a dificuldades encontradas nesse processo de alfabetização e como teriam conseguido superá-las. Uma outra questão abordava a noção de dislexia e a experiência com alunos com dislexia. Pedia ainda aos docentes que contribuíssem com possíveis formas da escola apoiar crianças com dislexia. As entrevistas foram feitas com o consentimento dos professores tendo sido gravadas e transcritas integralmente o que permitiu a realização de análise de conteúdo na modalidade temática.

Nascimento et al. (2018) concluíram que, os professores, apesar de, na sua grande maioria (70%) possuírem pós-graduações e de todos participarem de formação continuada, possuíam um grande desconhecimento relativo à dislexia. Concluíram ainda que a temática da dislexia nem sequer terá sido abordada na formação continuada que realizaram através de palestras, cursos e capacitações. No seguimento das conclusões apresentadas, Nascimento et al. (2018) aferiram ainda da frustração experienciada pelos professores que não possuíam recursos e materiais que lhes permitissem lidar com crianças com dislexia. Permitiu-lhes ainda determinarem, em função das conclusões anteriores, que uma dificuldade das escolas era em identificarem a dislexia de forma precoce e que permitisse o acompanhamento de possíveis crianças com dislexia.

Finalmente, este estudo permitiu concluir da necessidade de existência de equipas multidisciplinares que permitam todo o acompanhamento necessário às crianças com dislexia. A existência dessas equipas já é comum em vários países, segundo Nascimento et al. (2018), ao referenciar avaliações internacionais como o PISA de 2015 que determina a qualidade da educação em vários países. Assim sendo, conclui-se do desconhecimento dos professores abordados acerca do tema da dislexia assim como da falta de formação sobre o tema e da falta de ferramentas e apoio que permita aos professores uma maior eficiência no acompanhamento destes alunos.

O estudo de Knight (2018) pretendeu estabelecer a relação entre os conhecimentos dos professores sobre dislexia e as suas experiências de formação, usando os resultados de um estudo de larga escala realizado na Escócia e no País de Gales com cerca de 2600 participantes.

O estudo foi operacionalizado usando um questionário *online* que possuía questões de resposta curta e escalas diferenciais semânticas onde se pedia aos inquiridos que providenciassem uma pequena descrição daquilo que entendem que a dislexia é e acerca dos seus conhecimentos e formação na área. Depois de um teste piloto realizado em 56 professores, os participantes foram selecionados a partir de 4314 professores que responderam ao pedido. Destes, apenas 2900 completaram o estudo na totalidade. Depois de uma filtragem baseada nas questões demográficas que

definiam, entre outros, o nível de ensino que ministravam, ficou em 2570 o número de professores que correspondiam às características pretendidas.

Concluiu Knight (2018), do referido estudo que é claro que a maior parte dos professores compreende a dislexia no sentido do impacto que esta tem no comportamento dos alunos. Refere, no entanto, a necessidade de se compreender, na totalidade, as implicações que a dislexia tem nos alunos em todo o seu espectro para que não se crie uma visão estereotipada da mesma. Este estudo indica ainda que uma grande maioria dos professores, concorda no facto de que a sua formação de base para o ensino não cobre, satisfatoriamente, informação sobre a dislexia.

Knight (2018) esperava que os professores cuja formação académica para o ensino se tivesse realizado há menos tempo estivessem melhor preparados no que diz respeito ao conhecimento sobre a dislexia. Os resultados, no entanto, indicam que estes mostram pouco conhecimento sobre os aspetos de processamento de informação que se sabe estarem associados à dislexia. Isto indica que a formação de base para o ensino não é ainda eficaz na transmissão desse conhecimento. A informação acerca do processamento cognitivo, segundo Knight (2018), tem de ser incluída nessa formação.

Knight (2018), neste estudo, afere de uma diferença que considera fundamental entre os professores com mais tempo de serviço em comparação com os mais recentemente formados que poderá sustentar essas conclusões. Os professores formados recentemente parecem associar com mais ênfase a dislexia ao processamento visual apesar de não ser possível provar esta correlação. Já os professores com mais tempo de serviço mencionam com mais probabilidade descritores cognitivos em detrimento dos descritores visuais. Knight (2018) reconhece que, apesar da falta de conhecimento efetivo sobre dislexia transmitido aquando da formação inicial de professores, a formação posterior aumenta a confiança dos mesmos na capacidade de apoiar os alunos com dislexia e, adicionalmente, torna-os mais capazes do uso dos referidos descritores cognitivos e menos dos descritores visuais. Conclui Knight (2018) que a maioria dos professores baseia o seu conhecimento acerca da dislexia em descritores de nível comportamental, basicamente assumindo que os indivíduos com dislexia lidam com problemas em ler, escrever e soletrar. É, no entanto, necessário compreender os aspetos biológicos e cognitivos da dislexia. Só uma compreensão profunda de todos os aspetos da dislexia poderá fornecer aos professores as ferramentas para melhor lidarem e ajudarem todos os alunos com dislexia.

A finalidade do estudo apresentado por Nobre (2018), foi a de analisar os conhecimentos sobre dislexia dos professores em serviço e em formação do primeiro ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas e de uma universidade no norte de Portugal. Nobre (2018) realizou este

estudo junto de 96 participantes, usando um inquérito que teve por base o questionário *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers* de Soriano-Ferrer et al (2016). O inquérito foi dividido em duas partes, num total de 32 itens, oito dos quais referentes aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos e vinte e três relativos aos conhecimentos dos professores sobre dislexia. Destes vinte e três, nove revelam ideias erradas e catorze ideias corretas sobre a dislexia. O estudo de Nobre (2018) permitiu definir a correlação entre as referidas variáveis pessoais e profissionais dos professores, tais como o género, o tempo de serviço, a experiência prévia com alunos com dislexia formalmente diagnosticada ou a formação especializada na área da dislexia, e os conhecimentos que estes possuem sobre a mesma, nomeadamente os relativos às características, a origem e o diagnóstico assim como o ensino e apoio aos alunos com dislexia.

Concluiu Nobre (2018) que, de uma forma geral, os inquiridos mostraram conhecimento sobre a dislexia, verificando-se, no entanto, alguns equívocos e dúvidas, tais como a inversão de letras e palavras ser uma característica da dislexia, sobre a hereditariedade da dislexia e sobre o fato de exercícios com movimentos oculares serem eficazes em corrigir as dificuldades causadas pela dislexia. Segundo a mesma, o seu estudo corrobora o de Marques (2014) que mostrava que uma elevada percentagem de professores afirmava possuir os conhecimentos científicos necessários para lidar com os alunos com dislexia, mas revelavam dificuldades para encontrar as estratégias de intervenção necessárias. Quanto às variáveis pessoais e profissionais acima referidas, concluiu que, quanto ao género, os participantes do género feminino tiveram resultados que indicam ter mais conhecimentos sobre dislexia do que os participantes do género masculino, quanto à experiência prévia com alunos com dislexia formalmente diagnosticada e à formação especializada na área da dislexia, tiveram influência positiva nos resultados dos conhecimentos dos participantes. Deste modo, assumiu da necessidade de serem implementados programas de formação no domínio da dislexia que permitam aos docentes intervir, através de estratégias e atividades, no sentido de ajudar os alunos a colmatar as suas dificuldades.

O estudo de Yin et al. (2019), tinha como objetivo aferir do conhecimento sobre dislexia dos professores do ensino pré-escolar e do ensino básico chineses. Para isso realizou este estudo com um total de 516 professores chineses, dos quais 203 seriam professores do ensino pré-escolar em zonas geográficas de maior desenvolvimento económico e com mais recursos educativos, 166 professores do ensino básico de zonas igualmente desenvolvidas e 147 professores do ensino básico de zonas menos desenvolvidas. O estudo abrangeu as seguintes três dimensões do conhecimento sobre dislexia a ser

avaliados: informação geral, diagnóstico e intervenção. Os resultados do estudo mostraram que os professores das zonas menos desenvolvidas obtiveram resultados significativamente inferiores na totalidade do questionário. Segundo Yin et al. (2019), todos os professores participantes indicam que, quando comparados com os resultados de professores de países de línguas alfabetizadas obtidos em estudos anteriores, possuem menos conhecimento sobre a dislexia. Relatam, no entanto, similares mal-entendidos no que diz respeito a ideias preconcebidas sobre a mesma. Yin et al. (2019), concluíram que a exposição a crianças com dislexia justifica uma variação significativa no nível de conhecimento sobre dislexia apresentado e que, na ausência de cursos especializados, a prática se torna uma fonte inquestionável de conhecimento sobre dislexia. Acrescentam ainda que, apesar das limitações que poderiam advir de um estudo baseado em questionários não chineses, as vantagens da direta comparação com os resultados de outros estudos são inegáveis. Apesar de algumas limitações, o estudo de Yin et al. (2019) permitiu acrescentar conhecimento sobre a dislexia e confirmar que os professores chineses participantes, tal como os professores ocidentais de estudos anteriores, mostram uma necessidade de formação específica sobre dislexia orientada para os professores do ensino pré-escolar e ensino básico, mais premente em zonas geográficas menos desenvolvidas economicamente e com menos recursos educativos.

O estudo de Acheampong et al. (2019), procurou saber do conhecimento de professores do ensino básico acerca da caracterização da dislexia e da identificação dos serviços de apoio para crianças com dislexia. O estudo teve lugar no Gana, mais precisamente na área sub-metropolitana Asokwa, localizada na região sudeste da Metrópole de Kumasi, em Ashanti. Foi adotada pelos investigadores uma pesquisa descritiva para se aferir do conhecimento dos professores sobre a dislexia, mas adotada de igual forma uma aproximação quantitativa em função do seu potencial de inferência relativo a um maior número de professores contactados. O estudo teve a duração de um ano e focou-se em professores com pelo menos dois anos de experiência de ensino na faixa etária designada. Foram selecionados aleatoriamente, de um total de 100, 81 professores com as características definidas. Os investigadores recolheram dados através do método exclusivo de questionário, dividido em quatro secções: características demográficas dos inquiridos, conhecimento dos professores na identificação da dislexia, conhecimento dos professores em serviços de apoio e nas dificuldades observadas no ensino de crianças com dislexia. O estudo revelou que um pouco mais de metade dos professores inquiridos possuía qualificações profissionais para o ensino ao nível do bacharelato e que a média de idade dos mesmos era de 40 anos. A maioria dos professores possuía conhecimento sobre a dislexia, quer através da formação académica ou, por vontade própria, através de pesquisas efetuadas

online ou em livros. Apesar desse conhecimento, os professores mostraram, na sua maioria e através de algumas das respostas efetuadas, pouca capacidade na identificação da dislexia. Uma grande maioria de cerca de 72% concordou, no entanto, que as crianças com dislexia necessitam, quando comparadas com os pares, de apoio mais sistemático, sequencial e explícito na leitura. Grande parte dos professores concordou também que a existência de um grande número de alunos por aula, a falta de formação para a dislexia e a existência de recursos inadequados, foram as grandes barreiras ao ensino apropriado das crianças com dislexia. Concluiu o estudo da necessidade de eliminar ou colmatar as referidas barreiras não só através da introdução, na formação dos professores, do tema das dificuldades de aprendizagem focado em especial na dislexia, mas também através da integração, por parte do Ministério da Saúde, desses alunos nos Serviços de Saúde Escolar das várias escolas de serviço público. Isto permitirá que possam assim ser mais facilmente acompanhados e tenham acesso às ferramentas necessárias para progredir.

O objetivo do estudo de Dodur e Kumas (2020) foi o de serem pioneiros na necessidade de aferir dos conhecimentos e crenças dos professores acerca da dislexia na perspetiva da língua turca. Uma vez que a língua turca prima por uma ortografia totalmente transparente e possui uma estrutura extremamente complexa em termos morfológicos, pretendia-se não só aferir dos conhecimentos dos professores acerca do tema, mas também da realidade turca no que diz respeito às dificuldades dos alunos com dislexia. Existe uma relação direta entre o conhecimento e perícia do professor e o sucesso de um estudante na leitura. Este estudo mostra uma generalidade de professores com pouca informação sobre a dislexia. Esta pouca informação leva a que os professores se possam sentir inadequados ou inseguros ao lidar com casos de dislexia na sua profissão. O estudo teve por base uma amostra de 260 professores em funções no ano letivo 2019/2020. A informação foi recolhida de 25 escolas primárias da província de Nevsehir. Foi recolhida informação demográfica relativa aos professores através de um formulário desenvolvido pelos investigadores. O conhecimento acerca da dislexia foi aferido através de um questionário desenvolvido por Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa (2014), constituído por uma estrutura com três dimensões - informação geral, diagnóstico e intervenção - e trinta e seis itens, denominado KBDDS - *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale*. A informação do estudo foi recolhida no semestre de outono do ano letivo de 2019/2020 tendo o KBDDS sido completo pelos professores de forma voluntária e em cerca de 25 minutos. Os resultados deste estudo confirmaram que a maior parte dos professores não tinha conhecimento sobre a dislexia e possuía, inclusive, conceções erradas sobre a mesma. Os resultados do estudo confirmaram também a informação semelhante obtida por dois estudos realizados

previamente na Turquia, Balci (2019) e Dogan (2013) e que são consistentes com outros estudos realizados em outros países (e.g. Bell et al. 2011; Wadlington & Wadlington 2005; Washburn, Joshi & Binks-Cantrell 2011; Washburn, Ninks-Cantrell, & Joshi 2014). Desta informação extrapolaram para a universalidade das conceções erradas sobre dislexia por parte dos professores participantes. Grande parte dos professores não se mostrou preparada para trabalhar com alunos com dislexia e acrescentou que a informação de que dispunham sobre a matéria advinha em grande parte de livros, *internet* e televisão e apenas residualmente de formação específica integrada no seu percurso académico. Concluiu o estudo da necessidade de implementar formas de transmissão de conhecimento específico sobre a dislexia aos professores através de introdução no seu currículo de aprendizagem, de seminários e conferências a ser realizados por equipas de peritos na área.

