

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento




AVALIAÇÃO DE DISLEXIA EM CONTEXTO ESCOLAR:  
DAS CONCEÇÕES ÀS PRÁTICAS DOS/AS PSICÓLOGOS/AS

Jianes Meris Henzel de Paula  
N.º 41603

Dissertação de Mestrado em  
Psicologia Escolar e da Educação

Orientação: Professora Doutora Helena Isabel Dias de Oliveira Azevedo

Co-orientação: Professora Doutora Vera Lúcia Marques Coelho

Setembro/2023 

## **NOTA INTRODUTÓRIA**

Na condição de estudante internacional, usarei o idioma português brasileiro, na construção textual desta dissertação.

## Agradecimentos

Ao concluir mais esta jornada académica, manifesto a minha absoluta gratidão a Vida! Só o Infinito sabe o que tudo isto significa e o quanto custou.

À minha orientadora, professora Doutora Helena Azevedo, pela imensa ajuda, atenção e tempo que me dispensou no decorrer deste processo.

À professora Doutora Vera Coelho, coorientadora desta dissertação, por toda disponibilidade dispensada.

À minha amada família, em especial a meus filhos Júnior e Carolina, que suportando a saudade e a distância, me apoiaram incondicionalmente na realização deste projeto de evolução profissional.

Ao José Ramos Rodrigues, meu *portuga* amado, a quem declaro a minha infinita gratidão por tudo o que fizeste por mim. Sem o teu apoio e a tua motivação constante, eu não teria conseguido realizar este projeto.

Gratidão, gratidão, gratidão!

## Resumo

O desempenho escolar abaixo do esperado é motivo de preocupação para os profissionais de educação, estando associado a etiologia diversa. A dislexia é uma das dificuldades de aprendizagem com impacto no desempenho escolar dos/as alunos/as, caracterizada por défice na descodificação das palavras e automatização da leitura, bem como uma leitura pouco fluente e reduzida compreensão da mensagem escrita, ainda que sem problemas na compreensão oral. Estas dificuldades ocorrem em crianças com nível médio de inteligência, sem défices sensoriais e com adequada instrução escolar. A dislexia apresenta uma prevalência de 5% e 15% a nível mundial, sendo que em Portugal um estudo aponta que 5.4% dos alunos/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentam dislexia. O presente estudo teve por objetivos analisar as perspetivas dos/as psicólogos/as escolares sobre dislexia, analisar os métodos de identificação da dislexia usados pelos/as psicólogos/as, analisar a associação entre as perspetivas dos/as psicólogos/as sobre a dislexia e os métodos de identificação usados, analisar as perspetivas e os métodos de identificação da dislexia em função do nível de conhecimento dos/as psicólogos/as sobre dislexia, identificar os domínios contemplados pelos/as psicólogos/as na avaliação da dislexia e identificar os instrumentos de avaliação da dislexia usados por estes/as profissionais. Participaram no estudo 108 psicólogos/as a exercer funções em escolas públicas e privadas em Portugal. A recolha de dados foi realizada através de um questionário sociodemográfico e do questionário “Avaliação da dislexia: das concepções às práticas”. Os resultados evidenciam que os/as participantes conceitualizam a dislexia como uma perturbação de origem biológica, neurodesenvolvimental, com influência de fatores ambientais. Destacam-se, ainda, práticas de avaliação assentes na discrepância entre o nível intelectual e os resultados de desempenho na leitura, em detrimento de práticas baseadas em métodos como a resposta à intervenção (RTI). Os resultados indicam que os/as profissionais de psicologia escolar ainda privilegiam métodos de avaliação padronizados e psicométricos, sem levar em conta outras formas de avaliação mais abrangentes e longitudinais. Sugerimos que os cursos de formação em Psicologia Escolar e da Educação incorporem em seu currículo académico metodologias mais alargadas de identificação da dislexia, como a alicerçada na resposta a intervenção (RTI), suscitando um novo paradigma no processo de avaliação da dislexia, de forma mais abrangente e atempada.