Finalmente, o objetivo do estudo de Abed e Shackelford (2021) foi o de indagar do conhecimento e crenças dos professores das escolas primárias sauditas sobre a dislexia. Este estudo realizou-se através de um inquérito online com a participação de 136 professores do ensino público primário saudita. Neste estudo, obteve-se informação relativa às variáveis sociodemográficas dos professores, idade, género, experiência de ensino e qualificações, entre outros, a que se acrescentou a informação contida no KBDDS (Soriano-Ferrer & Echegaray-Bengoa, 2014), que consistiu em 36 questões referidas ao conhecimento e crença dos participantes acerca da dislexia. As opções de resposta foram “Verdadeiro”, “Falso” e “Não sei” tendo sido atribuído, às respostas corretas, 1 ponto e, às restantes, zero pontos. Desta forma o resultado de cada participante poderia variar entre 0 e 36.

Abed e Shackelford (2021), optaram pela região demográfica de Jeddah, na Arábia Saudita e todos os participantes responderam de forma voluntária ao inquérito apresentado. As variáveis relacionadas com a experiência em serviço e a formação em dislexia originaram diferentes resultados do KBDDS. A média do KBDDS foi de 18.68. Verificou-se que os docentes com determinada experiência em serviço, neste caso entre 11 e 20 anos, obtiveram melhores resultados do que aqueles com menos e mais tempo de serviço. Os resultados indicam também que a formação em dislexia influencia o resultado do KBDDS no sentido positivo para aqueles que de alguma forma possuíam formação em dislexia por comparação aos que não a possuíam.

Este estudo, ao usar o KBDDS como referência, permitiu a Abed e Shackelford (2021) uma comparação com os resultados obtidos nos países ocidentais tendo concluído da similaridade de resultados. As diferenças prendem-se, segundo os autores, com o facto de ser um estudo limitado na abrangência do número de docentes e pelas particularidades da língua árabe por oposição à inglesa. Mais estudos nessa área seriam pertinentes para aferir das reais semelhanças ou diferenças. Abed et

al. (2021) julgaram limitado o uso do KBDDS por usar um sistema de respostas fechadas que, caso fosse suplementado com um questionário aberto, permitiria alargar as opções de resposta dos professores. No entanto, apesar das limitações que apresentaram, julgam evidentes as necessidades que os professores sauditas partilham com os colegas de outros estudos com características mais ocidentais de uma formação mais intensa, adequada e clarificada no âmbito da dislexia.

Na Tabela 1 apresentamos os estudos até aqui referidos e incluídos na revisão e uma síntese dos resultados dos mesmos acerca dos conhecimentos dos professores sobre dislexia.

Tabela 1*Resumo dos Estudos Incluídos na Revisão Sistemática da Investigação e Principais Resultados*

Autor(es) e Ano	País onde foi realizado o estudo	Amostra	Objetivo do estudo	Instrumento de recolha de dados	Resultados acerca dos conhecimentos dos professores sobre dislexia
Echegaray Bengoa, Soriano-Ferrer e Joshi (2017)	Peru	225 professores peruanos em formação e em serviço.	Investigar o conhecimento, equívocos e lacunas sobre a dislexia.	Questionário KBDDS <i>Knowledge and Beliefs About Developmental Dyslexia Scale</i> .	Os professores em serviço apresentam mais respostas corretas do que os professores em formação. O tempo de serviço e experiência prévia com alunos com dislexia foram associados a melhores resultados no inquérito, mas não eliminam a existência de equívocos e falta de conhecimento, daí a importância da formação na área.
Washburn, Mulcahy e Musante (2017)	Estados Unidos	271 professores do ensino básico.	Conhecimento sobre dificuldades de leitura e dislexia.	Questionário baseado no <i>Dyslexia Belief Index</i> .	Os professores mostram possuir conhecimentos precisos quando questionados sobre dificuldades de leitura mas concepções

Autor(es) e Ano	País onde foi realizado o estudo	Amostra	Objetivo do estudo	Instrumento de recolha de dados	Resultados acerca dos conhecimentos dos professores sobre dislexia
					erradas acerca da dislexia.
Khaliq, Ramzan e Aslam (2017)	Paquistão	300 professores do ensino básico	Descrever o conhecimento acerca da dislexia.	Questionário.	Os professores não possuíam conhecimentos sobre o termo dislexia e apenas alguns deles conseguiam identificar e gerir os alunos com dislexia nas suas aulas.
Nascimento, Rosal e Queiroga (2017)	Brasil	10 professores do ensino básico.	Descrever o conhecimento sobre a dislexia em crianças.	Questionário.	A pesquisa revelou que, apesar da formação superior e, na maior parte dos casos, pós-graduação dos docentes, estes revelam um grande desconhecimento sobre a dislexia.
Knight (2018)	Inglaterra e País de Gales	2600 professores.	Uma exploração da relação entre os conhecimentos e as experiências de aprendizagem.	Questionário online – <i>short answer questions and semantic differential scales.</i>	Os professores de Inglaterra e do País de Gales possuem um entendimento básico da dislexia, principalmente da componente comportamental associada, faltando-lhes, no entanto, conhecimento sobre os aspetos biológicos e cognitivos da dislexia. A

Autor(es) e Ano	País onde foi realizado o estudo	Amostra	Objetivo do estudo	Instrumento de recolha de dados	Resultados acerca dos conhecimentos dos professores sobre dislexia
					transmissão desse conhecimento é essencial para uma preparação adequada e criação da confiança necessária à capaz transmissão de conhecimento junto de alunos com dislexia.
Nobre (2018)	Portugal	96 professores em serviço e em formação.	Perspectivas sobre a dislexia.	Questionário usando como base o <i>Knowledge and Beliefs About Developmental Dyslexia</i> .	Os participantes revelam possuir conhecimentos sobre a dislexia, principalmente no que diz respeito às características, à origem e diagnóstico e ao ensino e apoio aos alunos tendo-se verificado, no entanto, algumas dúvidas e equívocos.
Yin, Joshi e Yan (2019)	China	516 professores do ensino básico.	Conhecimento sobre a dislexia.	Questionário com 29 questões, 20 retiradas ou feitas a partir de Soriano-Ferrer et al. (2016) e 9 retiradas de	No geral, quando comparados com estudos prévios realizados em países desenvolvidos, os conhecimentos dos professores chineses sobre a dislexia eram menores apesar de semelhanças nos tipos de erros cometidos.

Autor(es) e Ano	País onde foi realizado o estudo	Amostra	Objetivo do estudo	Instrumento de recolha de dados	Resultados acerca dos conhecimentos dos professores sobre dislexia
				Washburn et al. (2014)	
Acheampong, Yeboah, Anokye, Adusei, Naadutey e Afful (2019)	Gana	81 professores do ensino básico.	Conhecimento na identificação e serviços de apoio a crianças com dislexia.	Estudo descritivo usando uma aproximação quantitativa através de questionário.	Os professores mostram alguns conhecimentos sobre dislexia, tendo-se verificado, no entanto, algumas dúvidas e equívocos. Os tamanhos das turmas assim como a falta de formação impedem melhores resultados.
Dodur e Kumaş (2020)	Turquia	260 professores do ensino básico.	Investigar os conhecimentos, os equívocos e as lacunas acerca da dislexia.	Questionário KBDDS <i>Knowledge and Beliefs About Developmental Dyslexia Scale</i> .	A dislexia é um tópico recente na Turquia pelo que a investigação científica neste campo é, ainda, muito limitada. Os resultados mostraram que, para além da falta de conhecimento sobre dislexia, os professores não se sentiam preparados para ensinar alunos com esta incapacidade.
Abed, Shackelford	Arábia	136 professores do	Conhecimentos e crenças acerca da dislexia.	Questionário online - KBDDS <i>Knowledge and</i>	Os resultados mostram uma correlação entre a formação sobre dislexia e os resultados obtidos

Autor(es) e Ano	País onde foi realizado o estudo	Amostra	Objetivo do estudo	Instrumento de recolha de dados	Resultados acerca dos conhecimentos dos professores sobre dislexia
(2021)	Saudita	ensino primário.		<i>Beliefs About Developmental Dyslexia Scale</i>	no questionário assim como uma associação entre esses resultados e a experiência de ensino.

Foram incluídos nesta revisão dez estudos, todos realizados nos últimos cinco anos. Um realizado na Turquia (Dodur & Kumas, 2020), um no Peru (Echegaray Bengoa et al., 2017), um no Brasil (Nascimento et al., 2017), um na Inglaterra e País de Gales (Knight, 2018), um na China (Yin et al., 2019), um no Gana (Acheampong et al., 2019), um no Paquistão (Khaliq et al., 2017), um nos Estados Unidos (Washburn et al., 2017), um na Arábia Saudita (Abed & Shackelford, 2021) e outro em Portugal (Nobre, 2018).

Os estudos apresentados incluíram na amostra somente professores, educadores e/ou estudantes em formação para o ensino.

O instrumento utilizado em cinco dos estudos foi o questionário original ou baseado no KBDDS – *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale*. Dois deles utilizaram questionários de abordagem quantitativa e qualitativa adaptados pelos próprios, um deles baseado no questionário *Dyslexia Belief Index* e apenas um dos estudos optou por um questionário de abordagem exclusivamente qualitativa.

Conclui-se assim, da análise aos resultados dos diferentes estudos, que os professores em ensino ou formação e os educadores, partilham, em grande parte dos casos, os conhecimentos e as lacunas de informação, certezas e equívocos sobre a dislexia. Por tudo isto pode ser afirmado que a procura pelo conhecimento sobre a dislexia é essencial. E a transmissão desse conhecimento é algo por que os professores e educadores claramente anseiam. Para poderem lidar adequadamente com crianças com dislexia precisam de passar por um processo de aprendizagem que se quer de base, na formação inicial enquanto professores e educadores, e contínua, para que se transmitam as mais recentes descobertas sobre a dislexia e se adequem, inovem e mudem formas e ferramentas de ensinar.

II – METODOLOGIA

Procedemos, neste capítulo, à descrição do percurso de investigação, nomeadamente os procedimentos metodológicos que lhe serviram de base. Faremos referência à justificação da opção pela metodologia quantitativa, ao desenho de estudo e aos aspetos éticos.

2.1 – TIPO DE ESTUDO

Neste estudo, com uma vertente concreta e objetiva, tornou-se propícia a adoção de uma metodologia quantitativa que serviu de base à realização da investigação. Este tipo de investigação privilegia o recurso a instrumentos e a análise estatística, enquanto a metodologia qualitativa, privilegia operações que não impliquem quantificação e medida priorizando a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Almeida & Freire, 2000). Segundo Pardal e Correia (1995), não podemos associar o “quantitativo” a “científico” e o “qualitativo” a “intuitivo”. Para que haja credibilidade ambos necessitam de ter por base o rigor e conclusões circunscritas à relevância dos dados. O modelo de investigação quantitativo compreende, prevê e controla os fenómenos. Já a investigação qualitativa compreende, descreve e analisa os fenómenos. (Almeida & Freire, 2000)

Este estudo sobre o conhecimento que educadores de educação pré-escolar e professores do 1.º ciclo do ensino básico têm sobre a Dislexia é, assim, um estudo de natureza quantitativa, que utilizou um questionário para a recolha de dados. Quivy e Campenhoudt (2002) consideram o questionário como uma técnica de observação direta extensiva que é especialmente adequada para conhecer determinadas características de uma população ou estudar fenómenos sociais.

2.2 – POPULAÇÃO

Segundo Ghiglione e Matalon (1985), a população é um todo, um universo, um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características.

Desta forma, o termo população designa geralmente o total de habitantes de determinado lugar, possuindo o mesmo significado em educação: o total de alunos do país, o número de professores de uma região escolar, os alunos de uma dada escola, de uma disciplina específica, entre outros. Acrescentando o que refere Sousa (2005), para uma correta definição de população, não podemos desconsiderar que esta se refere à definição das condições que caracterizam a população e ao estabelecimento dos seus limites, de modo que se torne bem claro quem fica incluído ou excluído do seu âmbito.

A população foi, neste estudo, constituída pelos educadores de educação pré-escolar e professores do 1.º ciclo do ensino básico de uma cidade do norte de Portugal.

2.3 – AMOSTRA

De acordo com Sousa (2015), uma amostra é um pedaço do todo, do global, e como tal, tendo em conta a complexidade e o esforço necessário para um processo de investigação orientado para uma população alvo com uma dimensão demasiado abrangente para que fosse possível aplicar os procedimentos de investigação a todos e cada um dos seus elementos, torna-se essencial a constituição da amostra.

Assim, segundo Almeida e Freire (2008), a constituição de amostras é prática corrente na investigação em geral. Em termos de metodologia científica, esse processo deve possuir certos requisitos de modo a garantir a validade dos resultados e a possibilidade de os mesmos serem generalizados a uma população.

A amostra utilizada neste estudo caracteriza-se por se definir através do método de amostragem por conveniência, uma vez que os elementos escolhidos assim o são em função da nossa disponibilidade no acesso aos diversos agrupamentos.

Neste estudo, a amostra foi constituída por 123 participantes, com idades entre os 25 e os 66 anos, com uma média de 46,18 anos ($DP=10,04$), apresentando um tempo de serviço entre zero e 43 anos, numa média de 22,46 anos ($DP=10,0$). As características sociodemográficas são apresentadas na Tabela 2, onde se observa uma prevalência de 95,9% de participantes do sexo feminino, relativamente distribuídos pelos escalões etários, com menor representação do escalão mais jovem (25-34 anos; 13,8%) e maior do escalão dos 35-44 anos (35,8%). Os estudos de nível superior são uma constante, detendo a maioria de 55,3% a licenciatura como grau académico. Verifica-se ainda que 59,3% tem estudos até ao nível da Licenciatura e 40,7% estudos pós-licenciatura.

Em termos de tempo de serviço, a maior parte da amostra é composta por inquiridos que se encontram na fase de desencanto (Gonçalves, 2009), lecionando há 23 ou mais anos e por outra que se encontra na fase de serenidade, nomeadamente 30,8% que lecionam entre 15 e 22 anos. Assim sendo, a maioria de 79,5% dos participantes da amostra leciona há mais de 15 anos. A amostra tem uma sub-representação de inquiridos que lecionam há menos de quatro anos (4,3%), entre cinco e sete anos (2,6%) e de oito a 14 anos (13,7%).

No que concerne às habilitações académicas, de acordo com a Tabela 2, verificamos que apenas uma pequena minoria possui bacharelato, tendo a maioria dos inquiridos a licenciatura como

grau académico apresentado. Assim, quase 60% dos inquiridos possuem, como habilitações académicas, bacharelato ou licenciatura. Os restantes cerca de 40% possuem algum tipo de pós-graduação ou mestrado e apenas um o doutoramento.

Tabela 2

Caraterísticas Sociodemográficas

Caraterística	N	%
Sexo		
Feminino	118	95,9
Masculino	5	4,1
Escalão etário		
25-34 anos	17	13,8
35-44 anos	44	35,8
45-54 anos	30	24,4
55-66 anos	32	26,0
Habilitações académicas		
Bacharelato	5	4,1
Licenciatura	68	55,3
Pós-graduação	19	15,4
Mestrado	30	24,4
Doutoramento	1	0,8

Tabela 2

Caraterísticas Sociodemográficas(continuação)

Tempo de serviço^a

0-4 anos	5	4,3
5-7 anos	3	2,6
8-14 anos	16	13,7
15-22 anos	36	30,8
≥ 23 anos	57	48,7

a. 6 casos não identificam o tempo de serviço

Como podemos verificar na Tabela 3, no que diz respeito ao fato de ao longo da carreira como educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º ciclo do ensino básico terem tido experiência com algum aluno com dislexia formalmente diagnosticada, cerca de um terço respondem afirmativamente e os restantes dois terços indicam não ter lidado com alunos com dislexia formalmente diagnosticada. É normal que os educadores de educação pré-escolar não tenham tido esse contacto uma vez que a dislexia não é diagnosticada no nível de ensino em que desempenham as suas funções docentes.

Quanto à formação superior na área da educação inclusiva, menos de um quinto referem que têm formação superior tendo uma grande maioria indicado não ter formação superior na área da educação inclusiva.

Relativamente a ter formação na área da dislexia, menos de um décimo dos participantes responderam “Sim”, enquanto a restante maioria respondeu “Não”, constatando-se que uma grande maioria dos professores não tem formação específica na área da dislexia, revelando uma ausência de preparação profissional para intervir com alunos nesta condição.

Tabela 3

Formação e Experiência na Área da Dislexia

Condição	N	Sim		Não	
		n	%	n	%
Formação superior em Educação Inclusiva	121	23	19,0	98	81,0
Formação na área da dislexia	119	10	8,4	109	91,6
Experiência com aluno(s) com dislexia	122	40	32,8	82	66,7

2.4 – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi construído tendo por base o questionário *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale* - KBDDS, de Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa (2014) e o questionário utilizado por Dodur e Kumas. (2020). O questionário é constituído por duas partes, num total de 46 itens. A primeira parte, constituída por sete itens, diz respeito aos dados pessoais e profissionais dos participantes do estudo, tais como o género, a idade, o tempo de serviço, as habilitações académicas, o contato com alunos com dislexia formalmente diagnosticada ao longo da carreira e a formação especializada, pós-graduação, mestrado ou doutoramento na área das Necessidades Educativas Especiais ou Dislexia. A segunda parte é constituída por 39 itens relativos aos conhecimentos dos professores sobre dislexia, em que 12 itens revelam ideias erradas e 27 indicam informações corretas acerca da dislexia (ver Anexo A). Foi utilizada uma escala com as seguintes opções de resposta: “Verdadeiro”, “Falso”, “Não sei”, tendo sido atribuído, às respostas corretas, um ponto e, às restantes, zero pontos (ver Anexo C). Desta forma o resultado de cada participante poderia variar entre zero e 39.

Na Tabela 4 estão descritos os itens relativos ao questionário distribuídos pelas três dimensões, nomeadamente informações gerais, diagnóstico e intervenção.

Tabela 4

Descrição dos Itens do Questionário Relativos ao Conhecimento sobre Dislexia Distribuídos por Dimensões:

Informações Gerais (17 itens)

- 1.A dislexia é resultado de uma desordem neurológica
- 2.A dislexia é causada por défice de perceção visual
- 3.Uma criança pode ter dislexia e sobredotação
- 4.Crianças com dislexia revelam muitas vezes dificuldades sociais e emocionais
- 5.Existem diferenças entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos funciona em atividades de leitura
- 6.A dislexia é hereditária
- 7.A investigação indica que cerca de 5% dos jovens em idade escolar têm dislexia
- 8.A dislexia ocorre com mais frequência em homens do que em mulheres
- 16.Todas as crianças com dificuldades de leitura apresentam dislexia
- 19.Crianças que mostram dificuldade na leitura sem causa aparente têm dislexia
- 20.As crianças com dislexia são preguiçosas
- 24.A dislexia é um mito, ou seja, não existe
- 26.Problemas de lateralidade são a causa da dislexia
- 28.A dislexia refere-se a uma condição relativamente crónica que, muitas vezes, não é completamente ultrapassada
- 29.As características da pessoa com dislexia sofrem ligeiras alterações com o passar dos anos, na medida em que a pessoa vai aprendendo a lidar com a situação
- 30.A dislexia mantém-se na vida adulta
- 31.Muitas crianças com dislexia possuem uma baixa autoestima

Diagnóstico (13 itens)

9. As crianças com dislexia apresentam dificuldades na consciência fonológica
- 11.As pessoas com dislexia têm um nível de inteligência na média ou acima
- 12.A leitura em crianças com dislexia é muitas vezes caracterizada por uma descodificação imprecisa e pouco fluente

Tabela 4

Descrição dos Itens do Questionário Relativos ao Conhecimento sobre Dislexia Distribuídos por Dimensões: (continuação)

- 13. Ler as letras e as palavras em inversão é uma característica da dislexia
- 14. Dificuldades na componente fonológica da linguagem estão associadas à dislexia
- 15. Os testes de inteligência são úteis na identificação da dislexia
- 32. Crianças com dislexia têm problemas na descodificação e na ortografia
- 33. Crianças com dislexia têm problemas de compreensão auditiva
- 34. Avaliar a leitura através de teste formal é essencial para o diagnóstico da dislexia
- 35. As crianças com dislexia tendem a fazer erros de soletração de palavras
- 36. A dislexia é caracterizada pela dificuldade em ler fluentemente
- 37. A dislexia é geralmente inesperada tendo em conta as práticas eficazes que são proporcionadas na sala de aula
- 39. Conheço um teste formal de avaliação da leitura

Intervenção (9 itens)

- 10. A leitura em uníssono é uma estratégia eficaz para crianças com dislexia
 - 17. O uso de lentes coloridas e/ou acetatos de cor beneficia as crianças com dislexia
 - 18. Os médicos podem prescrever medicamentos que beneficiam as crianças com dislexia
 - 21. Providenciar acomodações curriculares no contexto das medidas universais para as crianças com dislexia é justo
 - 22. Programas de intervenção que enfatizam os aspetos fonológicos da linguagem são considerados eficazes para crianças com dislexia
 - 23. Grande parte dos professores recebe formação sobre dislexia
 - 25. A leitura repetida é uma estratégia de ensino eficaz para crianças com dislexia
 - 27. As crianças com dislexia beneficiam de um ensino explícito da leitura
 - 38. Intervenções na leitura baseadas na investigação alteram a forma como o cérebro de crianças com dislexia funciona em atividades de leitura
-
-

2.5– REALIZAÇÃO DO PRÉ-TESTE

Maroco (2003) afirma que o pré-teste permite evidenciar possíveis falhas existentes no instrumento de recolha de dados.

Com o objetivo de testar o uso do questionário, procedeu-se a um pré-teste do mesmo com cinco inquiridos com características semelhantes à amostra. Com a realização desse pré-teste, pretendeu-se aferir da existência, ou não, de alguma dificuldade na compreensão das questões, na interpretação dada às mesmas, no sentido de, caso se verificasse essa necessidade, se adaptar as questões ou vocabulário para outras mais adequadas. Não se verificou qualquer alteração uma vez que todas as questões foram consideradas pertinentes na linguagem e vocabulário utilizados, não tendo os intervenientes deste pré-teste apresentado qualquer dificuldade na sua compreensão que justificasse qualquer tipo de intervenção.

2.6 – VARIÁVEIS

Como referem Almeida e Freire (2008), “ao formular as hipóteses, o investigador está, no fundo, a identificar as variáveis e a definir as suas relações, ou seja, o respetivo papel na investigação” (p. 51).

Segundo Sousa (2005), alguns dos tipos de variáveis definem-se como dependentes ou independentes. As variáveis dependentes, são, segundo o mesmo, aquelas que dependem dos procedimentos da investigação e que se conotam diretamente com as respostas que se procuram. São dados que se obtém e que variam à medida que nós, enquanto investigadores, modificamos as condições de investigação. As variáveis independentes são aquelas que, como o nome indica, são independentes dos procedimentos de investigação, mas que constituem, no entanto, fatores determinantes que a vão influenciar. Enquanto investigadores, recorreremos à sua manipulação para observar os efeitos produzidos nas variáveis dependentes.

Neste estudo, fizeram parte integrante as variáveis independentes como o “género”, o “tempo de serviço” e as “habilitações académicas” assim como a “experiência com alunos com dislexia formalmente diagnosticada”, a “formação superior na área da educação inclusiva” e a “formação na área da dislexia” e as variáveis dependentes correspondentes aos itens do questionário distribuídos pelas três dimensões em análise, informação geral, diagnóstico e intervenção.

2.7 – PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Relativamente aos procedimentos de recolha de dados, realizaram-se os pedidos de autorização feitos aos respetivos diretores dos agrupamentos de escolas e colégios selecionados (ver anexo B), que, após aprovação, transmitiram aos docentes da possibilidade de colaboração voluntária no estudo. Após manifestação dessa vontade de colaborar, os inquéritos foram distribuídos em papel pela investigadora do estudo, tendo sido igualmente recolhidos pela própria. Foram entregues 134 inquéritos por questionário e, destes, recolhidos 123. A fase de recolha de dados decorreu entre abril e junho de 2022. A duração prolongada do período de recolha de dados relacionou-se com a dificuldade da investigadora em conjugar a sua atividade profissional e pessoal com a entrega imediata dos questionários e posterior recolha junto dos participantes do estudo.

2.8 – PROCEDIMENTO DE ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS RESULTADOS

Para a análise estatística descritiva e inferencial dos dados recorreremos ao pacote de software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 28.0 para Windows.

Segundo Ferreira (2015) há basicamente dois tipos de procedimentos em estatísticas. Um dos procedimentos é a estatística descritiva que tem como objetivo, como o nome indica, a descrição dos dados, sejam eles de uma amostra ou de uma população. A estatística descritiva pode incluir a verificação da representatividade ou da falta de dados, a ordenação dos dados, a compilação dos dados em tabela, a criação de gráficos com os dados, o cálculo dos valores de sumário, tais como as médias e a obtenção de relações funcionais entre variáveis. Segundo Maroco (2003), são a média, a mediana e a moda as estatísticas mais utilizadas de entre as várias medidas de tendência central. Nas medidas de dispersão, o desvio-padrão constitui também uma ferramenta fundamental para a análise e interpretação de dados. Segundo Martins (2011), as medidas de tendência central, como a moda, a mediana e a média consistem, na amostra em questão, em medidas que descrevem o centro da distribuição de valores de uma variável específica. As medidas de dispersão, como as frequências e o desvio-padrão, são medidas que se podem considerar adicionais para a descrição dos dados e que nos fornecem uma indicação do quanto os valores individuais da mesma variável estão próximos, ou, contrariamente, se afastam do centro da distribuição.

Neste estudo usamos uma análise com frequências absolutas e relativas no caso de variáveis qualitativas nominais e ordinais e de medidas de tendência central e de dispersão - média e desvio padrão - no caso de variáveis de tipo quantitativo.