Palavras-chave: dislexia, concepção, avaliação, métodos de identificação, instrumentos de avaliação

## Abstract

Poor academic performance is a cause of concern for education professionals, being associated with diverse etiologies. Dyslexia is one of the learning difficulties that impacts the students' academic performance, characterized by a deficit in word decoding and reading automatization, as well as poor reading fluency and reduced reading comprehension without problems in oral comprehension. These difficulties occur in children with average intelligence level, without sensory deficits and with adequate school instruction. Dyslexia has a prevalence of 5% and 15% worldwide, and in Portugal a study indicates that 5.4% of students attended the 1st Cycle of Basic Education have dyslexia. The present study aimed to analyse the perspectives on dyslexia of school psychologists, analyse the methods of identification of dyslexia used by psychologists, analyse the association between the perspectives on dyslexia and the methods of identification used, analyse the perspectives and methods of identification of dyslexia according to the level of knowledge of psychologists on dyslexia, identify the domains assessed by psychologists in the dyslexia identification and identify the assessment instruments of dyslexia used by these professionals. A total of 108 psychologists working in public and private schools in Portugal participated in the study. Data collection was carried out through a sociodemographic questionnaire and the questionnaire "Dyslexia assessment: from conceptions to practices". The results show that the participants conceptualise dyslexia as a disorder of biological, neurodevelopmental origin, with the influence of environmental factors. They also highlight assessment practices based on the discrepancy between the intellectual level and the reading performance, rather than practices based on methods such as Response to Intervention (RTI). The results indicate that school psychology professionals still favour standardised and psychometric assessment methods, without considering other more comprehensive and longitudinal forms of assessment. We suggest that training courses in School and Educational Psychology incorporate in their academic curriculum broader methodologies for identifying dyslexia, such as the one based on Response to Intervention (RTI), raising a new paradigm in the assessment process of dyslexia, in a more comprehensive and timely manner.

Keywords: dyslexia, conception, assessment, identification methods, assessment tools.

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - <i>Protocolo Multinível para Avaliação da Dislexia (González-Valenzuela &amp; Martin-Ruiz, 2020)</i> .....	16
<b>Tabela 2</b> - <i>Instrumentos de Avaliação disponíveis em Portugal</i> .....	22
<b>Tabela 3</b> - <i>Caracterização Sociodemográfica dos/as participantes (n=108)</i> .....	25
<b>Tabela 4</b> - <i>Estatística Descritiva das Perspetivas Sobre Dislexia (n =78)</i> .....	33
<b>Tabela 5</b> - <i>Estatística Descritiva dos Métodos de Identificação da Dislexia</i> .....	34
<b>Tabela 6</b> - <i>Frequência de Utilização do Critério de Exclusão na Identificação da Dislexia (n = 88)</i> .....	35
<b>Tabela 7</b> - <i>Correlações entre Perspetivas Sobre Dislexia e os Métodos de Identificação da Dislexia (n =70)</i> .....	37
<b>Tabela 8</b> - <i>Perspetivas sobre Dislexia em função do conhecimento dos Psicólogos sobre Dislexia</i> .....	38
<b>Tabela 9</b> - <i>Métodos de identificação da dislexia em função do conhecimento dos/as Psicólogos/as sobre Dislexia</i> .....	39
<b>Tabela 10</b> - <i>Frequência de Avaliação das Competências de Leitura e de Escrita</i> .....	41
<b>Tabela 11</b> - <i>Frequência de Avaliação das Capacidades Cognitivas</i> .....	42
<b>Tabela 12</b> - <i>Frequência de Utilização de Instrumentos de Avaliação no âmbito da Identificação da Dislexia</i> .....	43
<b>Tabela 13</b> - <i>Frequência de Razões para Utilização dos Instrumentos de Avaliação</i> .....	45