Outro dos procedimentos em estatística a que se refere Ferreira (2015), é a estatística inferencial, que se preocupa com o raciocínio necessário para, a partir dos dados, se obter conclusões gerais. O objetivo da estatística inferencial é obter uma afirmação acerca de uma população com base numa amostra.

Como refere Martins (2011), para podermos inferir estatisticamente tivemos de proceder ao teste de hipóteses no qual, com base em duas afirmações opostas, decidimos acerca dos possíveis valores do parâmetro. Definindo com antecedência as variáveis “género”, “habilitações académicas”, “tempo de serviço”, “experiência com alunos com dislexia formalmente diagnosticada”, “formação superior na área da educação inclusiva” e “formação na área da dislexia”, pudemos assim construir as hipóteses estatísticas.

Neste estudo, a análise inferencial foi realizada através da implementação de testes de hipótese paramétricos e não paramétricos. Para a comparação de médias entre duas amostras independentes relativamente a variável dependente de tipo quantitativo – Variáveis Independentes -, foi utilizado o teste paramétrico T para amostras independentes. Para a análise intra-sujeitos, em situações de três medidas de tipo quantitativo por sujeito – dimensões -, foi utilizado o teste paramétrico de ANOVA Medidas repetidas (GLM), com teste de comparações múltiplas de Bonferroni.

Como medidas de dimensão do efeito foram utilizados o d de Cohen para as análises inter-sujeitos e o η^2_p - Eta quadrado parcial para as análises intra-sujeitos. Efeitos menores que 0,10 foram considerados pequenos, entre 0,1 e 0,25 foram considerados médios, entre 0,25 e 0,5 foram considerados elevados e maiores que 0,05 muito elevados (Cohen, 2013).

A homogeneidade de variâncias foi verificada através do teste de Levene, sendo aplicada a correção de Welch ao teste T, quando a mesma não foi verificada.

As hipóteses nulas e as alternativas construídas foram usadas aquando da testagem através do teste *t student* para amostras independentes. Na comparação entre dois ou mais grupos independentes ao nível de uma variável independente procedeu-se à testagem através do teste *One Way Anova*. Para a rejeição da hipótese nula adotamos o nível de significância 0,05 ($p \leq 0,05$). A consistência interna dos resultados deste estudo foi avaliada através da medida *Alpha de Cronbach*, onde $\alpha < 0,6$ inadmissível, 0,6-0,7 fraco, 0,7-0,8 razoável, 0,8-0,9 boa e $>$ consistência muito boa (Pestana & Gageiro, 2008).

2.9 – ASPETOS ÉTICOS

Como refere Lima (2006), os aspetos éticos levantam-se em todas as etapas de uma investigação, desde a escolha do tema, à seleção das questões a ser estudadas, passando pela escolha dos participantes, pela forma como se acede ao local de estudo, pela definição dos procedimentos de recolha, análise de dados e discussão dos resultados, culminando nas conclusões.

No caso deste estudo em particular primamos por cumprir com determinados procedimentos considerados corretos em função de normas que determinam o que é ético. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), essas normas assentam no princípio de que não há para os participantes qualquer risco ou ganho que possam advir da participação na investigação. Atualmente, associamos a ética na investigação à inexistência de danos para os participantes em relação ao consentimento e à exposição em função desse processo de investigação.

Desta forma, iniciamos este processo por garantir aos participantes que a sua identidade e anonimato estão protegidas e que a sua participação no estudo seria realizada de livre vontade, portanto, voluntariamente. Assim sendo, o resultado do presente estudo baseou-se no princípio da honestidade, não só para com os participantes, mas também para com todos os procedimentos e etapas que concluíram nos resultados que pretendemos fiáveis e credíveis.

III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos e analisamos os resultados obtidos através do questionário aplicado junto dos educadores do ensino pré-escolar e dos professores do primeiro ciclo, primeiro em termos descritivos e em seguida em termos inferenciais.

3.1 - APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DOS RESULTADOS

O objetivo deste estudo foi caracterizar os conhecimentos que os educadores de educação pré-escolar e os professores do primeiro ciclo têm sobre dislexia. Assim, é fundamental determinar as frequências de resposta a cada item do questionário, as respetivas percentagens, bem como as respostas omissas, ou seja, os itens a que os participantes não responderam. Uma vez que os itens de resposta estão ordenados em três dimensões, optou-se por apresentar os resultados em quadros organizados, designadamente: Informações Gerais, Diagnóstico e Intervenção. Para cada item as repostas dadas foram “Verdadeiro”, “Falso” e “Não sei”.

De seguida procedemos à análise das variáveis género, tempo de serviço, formação superior na área da educação inclusiva e formação na área da dislexia.

Por fim, procedemos a uma análise global e por dimensão dos resultados médios das respostas dos participantes ao inquérito.

Resultados por dimensões para a Amostra

Na Tabela 5, começamos então por observar quais os itens respondidos corretamente para a dimensão Informações Gerais. Genericamente, os participantes da amostra têm conhecimentos sobre a natureza, causas e consequências da dislexia.

Tabela 5

Resultados Descritivos do KBDDS Relativos à Dimensão Informações Gerais

Dimensão Informações Gerais (17I)		Resposta						
		Correta	Verdadeiro		Falso		Não sei	
			n	%	n	%	n	%
1.A dislexia é resultado de uma desordem neurológica?	V	105	85,4	9	7,3	9	7,3	
2.A dislexia é causada por défice de perceção visual	F	26	22,0	71	60,2	21	17,8	
3.Uma criança pode ter dislexia e sobredotação	V	97	80,8	5	4,2	18	15,0	
4.Crianças com dislexia revelam muitas vezes dificuldades sociais e emocionais	V	72	60,5	36	30,3	11	9,2	
5.Existem diferenças entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos funciona em atividades de leitura	V	104	87,4	4	3,4	11	9,2	
6.A dislexia é hereditária	V	46	38,0	43	35,5	32	26,4	
7.A investigação indica que cerca de 5% dos jovens em idade escolar têm dislexia	V	39	32,0	2	1,6	81	66,4	
8.A dislexia ocorre com mais frequência em homens do que em mulheres	V	38	30,9	16	13,0	69	56,1	
16.Todas as crianças com dificuldades de leitura apresentam dislexia	F	2	1,6	118	96,7	2	1,6	
19.Crianças que mostram dificuldade na leitura sem causa aparente têm dislexia	F	3	2,4	110	89,4	10	8,1	
20.As crianças com dislexia são preguiçosas	F	11	8,9	109	88,6	3	2,4	
24.A dislexia é um mito, ou seja, não existe	F	4	3,3	119	96,7	0	0,0	
26.Problemas de lateralidade são a causa da dislexia	V	21	17,1	71	57,7	31	25,2	
28.A dislexia refere-se a uma condição relativamente crónica que, muitas vezes, não é completamente ultrapassada	V	71	58,2	23	18,9	28	23,0	
29.As características da pessoa com dislexia sofrem ligeiras alterações com o passar dos anos, na medida em que a pessoa vai aprendendo a lidar com a situação	V	96	80,7	8	6,7	15	12,6	
30.A dislexia mantém-se na vida adulta	V	99	80,5	5	4,1	19	15,4	
31.Muitas crianças com dislexia possuem uma baixa autoestima	V	103	83,7	10	8,1	10	8,1	

Quanto à dimensão das Informações Gerais, os participantes respondem corretamente a 13 (I1, I2, I3, I4, I5, I16, I19, I20, I24, I28, I29, I30, I31) dos 17 itens integrantes sendo que a dez desses itens a resposta está correta por parte de mais de quatro quintos dos inquiridos. No entanto, a quatro

dos itens correspondentes a esta dimensão, somente responderam corretamente entre pouco mais de um quarto a dois quintos dos inquiridos.

Assim sendo, como se pode verificar na Tabela 5, os resultados evidenciam que os participantes, de uma maneira geral, detêm conhecimentos corretos sobre Informações Gerais acerca da dislexia.

Desta forma, podemos afirmar que a quase totalidade dos inquiridos tinha conhecimento de que era falso que todas as crianças com dificuldades de leitura apresentam dislexia, tendo sido este o item em que se observou maior conhecimento.

Relativamente às causas, mais de três quartos dos participantes sabe que a dislexia tem uma origem neurobiológica. Também se constata que uma grande maioria dos inquiridos considera falso que as crianças que mostram dificuldade na leitura sem causa aparente tenham dislexia e que uma maioria ligeiramente inferior sabe que existem diferenças entre os indivíduos com e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos funciona em atividades de leitura.

Quando questionados sobre uma das características dos estudantes, mais de quatro quintos dos participantes julga igualmente ser verdade que muitas crianças com dislexia possuem uma baixa autoestima, com menos de dois terços concordando igualmente que as crianças com dislexia revelam muitas vezes dificuldades sociais e emocionais. Cerca de quatro quintos estão ainda de acordo que uma criança pode ter dislexia e sobredotação.

Este conhecimento generalizado quanto à dimensão das Informações Gerais constatado por vários itens em que os participantes responderam corretamente e sem grandes dúvidas não se verificou em particular em relação ao item onde se afirmava que problemas de lateralidade são a causa da dislexia, respondida corretamente por pouco mais de um quarto dos inquiridos.

Tabela 6

Resultados Descritivos do KBDDS Relativos à Dimensão Diagnóstico

Dimensão Diagnóstico (13I)		Resposta						
		Correta	Verdadeiro		Falso		Não sei	
			n	%	n	%	n	%
9. As crianças com dislexia apresentam dificuldades na consciência fonológica	V	106	86,9	9	7,4	7	5,7	
11. As pessoas com dislexia têm um nível de inteligência na média ou acima	V	52	42,6	38	31,1	32	26,2	
12. A leitura em crianças com dislexia é muitas vezes caracterizada por uma descodificação imprecisa e pouco fluente	V	106	87,6	5	4,1	10	8,3	
13. Ler as letras e as palavras em inversão é uma característica da dislexia	F	92	76,0	15	12,4	14	11,6	
14. Dificuldades na componente fonológica da linguagem estão associadas à dislexia	V	78	64,5	26	21,5	17	14,0	
15. Os testes de inteligência são úteis na identificação da dislexia	V	19	15,8	54	45,0	47	39,2	
32. Crianças com dislexia têm problemas na descodificação e na ortografia	V	108	89,3	5	4,1	8	6,6	
33. Crianças com dislexia têm problemas de compreensão auditiva	F	41	33,6	50	41,0	31	25,4	
34. Avaliar a leitura através de teste formal é essencial para o diagnóstico da dislexia	V	57	47,5	29	24,2	34	28,3	
35. As crianças com dislexia tendem a fazer erros de soletração de palavras	V	100	83,3	8	6,7	12	10,0	
36. A dislexia é caracterizada pela dificuldade em ler fluentemente	V	65	53,7	51	42,1	5	4,1	
37. A dislexia é geralmente inesperada tendo em conta as práticas eficazes que são proporcionadas na sala de aula	V	28	23,1	59	48,8	34	28,1	
39. Existe um teste formal de avaliação da leitura	V	26	21,5	40	33,1	55	45,5	

Os resultados apresentados na Tabela 6 para a dimensão Diagnóstico, composta por 13 itens, permitem verificar que os participantes apontam respostas que determinam um baixo nível de conhecimento. Nesta dimensão, uma grande maioria dos inquiridos respondem corretamente somente a quatro (I9, I12, I32, I35) dos 13 itens que a integram, nomeadamente, ao facto de que as crianças com dislexia apresentam dificuldades na consciência fonológica, que a leitura em crianças com dislexia é muitas vezes caracterizada por uma descodificação imprecisa e pouco fluente, que as crianças com dislexia têm problemas na descodificação e na ortografia e que as crianças com dislexia tendem a fazer erros de soletração de palavras.

O mesmo não se verifica em quatro dos itens, quanto ao facto de ser falso que ler as letras e as palavras em inversão é uma característica da dislexia, de ser verdadeiro que os testes de inteligência são uteis na identificação da dislexia, que a dislexia é geralmente inesperada tendo em conta as práticas eficazes que são proporcionadas na sala de aula e que conhecem um teste formal de avaliação da leitura, itens em que somente respondem corretamente menos de um quarto dos participantes. Igualmente, em outros três itens, nomeadamente que as pessoas com dislexia têm nível de inteligência na média ou acima, que as crianças com dislexia têm problemas de compreensão auditiva e que avaliar a leitura através de teste formal é essencial para o diagnóstico da dislexia, menos de metade dos inquiridos respondem corretamente.

No cômputo geral, os omissos, ou seja, os que não respondem nos diferentes itens não são significativos para se fazer referência neste tipo de análise.

Tabela 7

Resultados Descritivos do KBDDS Relativos à Dimensão Intervenção

Dimensão Intervenção (91)		Resposta							
		Correta		Verdadeiro		Falso		Não sei	
		n	%	n	%	n	%	n	%
10. A leitura em uníssono é uma estratégia eficaz para crianças com dislexia	V	49	40,5	22	18,2	50	41,3		
17.O uso de lentes coloridas e/ou acetatos de cor beneficia as crianças com dislexia	F	8	6,7	33	27,5	79	65,8		
18.Os médicos podem prescrever medicamentos que beneficiam as crianças com dislexia	F	11	8,9	66	53,7	46	37,4		
21.Providenciar acomodações curriculares no contexto das medidas universais para as crianças com dislexia é justo	V	113	93,4	2	1,7	6	5,0		
22.Programas de intervenção que enfatizam os aspetos fonológicos da linguagem são considerados eficazes para crianças com dislexia	V	101	82,8	6	4,9	15	12,3		
23.Grande parte dos professores recebe formação sobre dislexia	F	5	4,1	106	86,2	12	9,8		
25.A leitura repetida é uma estratégia de ensino eficaz para crianças com dislexia	V	50	41,0	25	20,5	47	38,5		
27.As crianças com dislexia beneficiam de um ensino explícito da leitura	V	48	39,7	35	28,9	38	31,4		
38.Intervenções na leitura baseadas na investigação alteram a forma como o cérebro de crianças com dislexia funciona em atividades de leitura	V	44	37,0	9	7,6	66	55,5		

Através das respostas apresentadas na Tabela 7, relativa à dimensão Intervenção, é possível constatar que também no que se refere a esta dimensão, observamos igualmente um baixo nível de conhecimento por parte dos professores.

A grande maioria dos professores respondem corretamente apenas a três (I21, I22, I23) dos nove itens da dimensão, ao responderem que consideram justo providenciar acomodações curriculares no contexto das medidas universais para as crianças com dislexia, que os programas de intervenção que enfatizam os aspetos fonológicos da linguagem são considerados eficazes para crianças com dislexia e ser falso que grande parte dos professores recebe formação sobre dislexia.

No entanto, sobre o item que refere que o uso de lentes coloridas e/ou acetatos de cor beneficia as crianças com dislexia somente cerca de um quarto dos participantes da amostra responderam corretamente. De igual forma, quando questionados se a leitura em uníssono é uma estratégia eficaz para crianças com dislexia e se intervenções na leitura baseadas na investigação alteram a forma como o cérebro de crianças com dislexia funciona em atividades de leitura, menos de metade dos participantes respondem corretamente.

Concluindo, podemos assim afirmar que na globalidade das dimensões em análise, os inquiridos demonstraram conhecimento quanto à dimensão Informações Gerais, mas em relação às dimensões Diagnóstico e Intervenção demonstraram possuir um baixo conhecimento.

Por fim, o resultado em cada dimensão foi obtido por cálculo do número de respostas corretas (ver anexo C) a dividir pelo número de questões integrantes da dimensão. Este cálculo remete para a obtenção de um resultado médio das respostas para cada uma das dimensões e para o total do KBDDS. A uma resposta correta foi atribuído o valor um e a uma resposta incorreta ou não sei, o valor de zero.

O resultado médio das respostas dos participantes na dimensão Informações Gerais sobre a dislexia, oscilou entre 29,4% e 100%, sendo de 67,8% ($DP=13,8$) a taxa média de respostas corretas ao grupo de questões desta dimensão, a mais elevada de entre as três dimensões em estudo.

Ao nível do Diagnóstico da dislexia, resultado médio das respostas oscilou entre 7,7% e 84,6%, sendo de 50,7% ($DP=16,9$) a taxa média de respostas corretas ao grupo de questões, a mais baixa de entre as três dimensões estudadas.

Relativamente à Intervenção na dislexia, o resultado médio das respostas oscilou entre 22,2% e 88,9%, sendo de 55,1% ($DP=17,7$) a taxa média de respostas corretas ao grupo de questões desta dimensão.

Para a escala total KBDDS, o resultado médio das respostas dos participantes sobre dislexia oscilou entre 23,1% e 82,1%, sendo de 59,2% ($DP=12,0$) a taxa média de respostas corretas.

3. 2 - APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DOS RESULTADOS PARA AS VARIÁVEIS INDEPENDENTES

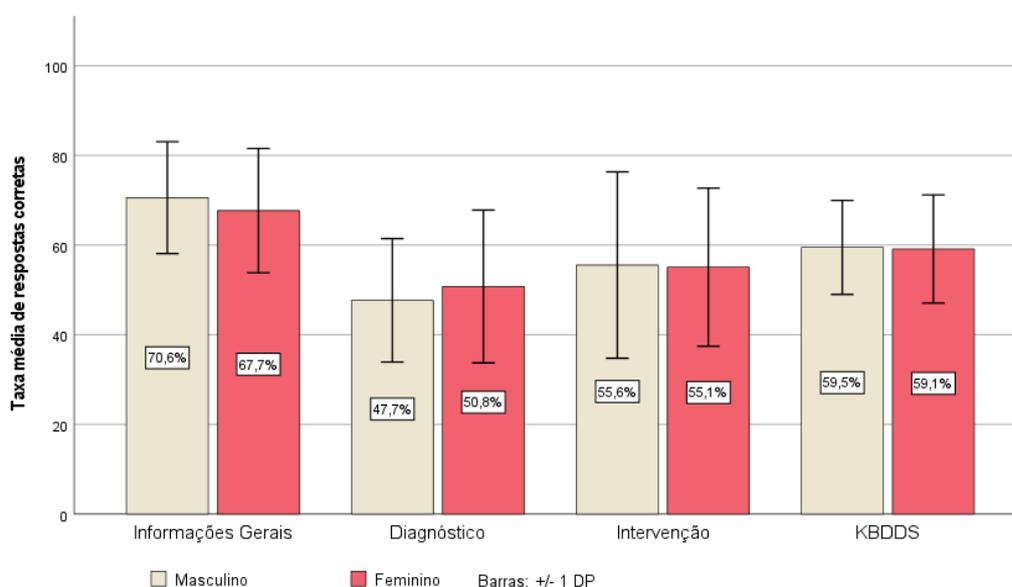
Fazemos aqui a apresentação descritiva dos resultados para as variáveis independentes género, tempo de serviço, formação na área da dislexia e formação superior na área da educação inclusiva em função das três dimensões, Informação Geral, Diagnóstico e Intervenção, assim como do KBDDS total.

Género

Como se pode verificar na Figura 1, considerando a escala KBDDS, observa-se que em média, os participantes do sexo masculino revelam um resultado de conhecimento sobre dislexia similar ao do sexo feminino, ao nível das três dimensões e da escala KBDDS total. Genericamente, a dimensão em que a média de ambos os sexos revelaram um maior conhecimento foi a de Informações Gerais e a de menor conhecimento a de Diagnóstico.

Figura 1

Resultado do Conhecimento por Dimensão e KBDDS em função do Género



Tempo de serviço

Como se pode verificar na Figura 2, quanto ao conhecimento em Informações Gerais sobre a dislexia, os professores com tempo de serviço de zero a quatro anos, são os que em média revelam ter mais conhecimentos, a par com os com cinco a sete anos de serviço e 23 ou mais anos de serviço. Os professores inquiridos que revelam ter menos conhecimentos nesta dimensão, são os que possuem entre oito e 14 anos de serviço e os com 15 a 22 anos de serviço.

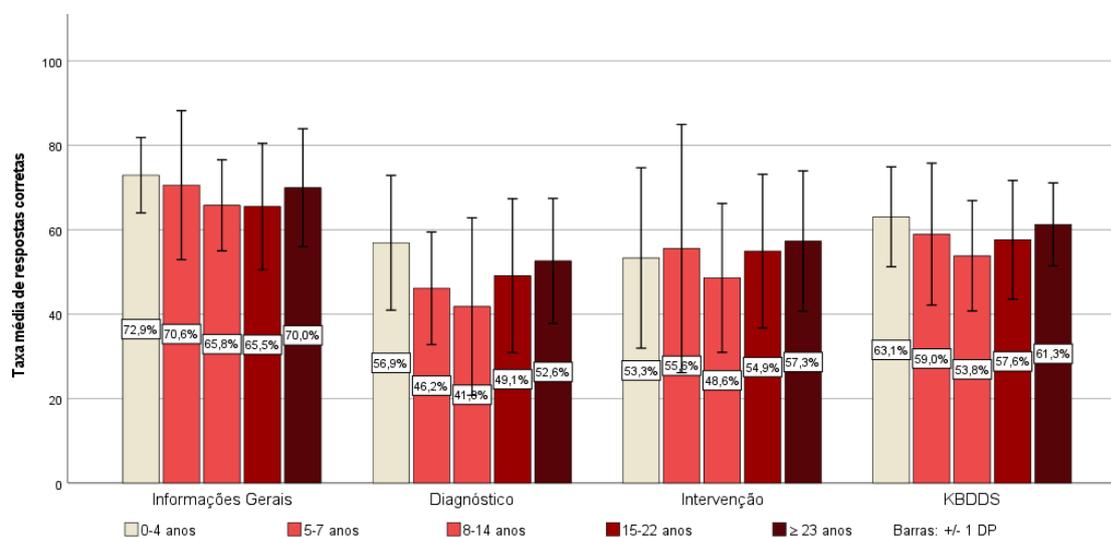
No que se refere aos conhecimentos sobre Diagnóstico da dislexia, os professores com tempo de serviço de zero a quatro anos, são os que mais uma vez, em média revelam ter mais conhecimentos, seguidos dos com 23 ou mais anos de serviço. Os professores inquiridos que revelam ter menos conhecimentos nesta dimensão, são os que possuem entre oito e 14 anos de serviço.

Relativamente a Intervenção na dislexia, os professores com 23 ou mais anos de serviço são os que em média revelam ter mais conhecimentos, seguidos dos com cinco a sete anos de serviço e dos com 15 a 22 anos de serviço. Os professores inquiridos que revelam ter menos conhecimentos nesta dimensão, são os que possuem entre oito e 14 anos de serviço.

Considerando a escala KBDDS, observa-se que os participantes com tempo de serviço de zero a quatro anos, são os que em média revelam ter mais conhecimentos globais, a par com os com 23 ou mais anos de serviço. Os professores que revelam ter menos conhecimentos nesta dimensão, são os que possuem entre oito e 14 anos de serviço.

Figura 2

Resultado do Conhecimento por Dimensão e KBDDS em função do Tempo de Serviço



Formação superior na área da educação inclusiva

Na Figura 3, são apresentados os resultados do conhecimento dos participantes sobre as três dimensões consideradas e no global (KBDDS) em função da frequência de formação superior na área da educação inclusiva.

Genericamente, observa-se que em média os participantes que frequentaram formação apresentam resultados mais elevados do que os que não a frequentaram, ao nível das três dimensões e ao nível global, apresentando mais 6,1% a 11,7% de respostas corretas.

Tem-se assim que, ao nível da dimensão Informações Gerais, os participantes com formação dão em média mais 6,2% de respostas corretas do que os que não frequentaram a formação.

Na dimensão de Diagnóstico, os participantes com formação dão em média mais 11,7% de respostas corretas do que os que não frequentaram a formação.

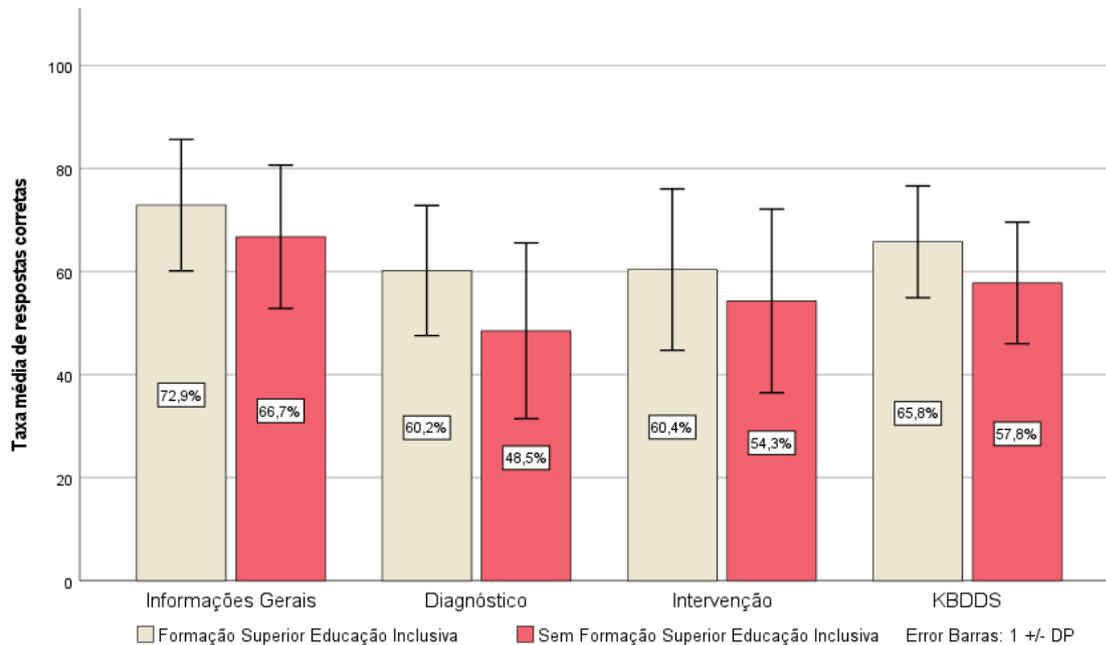
Relativamente à dimensão Intervenção, os participantes com formação dão em média mais 6,1% de respostas corretas do que os que não frequentaram a formação.

Na escala KBDDS no seu global, os participantes com formação dão em média mais 8,0% de respostas corretas do que os que não frequentaram a formação.

Os presentes resultados são indicadores de um maior conhecimento nas diferentes dimensões por parte dos participantes que frequentaram formação superior na área da Educação Inclusiva face aos que não frequentaram a formação em referência.