## **Lista de Abreviaturas**

DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5.<sup>a</sup> Edição

APA - American Psychiatric Association

DISLEX - Associação Portuguesa de Dislexia

DGE - Direção-Geral de Educação

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

EUA – Estados Unidos da América

IDA - International Dyslexia Association

RTI – Modelo de Resposta à Intervenção (Response to Intervention)

PSW – Modelo de Pontos Fortes e Fracos (Pattern of Strengths and Weaknesses)

QI – Quociente de inteligência

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I - Enquadramento teórico .....</b>	<b>4</b>
1. Conceções de Dislexia .....	4
1.1 <i>Perspetivas sobre a etiologia da dislexia</i> .....	6
1.2 <i>Critérios de Identificação da dislexia</i> .....	8
2. Das conceções à avaliação da Dislexia .....	17
2.1 <i>Domínios e medidas de avaliação da dislexia</i> .....	20
<b>Capítulo II – Estudo empírico .....</b>	<b>23</b>
1. Enquadramento do estudo e objetivo .....	23
2. Método .....	24
2.1 <i>Participantes</i> .....	24
2.2 <i>Instrumentos</i> .....	27
2.3 <i>Procedimentos de recolha e análise de dados</i> .....	30
<b>Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados.....</b>	<b>32</b>
1. Resultados .....	32
1.1 <i>Perspetivas e métodos de identificação da dislexia</i> .....	32
1.2 <i>Domínios de avaliação da dislexia</i> .....	40
1.3 <i>Instrumentos de avaliação da dislexia</i> .....	42
2. Discussão de Resultados .....	45
3. Considerações Finais.....	53
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>57</b>

## **Introdução**

Um dos maiores desafios que as famílias e os profissionais da educação enfrentam durante a trajetória escolar dos/as alunos/as, é o enfrentamento de dificuldades de aprendizagem, que também são uma das principais razões para encaminhar os/as alunos/as aos Serviços de Psicologia das escolas. A literatura destaca que a avaliação de dificuldades de aprendizagem é uma prática recorrente dos/as psicólogos/as escolares, sendo das que ocupa a maior parte do tempo de trabalho destes/as profissionais (Barrete et al., 2015; Machek & Nelson, 2007; Unruh & Mckellar, 2013).

As dificuldades na aprendizagem resultam no baixo desempenho escolar dos/as alunos/as, sendo que estas podem ser decorrentes de variadas causas. As dificuldades na aprendizagem distinguem-se entre as dificuldades gerais e as dificuldades específicas de aprendizagem. As dificuldades gerais têm origem em fatores intrínsecos ao/à aluno/a (e.g., problemas de visão, audição ou incapacidade intelectual) e/ou extrínsecos (e.g., baixa estimulação, falta de motivação para a aprendizagem, escassez de oportunidades de aprendizagem e/ou problemas na metodologia de ensino). Por seu turno, as dificuldades específicas de aprendizagem estão relacionadas a fatores de origem neurodesenvolvimental que afetam a capacidade de aprender a ler, escrever ou fazer cálculos, e que recebem denominações diferentes conforme a habilidade prejudicada – leitura, escrita ou matemática – sendo elas a dislexia, a disortografia e a discalculia, respetivamente (Pinheiro & Leite, 2018; Salles et al., 2004). Dentro do espectro das dificuldades de aprendizagem, a dislexia é apontada como a dificuldade específica de aprendizagem com maior incidência em contexto escolar (González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2020; Shaywitz, & Shaywitz, 2005), o que justifica ser das dificuldades de aprendizagem a mais estudada (Peterson & Pennington, 2012).