Figura 3

Resultado do Conhecimento por Dimensão e KBDDS em função da Frequência de Formação Superior na Área da Educação Inclusiva



Formação na área da dislexia

Na Figura 4, são apresentados os resultados do conhecimento dos participantes sobre as três dimensões consideradas e no global (KBDDS) em função da frequência de formação na área da dislexia.

Genericamente, observa-se que em média os participantes com formação na área da dislexia apresentam resultados mais elevados do que os que não a frequentaram, ao nível das três dimensões e ao nível global, apresentando mais 5,9% a 14,8% de respostas corretas.

Tem-se assim que ao nível da dimensão Informações Gerais os participantes com formação dão em média mais 7,8% de respostas corretas do que os que não frequentaram a formação.

Na dimensão de Diagnóstico, os participantes com formação dão em média mais 14,8% de respostas corretas do que os que não frequentaram a formação.

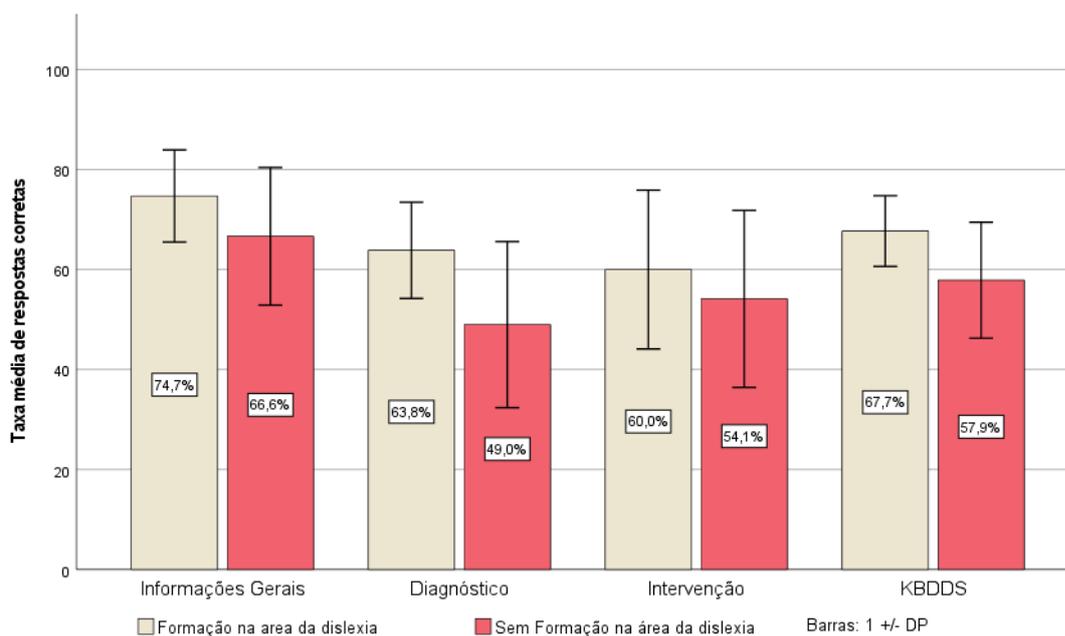
Relativamente à dimensão Intervenção, os participantes com formação dão em média mais 5,9% de respostas corretas do que os que não frequentaram a formação.

Na escala KBDDS no seu global, os participantes com formação dão em média mais 9,8% de respostas corretas do que os que não frequentaram a formação.

Os presentes resultados são indicadores de um maior conhecimento nas diferentes dimensões por parte dos participantes que frequentaram formação na área da dislexia face aos que não a frequentaram, mais uma vez com ênfase na dimensão Diagnóstico.

Figura 4

Resultado do Conhecimento por Dimensão e KBDDS em função da Formação na Área da Dislexia



3.3 – APRESENTAÇÃO INFERENCIAL DOS RESULTADOS

Fazemos aqui a apresentação inferencial dos resultados entre as dimensões Informação Geral, Diagnóstico e Intervenção e para as variáveis independentes habilitações académicas e experiência com alunos com dislexia em função das três dimensões, Informação Geral, Diagnóstico e Intervenção, assim como do KBDDS total.

Dimensões

Inicialmente realizou-se a comparação entre as dimensões de modo a analisar se as diferenças de conhecimento relativo a cada dimensão são estatisticamente significativas. Assim, foram delineadas as seguintes hipóteses estatísticas:

H₀ - Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados em cada uma das diferentes dimensões.

H_a - Existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados em cada uma das diferentes dimensões.

Na Tabela 8, são apresentados os resultados descritivos e inferenciais do conhecimento dos inquiridos sobre cada uma das três dimensões em análise. Da sua leitura, observa-se que existem diferenças significativas de conhecimento dos inquiridos entre as três dimensões, sendo o efeito do tipo de dimensão no nível de conhecimento, elevado ($p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,325$). O conhecimento dos inquiridos na dimensão Informações Gerais apresenta-se significativamente superior ao conhecimento na dimensão Intervenção ($p < 0,001$) e na dimensão Diagnóstico ($p < 0,001$) e o conhecimento na dimensão Intervenção significativamente superior ao conhecimento na dimensão Diagnóstico ($p = 0,027$).

Decorrente, não se confirma a hipótese nula, na medida em que o domínio do conhecimento nas diferentes dimensões impacta o nível de conhecimento dos inquiridos sobre dislexia, onde se superioriza o conhecimento sobre a dimensão Informações Gerais e inferioriza o conhecimento sobre a dimensão Diagnóstico da dislexia.

Tabela 8

Resultados Descritivos e Inferenciais das Dimensões do Conhecimento da Dislexia

Dimensões da Dislexia (N=123)	Média	Desvio Padrão	F	p
Informações Gerais	67,8 ^{ab}	13,8	58,690	<0,001
Diagnóstico	50,7 ^{ac}	16,9		
Intervenção	55,1 ^{bc}	17,7		

abc. cada letra identifica um par de dimensões com diferenças significativas

Habilitações académicas

Para se aferir se existem diferenças entre os resultados obtidos pelos participantes em relação às habilitações académicas, foram testadas duas hipóteses para cada uma das três dimensões do questionário:

H_0 - Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados em função das habilitações académicas.

H_a - Existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados função das habilitações académicas.

Na Tabela 9, apresentamos os resultados descritivos e inferenciais do conhecimento dos inquiridos sobre as três dimensões considerados e no global (KBDDS) em função das habilitações académicas.

Dos resultados apresentados, observa-se que as diferenças entre participantes com Bacharelato/Licenciatura e participantes com Pós-Licenciatura, não se apresentam estatisticamente significativas, seja ao nível do conhecimento em Informações Gerais ($p=0,902$), Diagnóstico ($p=0,602$) ou Intervenção ($p=0,564$) em dislexia, nem a nível geral (KBDDS) ($p=0,989$).

Decorrente, pode concluir-se que o conhecimento dos professores e educadores sobre Informações Gerais, Intervenção e Diagnóstico em dislexia e no global (KBDDS) não é influenciado pelas sua habilitações literárias, ao que não se rejeita a hipótese nula.

Tabela 9

Resultados Descritivos e Inferenciais das Dimensões e KBDDS por Habilitações Académicas

	Habilitações	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Informações Gerais	Bacharelato/Licenciatura	73	67,7	15,1	-0,123	0,902
	Pós-Licenciatura	50	68,0	11,7		
Diagnóstico	Bacharelato/Licenciatura	73	51,3	16,5	0,523	0,602
	Pós-Licenciatura	50	49,7	17,6		
Intervenção	Bacharelato/Licenciatura	73	54,3	18,7	-0,579	0,564
	Pós-Licenciatura	50	56,2	16,3		
KBDDS	Bacharelato/Licenciatura	73	59,1	12,7	-0,013	0,989
	Pós-Licenciatura	50	59,2	10,9		

Experiência com alunos com dislexia

Para se aferir se existem diferenças entre os resultados obtidos pelos participantes em relação à experiência com alunos com dislexia, foram testadas duas hipóteses para cada uma das três dimensões do questionário:

H_0 - Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados em função de ter experiência com alunos com dislexia.

H_a - Existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados em função de ter experiência com alunos com dislexia.

Na Tabela 10, apresentamos os resultados descritivos e inferenciais no conhecimento dos professores sobre as três dimensões consideradas e no global (KBDDS) em função de terem ou não tido experiência com alunos com dislexia.

Dos resultados inferenciais apresentados, observa-se que existem diferenças significativas entre os inquiridos que tiveram e que não tiveram experiência com alunos com dislexia ao nível do conhecimento em Intervenção em dislexia, sendo o efeito da experiência muito elevado ($p < 0,001$, $d = 0,612$). Os participantes que tiveram experiência com alunos com dislexia, revelam ter um conhecimento superior ($M = 62,2$; $DP = 15,1$) aos que não tiveram essa experiência ($M = 51,8$; $DP = 18,0$).

Observam-se ainda diferenças significativas entre os inquiridos que tiveram e que não tiveram experiência com alunos com dislexia ao nível do conhecimento global (KBDDS), sendo o efeito da experiência elevado ($p=0,033$, $d=0,359$). Os participantes que tiveram experiência com alunos com dislexia, revelam ter um conhecimento geral (KBDDS) superior ($M=62,1$; $DP=11,1$) aos que não tiveram essa experiência ($M=57,8$; $DP=12,3$).

Ao nível das restantes dimensões, as diferenças de conhecimentos entre os inquiridos que tiveram e que não tiveram experiência com alunos com dislexia, não se apresentam estatisticamente significativas, nomeadamente ao nível do conhecimento em Informações Gerais ($p=0,295$) e Diagnóstico ($p=0,556$).

Decorrente, rejeita-se a hipótese nula, na medida em que a experiência com alunos com dislexia impacta o conhecimento dos inquiridos ao nível da Intervenção em dislexia e global (KBDDS).

Tabela 10

Resultados descritivos e inferenciais das Dimensões e KBDDS por Experiência com Alunos com Dislexia

	Experiência com alunos com dislexia	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Informações Gerais	Sim	40	69,9	13,3	1,053	0,295
	Não	82	67,1	13,9		
Diagnóstico	Sim	40	51,7	16,3	0,591	0,556
	Não	82	49,8	17,1		
Intervenção	Sim	40	62,2	15,1	3,173	<0,001
	Não	82	51,8	18,0		
KBDDS	Sim	40	62,1	11,1	1,861	0,033
	Não	82	57,8	12,3		

3.4 - FIABILIDADE DOS RESULTADOS

A consistência interna dos resultados deste estudo foi avaliada através da medida *Alpha de Cronbach*.

O critério de classificação da consistência interna utilizou o critério estabelecido por Pestana et al. (2008), que define, para valores superiores a 0,9 como consistência muito boa, valores entre 0,8 e 0,9 como boa, entre 0,7 e 0,8 como razoável, valores entre 0,6 e 0,7 como fraca e valores inferiores a 0,6 como inadmissível.

A dimensão Informações Gerais, composta por 17 itens, apresentou uma fraca consistência ($\alpha=0,63$) de magnitude inferior à obtida por Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa (2014). A dimensão Diagnóstico, composta por 13 itens, apresentou igualmente uma fraca consistência interna ($\alpha=0,68$), mas de magnitude superior à obtida por Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa (2014). Já a dimensão intervenção, composta por nove itens, apresentou uma fraca consistência interna ($\alpha=0,60$) de magnitude inferior à obtida por Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa (2014).. A escala KBDDS total, com os 39 itens apresentou uma boa consistência interna ($\alpha=0,82$), com melhor qualidade que a do Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa (2014), a qual consistia em 36 itens (Tabela 11).

Tabela 11

Consistência Interna das Dimensões e KBDDS

Dimensões da Dislexia (N=123)	Alpha de Cronbach		
	Nº Questões	Estudo	Autor ¹
Informações Gerais	17	0,63	0,69
Diagnostico	13	0,68	0,64
Intervenção	9	0,60	0,67
KBDDS - Conhecimentos e Crenças	39	0,82	0,76

1. Artigo A Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia: Scale Development and Validation

IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo apresentamos as conclusões do estudo elaborado, discutindo-as à luz do enquadramento teórico, assim como recomendações para futuras investigações.

4.1 – CONCLUSÕES

Este estudo foi realizado com a finalidade de analisar os conhecimentos que educadores de educação pré-escolar e professores do 1.º ciclo do ensino básico em escolas de uma cidade do norte de Portugal têm sobre a dislexia.

Recolheram-se dados junto de 123 profissionais de cinco agrupamentos de escolas e dois colégios privados. O instrumento de recolha de dados teve por base um questionário construído por Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa (2014) e o questionário utilizado por Dodur e Kumaş (2020), constituído por uma estrutura com três dimensões - informação geral, Diagnóstico e intervenção, denominado KBDDS – *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale*. Tendo em conta a análise realizada, apresentamos de seguida as conclusões obtidas no estudo, tendo por base os objetivos propostos que são:

1. Aferir dos conhecimentos que os educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º ciclo do ensino básico possuem acerca de Informação Geral, Diagnóstico e Intervenção na dislexia.
2. Analisar os conhecimentos que os educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º ciclo do ensino básico possuem acerca de Informação Geral, Diagnóstico e Intervenção na dislexia tendo por base as variáveis género, tempo de serviço, a formação superior na área da educação inclusiva e a formação na área da dislexia.
3. Verificar o impacto das variáveis habilitações académicas e experiência com alunos com dislexia no conhecimento que educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º ciclo do ensino básico possuem sobre a dislexia.
4. Conhecer a fiabilidade dos resultados obtidos.

Assim sendo, as conclusões deste estudo são as seguintes:

No geral, os participantes possuem conhecimentos sobre a dislexia, em particular sobre as suas informações gerais, origem e diagnóstico e no ensino e apoio aos alunos com dislexia, apesar da

existência de algumas lacunas e equívocos que colocam em causa a solidez do conhecimento apresentado.

Pelo contrário, nos casos de Khaliq et al. (2017), com base no seu estudo realizado no Paquistão, Nascimento et al. (2018), no Brasil, Yin et al. (2019), na China, Acheampong et al (2019), no Gana, Dodur e Kumaz (2020), na Turquia, concluem do muito pouco conhecimento sobre dislexia por parte dos professores e educadores dos respetivos países e da existência de muitos equívocos que condicionam a forma como os alunos são diagnosticados e acompanhados.

Nos casos de estudos como os de Washburn et al. (2017), no Estados Unidos, de Knight (2018), no Reino Unido e no País de Gales e de Nobre (2018), em Portugal, em que, tal como no estudo que apresentamos, se verifica que os participantes possuem conhecimentos sobre a dislexia, e é comum a todos a conclusão da necessidade de formação adicional, especificamente sobre a dislexia, a ser introduzida na formação académica de base dos professores (Faudzi & Cheng, 2022) e na formação contínua dos mesmos.

Especificamente, observou-se que a média das respostas corretas dos participantes na dimensão Informações Gerais sobre a dislexia foi a mais elevada de entre as três dimensões em estudo, enquanto a taxa média de respostas corretas ao grupo de questões, a mais baixa de entre as três dimensões estudadas foi a de Diagnóstico. De facto, neste estudo, os participantes demonstraram conhecimentos relativos à dimensão Informações Gerais tendo respondido corretamente à maioria dos itens, e mostrado maior desconhecimento no item que observava o facto da dislexia ocorrer com mais frequência em homens do que em mulheres assim como aquele em que era referido que a investigação indica que cerca de 5% dos jovens em idade escolar têm dislexia. No que diz respeito à dimensão Diagnóstico observou-se maior desconhecimento por parte dos inquiridos, tendo uma larga maioria apenas acertado em três dos 12 itens apresentados. Por fim, no que se refere à dimensão Intervenção, observa-se igualmente maior desconhecimento por parte dos inquiridos tendo uma grande maioria respondido de forma correta somente a quatro dos dez itens apresentados.

Relativamente às distintas variáveis analisadas, pessoais e profissionais tais como “género”, “tempo de serviço”, “habilitações académicas”, “experiência com alunos com dislexia”, “formação superior na área da educação inclusiva” e “formação na área da dislexia”, coube-nos aferir da influência das mesmas nos resultados obtidos pelos participantes no estudo.

Quanto à variável “género” concluímos que, quanto aos itens da dimensão Informações Gerais, os participantes do género masculino terão obtido resultados superiores aos do género feminino.

Estes resultados não se verificaram em Nobre (2018) sendo que no seu estudo concluiu, quanto ao género, de melhores resultados por parte dos inquiridos do sexo feminino.

Já Abed e Shackelford (2021) verificaram no seu estudo, quanto à variável “género”, semelhanças aos resultados obtidos por Nobre (2018).

Os resultados de Dodur e Kumas (2020) verificaram, contudo, que quanto à variável “género”, a população do sexo masculino providenciou mais respostas corretas em todos os três subfactores da escala. No nosso estudo, os resultados devem ser olhados com cuidado na medida em que a nossa amostra apresenta apenas cinco participantes do género masculino.

No que diz respeito à variável “tempo de serviço” concluímos os inquiridos com menos tempo de serviço num intervalo que se situa entre zero e quatro anos de serviço docente são aqueles que obtiveram melhores resultados na globalidade do inquérito. A exceção verifica-se na dimensão Intervenção, onde os melhores resultados foram obtidos pelos inquiridos com mais tempo de serviço aqui enquadrados num intervalo entre os 15 e 22 anos de serviço. O estudo de Nobre (2018), quanto à variável “tempo de serviço”, verificou que esta pressupunha diferenças significativas nas diferenças de conhecimento sobre dislexia relativamente às hipóteses apresentadas. No estudo de Knight (2018), verificou-se, no entanto, que a variável “tempo de serviço”, apesar de não demonstrar diferenças nas hipóteses apresentadas quando aos descritores biológicos ou comportamentais associados à dislexia, apresentou resultados diferentes no que diz respeito ao uso de descritores cognitivos que demonstrou serem mais prováveis em participantes com mais de dez anos de serviço. De igual forma, os participantes com mais de dez anos de serviço, quando comparados com os que possuíam até cinco anos de serviço, mostraram mais confiança nas suas capacidades de lidar com sucesso com uma criança com dislexia. Verificou-se que Yin et al. (2019), no entanto, observaram que a maioria dos participantes mostraram mais conhecimento relativamente à dislexia num nível comportamental e menos conhecimento num nível biológico e cognitivo. O estudo de Dodur e Kumas (2020), não verificou, quanto à variável “tempo de serviço” diferenças significativas entre os resultados apresentados em função da experiência de serviço dos participantes, quer na informação geral sobre dislexia, quer nas dimensões Diagnóstico e Intervenção. O estudo de Nascimento et al. (2017), concluiu existirem grandes lacunas no conhecimento demonstrado pelos seus inquiridos no que diz respeito às diferentes variáveis, sendo transversal à

variável “tempo de serviço”. No estudo de Echegaray-Bengoa et al. (2017), conseguiu-se estabelecer uma relação, no que diz respeito aos professores em exercício, entre a variável “tempo de serviço” e os resultados do inquérito KBDDS realizado. Por fim, o estudo de Yin et al. (2019), demonstrou que, no universo de professores chineses que observou, a variável “tempo de serviço” não influenciou os resultados obtidos pelos inquiridos.

Quanto à variável “formação superior na área da educação inclusiva” concluímos que os participantes que frequentaram formação superior na área inclusiva revelaram um maior resultado médio das respostas de conhecimento em todas as dimensões e em termos globais. No estudo de Washburn et al. (2017) verificou-se que, tendo em conta as duas categorias em que dividiram as respostas da maioria dos participantes, Linguagem/Literacia e Equívocos, na primeira categoria verificou-se menor percentagem de resposta por parte dos professores de educação especial quando comparada com os professores de turma.

No que diz respeito à variável “formação na área da dislexia” concluímos que quanto ao resultado do inquérito nas dimensões Informações Gerais, Diagnóstico e, na totalidade do KBDDS, os participantes com formação na área da dislexia revelaram um maior resultado médio das respostas corretas do que os participantes sem a formação em referência. Na dimensão Intervenção, os resultados têm uma diferença mínima. O estudo de Nobre (2018), obteve, quanto à variável “formação especializada na área da dislexia”, resultados que, tal como os apresentados neste estudo, demonstram que os docentes com formação na área da dislexia obtêm melhores resultados do que os que não possuem esse tipo de formação.

O presente estudo indica que, no seguimento da análise a esta variável em particular, a formação na área da dislexia é fundamental para providenciar ferramentas que permitam aos docentes exercer as suas funções junto de alunos com dislexia em toda a plenitude das suas possibilidades.

Urge, desta forma, principalmente junto daqueles que não têm ainda essa perceção, salientar a importância da consciencialização de todos os professores e educadores para a formação adequada para que possam ser capazes de lidar com crianças com dificuldades de aprendizagens específicas em sala de aula.

Tal como refere Correia (2003), uma criança com necessidades educativas especiais não se alimenta de sonhos, mas sim de práticas educativas eficazes que têm que ter sempre em conta não só as suas capacidades, mas também as suas necessidades.

No que diz respeito à variável “habilitações académicas” concluiu-se que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas quanto ao resultado do inquérito não tendo este fator impacto sobre os conhecimentos sobre dislexia em nenhuma das dimensões em particular e na globalidade do inquérito.

No estudo de Nascimento et al. (2017), concluíram que, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira exigir formação de nível superior para se exercer a função de educador, na variável “habilitações”, não se verificou, em função do nível académico dos educadores, qualquer diferença no conhecimento sobre dislexia. Concluíram inclusive que em todos os níveis académicos dos inquiridos se verificaram enormes lacunas no conhecimento demonstrado. Sobressaíram as dificuldades encontradas por Nascimento et al. (2017) junto dos seus inquiridos, inclusive, na definição de dislexia entendida atualmente pela comunidade científica. De igual modo, o estudo de Yin et al. (2019), demonstrou que a variável “habilitações académicas” não influenciou os resultados obtidos pelos inquiridos.

No que respeita à variável “experiência com alunos com dislexia” concluímos que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas quanto ao resultado do inquérito.

Foi-nos, no entanto, possível apurar que a “experiência com alunos com dislexia” promove, em particular, o conhecimento sobre a dimensão Informações Gerais e que, quanto aos inquiridos, essa experiência permitiu melhores resultados no global KBDDS. O estudo de Nobre (2018) verificou que esta variável pressupunha diferenças significativas nas diferenças de conhecimento sobre dislexia. Também Echeagaray-Bengoa et al. (2017), conseguiram estabelecer uma relação entre “experiência com alunos com dislexia” e os resultados do inquérito KBDDS realizado. O estudo de Yin et al. (2019), demonstrou que a variável “experiência com alunos com dislexia” terá influenciado significativamente os resultados do estudo sobre o conhecimento dos participantes chineses acerca da dislexia.

Por fim, A fiabilidade dos resultados do instrumento de recolha de dados, a KBDDS total, com os 39 itens, bem como cada uma das suas três dimensões, foi analisada através da medida *Alpha de Cronbach*, tendo apresentado uma boa consistência interna para o total ($\alpha=0,82$) e entre $\alpha=0,60$ para a dimensão Intervenção e $\alpha=0,68$ para a dimensão Diagnóstico.

4. 2 – LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A presente investigação pretendeu contribuir para aferir do conhecimento que os educadores de educação pré-escolar e professores do primeiro ciclo do Ensino Básico possuem sobre dislexia. Atingiram-se os objetivos do estudo, em função dos resultados obtidos, pela revisão sistemática da literatura e pelo estudo empírico que se realizou.

O presente estudo possui, no entanto, algumas limitações, tais como na quantidade de inquiridos que se desejava superior e, por isso, mais abrangente, assim como limitações de forma de seleção da amostra, de ordem geográfica e de número semelhante de participantes nas variáveis independentes estudadas. Todas estas limitações condicionadas pela disponibilidade apresentada, por processos que, logisticamente, seriam impraticáveis no momento da sua realização. Tais limitações impedem uma generalização dos resultados do estudo

Para além da necessidade de se continuar a promover e apoiar o desenvolvimento de estudos que se foquem na área da dislexia e, em particular, no papel que o conhecimento que os professores e educadores têm sobre a dislexia, é necessário saber o papel que esse conhecimento exerce na capacidade de resposta dos mesmos face ao contacto e intervenção realizada nas crianças com dislexia. Abordamos neste estudo o papel dos professores educadores pelo seu papel de intervenção enquanto alfabetizadores, mas seria interessante aferir desse mesmo conhecimento em personagens e papéis mais transversais à vida dessas crianças. Poderia e deveria ser tomado em conta o conhecimento e possibilidade de intervenção de pais e família neste processo.

Assim sendo, justifica-se não só o estudo do conhecimento existente sobre a dislexia, mas também o incremento desse conhecimento, tal como se pode aferir do presente estudo e de todos os que foram efetuados previamente e que incluímos. Esse incremento deverá ser realizado não só no âmbito da formação básica dos professores e educadores, mas também enquanto formação contínua e permanente.

Segundo a *International Dyslexia Association* (2022), entre quinze e vinte por cento da população total possui dislexia. Estes números, pela sua magnitude, obrigam-nos a repensar a necessidade de intervenção na formação no sentido de providenciar às crianças afetadas uma intervenção precoce que permita apoio especializado. Esse apoio é essencial porque trará repercussões no percurso escolar dessas mesmas crianças.

Pode-se então concluir da importância e pertinência deste estudo e das conclusões do mesmo, dada a relevância do tema, a serem somadas à contribuição que advém de todos os estudos já efetuados. Sendo a dislexia um tema que, graças à investigação, conhece novas realidades e evolui no

sentido de um conhecimento mais profundo, há que fomentar a existência dessa investigação e incentivar o estudo numa área com tanto para descobrir.

“...Já possuímos o conhecimento necessário para criarmos escolas que tenham sucesso na educação dos seus alunos. A grande questão é a seguinte: teremos a vontade de fazer com que isso aconteça?”

Mel Ainscow

REFERÊNCIAS

A.P.A. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3rd ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

*Abed, M.G. & Shackelford, T.K. (2021). Saudi public primary school teachers' knowledge and beliefs about developmental dyslexia, *Dyslexia* 28(2), 244-251. <https://doi.org/10.1002/dys.1705>

*Acheampong, E., Yeaboah, M., Anokye, R. Adusei, A.K., Naadutey, A. & Afful, B. F. (2019). Knowledge of basic school teachers on identification and support services for children with dyslexia. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health* 15(2), 86-101. <https://doi.org/10.1177/0973134220190206>

Almeida, L.S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (5ª ed.) Psiquilibrios Edições.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Carvalho, A. O. D. C. (2014). *Indicadores precoces da dislexia de desenvolvimento*. [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra.] <http://hdl.handle.net/10316/26978>

Cohen, J (2013) *Statistic power analyses for the behavioural sciences*. Academic Press.