A dislexia apresenta-se como uma condição inesperada, na medida em que os/as alunos/as não conseguem aprender a ler e a escrever com proficiência, embora não apresentem deficiências

sensoriais ou intelectuais que justifiquem tal dificuldade. Caracteriza-se por déficit na decodificação e automatização da leitura, sendo esta pouco fluente e com reduzida compreensão da palavra escrita (Carvalho et al., 2017). Os/as alunos/as demonstram muita dificuldade em passar da tarefa de “aprender a ler” à de “ler para aprender”, não conseguindo utilizar a leitura como uma ferramenta para outras aprendizagens (Carvalho et al., 2017).

A prevalência da dislexia a nível mundial é apontada entre 5% e 15%, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da American Psychiatric Association (APA, 2013). Em Portugal, um estudo que pretendeu determinar a prevalência da dislexia entre alunos/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico revelou que 5.4% dos/as alunos/as avaliados/as correspondiam aos critérios de diagnóstico da dislexia (Vale et al., 2011). No entanto, deve-se considerar que as taxas de prevalência indicadas nos estudos variam em função da transparência da língua, da conceção e critérios de identificação usados para a dislexia e dos pontos de corte estabelecidos (Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Da revisão da literatura realizada verifica-se que ainda não há consenso em relação aos critérios de identificação da dislexia (Snowling et al., 2020), assim como existem distintas perspetivas sobre as características e etiologia das dificuldades (Cottrell & Barrett, 2017; Peterson & Pennington, 2012) que se traduzem em diferentes práticas de avaliação entre os profissionais. Tal inconsistência pode influir diretamente nos resultados de suas avaliações, com implicações do ponto de vista da intervenção realizada e das medidas e mecanismos de apoio mobilizados (Cottrell & Barrett, 2016; Sadusky et al., 2021).

Diante disto, constitui-se um desafio para os/as psicólogos/as escolares a identificação da dislexia, tendo-se em conta que a gama de modelos e instrumentos de identificação é ampla e variada, devendo ser analisado o contexto em as dificuldades de aprendizagem se apresentam

(Barrett et al., 2015; Fritsch & Sanchez, 2021; Maluf et al., 2021). Diante da relevância desses desafios, diversos estudos têm sido realizados buscando conhecer a operacionalização das práticas avaliativas da dislexia por parte dos/as psicólogos/as escolares, no entanto, estas investigações predominantemente reportam-se a países de língua inglesa (e.g., Cottrell & Barrett, 2016; González-Valenzuela et al., 2016; Macheck & Nelson, 2007; Meteyard & Gilmore, 2015; Stothard, et al, 2018). Que seja do nosso conhecimento não existem em Portugal estudos desta natureza, pelo que se justifica o investimento na exploração das concepções sobre dislexia e práticas de avaliação de psicólogos a exercer funções em contexto escolar.

Diante do anteriormente exposto, apresentamos o estudo realizado no âmbito da presente dissertação, organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos o referencial teórico considerando o objeto de estudo, apresentando as concepções e perspetivas sobre a dislexia, modelos de identificação, domínios e instrumentos de avaliação da dislexia, suportado em investigações anteriormente realizadas dentro desta temática.

No segundo capítulo apresentamos o estudo empírico, com os objetivos que orientaram a investigação realizada, bem como o método, em termos de participantes, medidas e procedimentos de recolha e análise de dados.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados obtidos, bem como a discussão dos mesmos, à luz do referencial teórico.

Na conclusão, tecemos algumas considerações relativas aos principais resultados obtidos e implicações para a prática e investigação. São ainda discutidas as limitações do estudo e apresentadas as sugestões para pesquisas futuras.

## Capítulo I - Enquadramento teórico

Neste capítulo apresentamos o enquadramento teórico que sustenta o presente estudo, inicialmente referimos as concepções sobre a dislexia, nomeadamente em termos de perspetivas e critérios de identificação da dislexia. Posteriormente, tratamos sobre a avaliação da dislexia onde abordamos os domínios e as medidas de avaliação da dislexia.

### 1. Concepções de Dislexia

O principal meio de alcançar conhecimento e desenvolver-se intelectualmente, inicia-se por aprender a ler, pois “quando o homem sabe ler, escrever e contar, pode, por sua própria individualidade, desenvolver-se e esclarecer-se” (Ananias & Santos, 2019, p. 66), isso dito em 1861 pelo presidente de uma remota província do interior do Brasil. De lá para cá, ainda mais a leitura tornou-se absolutamente indispensável, pois dependemos desta competência para aceder desde uma simples mensagem num aplicativo virtual, quanto para compreender toda gama de informações contidas em textos informativos, científicos e literários, que influenciam as relações sociais, pessoais e profissionais, assim como no exercício da cidadania, evitando a exclusão e marginalização (Carvalho & Costa, 2011; Telles, 2012). Saber ler é de facto indispensável, no entanto a aprendizagem da leitura é um processo complexo, que exige do/a leitor/a eficiente a capacidade de perceber a relação e a correspondência entre grafemas e fonemas, juntá-los e manipulá-los (descodificação) identificando palavras com rapidez, assim apresentando uma leitura fluente da palavra escrita (Fritsch et al., 2021; Shaywitz & Shaywitz, 2005). No entanto, este processo de aprendizagem nem sempre decorre de acordo com o expectável, podendo o/a aluno/a apresentar dificuldades impactantes na aprendizagem da leitura. As dificuldades que um/a aluno/a pode apresentar na sua trajetória de aprendizagem são múltiplas, influenciadas por diversos fatores,

de natureza intrínseca ou extrínseca ao/à aluno/a, assumindo um carácter temporário ou permanente.

De entre as múltiplas dificuldades na aprendizagem, a dislexia é das que mais tem sido alvo de investigação, considerando por um lado o impacto na aprendizagem da leitura e por outro na aprendizagem de outras áreas (Peterson & Pennington, 2012). De tal modo que atualmente podemos encontrar estudos relevantes sobre a natureza, etiologia, diagnóstico, formas de intervenção e evolução desta dificuldade (Hulme & Snowling, 2016; Peterson & Pennington, 2012; Rodrigues & Ciasca, 2016), no entanto ainda não há um consenso sobre sua definição (Machek & Nelson, 2007; Meteyard & Gilmore, 2015; Snowling & Nation, 2020).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da American Psychiatric Association (APA, 2013) enquadra a dislexia nas Perturbações Específicas de Aprendizagem e define-a como “um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de descodificação e dificuldades de ortografia” (APA, 2013, p. 67).

Em 2002, a International Dyslexia Association (IDA) definiu dislexia como “uma dificuldade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. Caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e por habilidades de escrita e decodificação deficientes. Essas dificuldades geralmente resultam de um défice no componente fonológico da linguagem que muitas vezes é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e à provisão de instrução efetiva em sala de aula.” (Brady, 2019, p. 15). Essa também é a definição adotada pelo National Institute of Child Health and Human Development – NICHD (Teles, 2012), assim como pela Associação Brasileira de Dislexia e pela Associação Portuguesa de Dislexia.

No seu conjunto, estas definições circunscrevem as dificuldades associadas à dislexia à acuidade e fluência de leitura, com repercussões na automatização do processo de leitura e na compreensão da leitura. Ainda que estas sejam as definições adotadas por associações nacionais e internacionais de referência nesta área, é importante ressaltar a diversidade de perspectivas e concepções sobre dislexia entre os investigadores (Elliot, 2020; Machek & Nelson, 2007; Meteyard & Gilmore, 2015; Snowling & Nation, 2020). Esta diversidade de concepções sobre a dislexia traduz-se em diversos modelos de avaliação e diagnóstico usados pelos profissionais, nomeadamente os/as psicólogos escolares (Cottrell & Barrett, 2017).