Correia, L.M. (2017). *Fundamentos da educação especial. Guia prático para educadores e participantes*. Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora.

Correia, L.M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto Editora.

*Dodur, H.M.S. & Kumas, O.A. (2021). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dylesxia: the case of teachers in Turkey. *European Journal of special needs education*, 36:593-609. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779980>

*Echegaray-Bengoa, J., Soriano-Ferrer, M., & Joshi, R. M. (2017). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia: A comparison between pre-service and in-service peruvian teachers. *Journal of Hispanic Higher Education*, 16(4), 375–389. <https://doi.org/10.1177/1538192717697591>

Ellis, A.W. (1984). *Reading, Writing and dyslexia: A cognitive analysis*. Lawrence Erlbaum Associates

Faudzi, I.S.B.M.A. & Cheng, J.L.A. (2022). Knowledge of dyslexia among teacher trainees in Malaysia. *Journal of cognitive sciences and human development*. 8(2), 1-23. <https://doi.org/10.33736/jcshd.4685.2022>

Hennigh, A.K. (2003). *Compreender a dislexia*. Porto Editora.

Hill, M.M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Edições Sílabo.

International Dyslexia Association. (2022, November 11). *Dyslexia Basics*. <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics-2/>

*Khaliq, S., Ramzan, I. & Aslam, J. (2017). Study about awareness of dyslexia among elementary school teachers regarding Pakistan elementary educational institutes. *International journal of research in business studies and management*, 4(5), 18-23. <https://doi.org/350276390>

*Knight, C. (2017). *What is dyslexia? Na exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences school of social sciences*. Candiff Univeristy, 24(3), 207-219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. A definition of dyslexia. *Ann. of Dyslexia* 53, 1–14 (2003). <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. (2ª ed.) Edições Sílabo.

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilíbrios Edições.

*Nascimento, I.S., Rosal, A.G.C & Queiroga, B.A.M. (2018). Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre dislexia. *Revista CEFAC*, 20(1), 87-94. <https://doi.org/10.1590/1982-021620182019117>

*Nobre, S.S.S. (2018). *Professores em serviço e em formação na região norte de Portugal: Perspetivas sobre a dislexia*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos de técnicas de investigação social* (1ª ed.). Areal Editores

Pereira, A. & Patrício, T. (2013). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia* (8ª ed.) Edições Sílabo.

Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. (4ª ed.) Edições Sílabo.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (3ª ed). Gradiva.

Snowling, M.J. (2004). *Dislexia* (2ª ed.). Livraria Santos Editora.

Sousa, A.B. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

Torres, R.M.R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. McGraw Hill.

*Washburn, E.K., Mulcahy, C.A., & Musante, G. (2017). Novice teachers` Knowledge of reading – related disabilities and dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 15(2), 169-191. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160653.pdf>

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Fourth Edition. SAGE Publications.

*Yin, L. Joshi, R.M. & Yan, H. (2018). *Knowledge about dyslexia among early literacy teachers in China*. Institute of education, Tsinghua University, 1-19.
<https://doi.org/10.1002/dys.1635>.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO – RECOLHA DE DADOS

Exmo. (a) Senhor (a) Professor (a),

O meu nome é Sandra Soares e sou aluna do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Necessidades Educativas Especiais no Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Este questionário foi elaborado a propósito da minha investigação de dissertação e tem o objetivo de conhecer a perspetiva dos professores acerca da dislexia. Os dados são absolutamente confidenciais e o questionário é respondido anonimamente.

Peço a sua colaboração uma vez que é imprescindível para a realização deste trabalho a que me proponho.

Obrigada, desde já, pela participação, a sua colaboração e disponibilidade.

1ª PARTE – DADOS PESSOAIS

Para responder às perguntas, coloque um X na opção a que corresponde a sua resposta ou, quando se aplicar, escreva diretamente dentro do quadrado.

Sexo:

M F

Idade:

Anos

Tempo de serviço:

Anos

Ao longo da sua carreira como professor, já lidou com algum aluno(a) com dislexia formalmente diagnosticada?

SIM NÃO

Tem formação superior na área das Necessidades Educativas Especiais?

SIM NÃO

Tem formação na área da dislexia?

SIM NÃO

Habilitações académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Outra

Qual?

2ª PARTE – DADOS SOBRE A DISLEXIA

Nas afirmações que se seguem, assinale com um X segundo aquilo que pensa em relação às mesmas, considerando-as “Verdadeiras” ou “Falsas”. Caso tenha dúvidas quanto à resposta, poderá selecionar “Não sei”.

1. A dislexia é resultado de uma desordem neurológica

Verdadeiro

Falso

Não Sei

2. A dislexia é causada por défice de perceção visual

Verdadeiro

Falso

Não Sei

3. Uma criança pode ter dislexia e sobredotação

Verdadeiro

Falso

Não Sei

4. Crianças com dislexia revelam muitas vezes dificuldades sociais e emocionais

Verdadeiro

Falso

Não Sei

5. Existem diferenças entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos funciona em atividades de leitura

Verdadeiro Falso Não Sei

6. A dislexia é hereditária

Verdadeiro Falso Não Sei

7. A investigação indica que cerca de 5% dos jovens em idade escolar têm dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

8. A dislexia ocorre com mais frequência em homens do que em mulheres

Verdadeiro Falso Não Sei

9. As crianças com dislexia apresentam dificuldades na consciência fonológica

Verdadeiro Falso Não Sei

10. A leitura em uníssono é uma estratégia eficaz para crianças com dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

11. As pessoas com dislexia têm um nível de inteligência na média

Verdadeiro Falso Não Sei

12. A leitura em crianças com dislexia é muitas vezes caracterizada por uma descodificação imprecisa e pouco fluente

Verdadeiro Falso Não Sei

13. Ler as letras e as palavras em inversão é uma característica da dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

14. Dificuldades na componente fonológica da linguagem estão associadas à dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

15. Os testes de inteligência são úteis na identificação da dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

16. Todas as crianças com dificuldades de leitura apresentam dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

17. O uso de lentes coloridas e/ou acetatos de cor beneficia as crianças com dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

18. Os médicos podem prescrever medicamentos que beneficiam as crianças com dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

19. Crianças que mostram dificuldade na leitura sem causa aparente são identificadas como apresentando dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

20. As crianças com dislexia são preguiçosas

Verdadeiro Falso Não Sei

21. Providenciar acomodações curriculares no contexto das medidas universais para as crianças com dislexia é justo

Verdadeiro Falso Não Sei

22. Programas de intervenção que enfatizem os aspetos fonológicos da linguagem são considerados eficazes para crianças com dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

23. Grande parte dos professores recebe formação sobre dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

24. A dislexia é um mito, ou seja, não existe

Verdadeiro Falso Não Sei

25. A leitura repetida é uma estratégia de ensino eficaz para crianças com dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

26. Problemas de lateralidade são a causa da dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

27. As crianças com dislexia beneficiam de um ensino explícito da leitura

Verdadeiro Falso Não Sei

28. A dislexia refere-se a uma condição relativamente crónica que, muitas vezes, não está completamente ultrapassada.

Verdadeiro Falso Não Sei

29. As suas características da pessoa com dislexia sofrem ligeiras alterações com o passar dos anos, na medida em que a pessoa vai aprendendo a lidar com a situação

Verdadeiro Falso Não Sei

30. A dislexia mantém-se na vida adulta

Verdadeiro Falso Não Sei

31. Muitas crianças com dislexia possuem uma baixa autoestima

Verdadeiro Falso Não Sei

32. Crianças com dislexia têm problemas na decodificação e na ortografia.

Verdadeiro Falso Não Sei

33. Crianças com dislexia têm problemas de compreensão auditiva

Verdadeiro Falso Não Sei

34. Avaliar a leitura através de teste individual é essencial para o diagnóstico da dislexia

Verdadeiro Falso Não Sei

35. As crianças com dislexia tendem a fazer erros de soletração de palavras

Verdadeiro Falso Não Sei

36. A dislexia é caracterizada pela dificuldade em ler fluentemente

Verdadeiro Falso Não Sei

37. A dislexia é geralmente inesperada tendo em conta as práticas eficazes que são proporcionadas na sala de aula

Verdadeiro Falso Não Sei

38. Intervenções na leitura baseadas na investigação alteram a forma como o cérebro de crianças com dislexia funciona em atividades de leitura

Verdadeiro Falso Não Sei

39. Existe um teste formal da avaliação da leitura

Verdadeiro Falso Não Sei

O questionário terminou! Obrigada por ter participado.

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DO AGRUPAMENTO

Braga, 14 de março de 2022

Exmo. Diretor do Agrupamento de Escolas de xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Assunto: Pedido de colaboração no Projeto de Investigação denominado “Dislexia: Os conhecimentos de educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º ciclo do ensino básico em escolas de um concelho do norte de Portugal”

No âmbito do mestrado em Educação Especial, especialização em Necessidades Educativas Especiais no Domínio Cognitivo Motor, ministrado no Instituto de Estudos de Educação da Universidade do Minho, estou a desenvolver um estudo com a finalidade de caracterizar os conhecimentos que os educadores de educação pré-escolar e professores do 1.º ciclo do ensino básico em escolas de um concelho do norte de Portugal têm sobre dislexia. Por este motivo, venho solicitar a V. Ex.^a autorização para efetuar um questionário aos educadores de educação pré-escolar e aos professores do 1.º ciclo no vosso agrupamento de escolas. Caso este pedido receba o parecer favorável de V. Ex.^a, será solicitada a participação dos educadores e professores de turma de todos os vossos estabelecimentos escolares. Pretende-se efetuar um inquérito por questionário denominado *Knowledge and Beliefs about Development Dyslexia Scale* (KBDDS). Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais e destinam-se apenas à realização deste trabalho de investigação.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensadas.

Atenciosamente,

Sandra Soares

ANEXO C – RESPOSTA PRETENDIDA AO QUESTIONÁRIO

1.A dislexia é resultado de uma desordem neurológica	V
2.A dislexia é causada por défice de perceção visual	F
3.Uma criança pode ter dislexia e sobredotação	V
4.Crianças com dislexia revelam muitas vezes dificuldades sociais e emocionais	V
5.Existem diferenças entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos funciona em atividades de leitura	V
6.A dislexia é hereditária	V
7.A investigação indica que cerca de 5% dos jovens em idade escolar têm dislexia	V
8.A dislexia ocorre com mais frequência em homens do que em mulheres	V
9. As crianças com dislexia apresentam dificuldades na consciência fonológica	V
10. A leitura em uníssono é uma estratégia eficaz para crianças com dislexia	V
11.As pessoas com dislexia têm um nível de inteligência na média ou acima	V
12.A leitura em crianças com dislexia é muitas vezes caracterizada por uma descodificação imprecisa e pouco fluente	V
13.Ler as letras e as palavras em inversão é uma característica da dislexia	F
14.Dificuldades na componente fonológica da linguagem estão associadas à dislexia	V
15.Os testes de inteligência são úteis na identificação da dislexia	V
16.Todas as crianças com dificuldades de leitura apresentam dislexia	F
17.O uso de lentes coloridas e/ou acetatos de cor beneficia as crianças com dislexia	F
18.Os médicos podem prescrever medicamentos que beneficiam as crianças com dislexia	F
19.Crianças que mostram dificuldade na leitura sem causa aparente têm dislexia	F
20.As crianças com dislexia são preguiçosas	F
21.Providenciar acomodações curriculares no contexto das medidas universais para as crianças com dislexia é justo	V
22.Programas de intervenção que enfatizam os aspetos fonológicos da linguagem são considerados eficazes para crianças com dislexia	V
23.Grande parte dos professores recebe formação sobre dislexia	F

24.A dislexia é um mito, ou seja, não existe	F
25.A leitura repetida é uma estratégia de ensino eficaz para crianças com dislexia	V
26.Problemas de lateralidade são a causa da dislexia	V
27.As crianças com dislexia beneficiam de um ensino explícito da leitura	V
28.A dislexia refere-se a uma condição relativamente crónica que, muitas vezes, não é completamente ultrapassada	V
29.As suas características da pessoa com dislexia sofrem ligeiras alterações com o passar dos anos, na medida em que a pessoa vai aprendendo a lidar com a situação	V
30.A dislexia mantém-se na vida adulta	V
31.Muitas crianças com dislexia possuem uma baixa autoestima	V
32.Crianças com dislexia têm problemas na descodificação e na ortografia	V
33.Crianças com dislexia têm problemas de compreensão auditiva	F
34.Avaliar a leitura através de teste formal é essencial para o diagnóstico da dislexia	V
35.As crianças com dislexia tendem a fazer erros de soletração de palavras	V
36.A dislexia é caracterizada pela dificuldade em ler fluentemente	V
37.A dislexia é geralmente inesperada tendo em conta as práticas eficazes que são proporcionadas na sala de aula	V
38.Intervenções na leitura baseadas na investigação alteram a forma como o cérebro de crianças com dislexia funciona em atividades de leitura	V
39.Conheço um teste formal de avaliação da leitura	V