### ***1.1 Perspetivas sobre a etiologia da dislexia***

A literatura tem apontado para a natureza multifatorial na etiologia da dislexia (Peterson & Pennington, 2012; Snowling & Hulme, 2013), destacando a predominância de duas perspetivas, a perspetiva biológica e a perspetiva ambiental.

De acordo com a perspetiva biológica, a dislexia é perspetivada como uma dificuldade de natureza biológica, com origem em fatores genéticos e neurológicos (Cottrell & Barrett, 2017). Neste contexto, esta dificuldade é enquadrada como um transtorno do neurodesenvolvimento, considerando que “a origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão” (DSM-5, 2013, p. 68). A dislexia é, ainda, concetualizada como distúrbio da linguagem, resultante de disfunção neuroanatômica, da interação entre vários componentes do cérebro, aliados a hereditariedade (Cottrell & Barrett, 2017). Estudos utilizando neuroimagem funcional, ressonância magnética estrutural e funcional (IRM e fIRM), imagem por tensão difusional (DTI) e eletrofisiologia, têm contribuído para o conhecimento da neurobiologia da dislexia e corroborar a perspetiva biológica (Norton et al., 2015; Shaywitz &

Shaywitz, 2005). Os resultados destes estudos evidenciaram diferenças significativas nos padrões de ativação cerebral entre indivíduos com diagnóstico de dislexia e bons leitores. Nos exames por ressonância magnética funcional (fMRI) percebeu-se que especificamente durante tarefas de leitura (análise fonológica), nos disléxicos surgiu uma rutura dos sistemas cerebrais posteriores do hemisfério esquerdo. Nos bons leitores ocorre um padrão de ativação diferente, no sentido em que há ativação significativamente superior em áreas cerebrais do hemisfério esquerdo e também do hemisfério direito (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Estes estudos indicam que os problemas no processamento fonológico estão relacionados a um padrão cerebral disfuncional ao nível das conexões entre as áreas temporo-occipitais basais e as áreas temporais parietais posteriores e inferiores esquerdas (Carboni-Román et al., 2006).

Considerando a perspectiva ambiental, entende-se que a dislexia sofre a influencia de fatores ambientais (Cottrell & Barrett, 2017), tais como o status socioeconômico familiar, a cultura, o nível educacional dos pais/cuidadores, a qualidade da nutrição que influem no desenvolvimento da criança desde a gestação (Poole, 2010; Zuk et al., 2021). O impacto de estressores intrínsecos e/ou extrínsecos a que a criança esteja exposta precocemente, podem promover alterações epigenéticas que predispõe a dislexia (Kershner, 2020). Ainda é entendido que relações afetivas e familiares disfuncionais e um sistema de ensino em desacordo com as necessidades educativas do/a aluno/a, podem gerar baixa motivação para a aprendizagem e interagem na constituição das dificuldades específicas de aprendizagem da leitura (Capovilla, 2006; Salles et al., 2004). No entanto, é de se notar que tendo em conta a referência a aspetos como socioeconômico e cultural desfavorecido, este tipo de dificuldade não pode ser incluído na categoria das Dificuldades Específica de Aprendizagem, na medida em que estas excluem, por definição, estes fatores como influentes na dislexia (APA, 2013; Estrela & Serra, 2007).

Alguns autores defendem que a dislexia se desenvolve pela interação complexa e bidirecional entre biologia e ambiente (Cottrell & Barret, 2017), numa visão ecológica (e.g., Poole, 2010; Theodoridou et al., 2021).

A compreensão destas perspectivas torna-se importante, a partir do entendimento de que a crença em tais perspectivas, influenciam a prática dos/as psicólogos/as escolares na escolha dos métodos de identificação e de avaliação da dislexia (Cottrell & Barret, 2017).

### ***1.2 Critérios de Identificação da dislexia***

A ausência de consenso na definição de dislexia tem conduzido a diferentes abordagens para sua identificação e diferenciação de outras dificuldades na aprendizagem da leitura, nomeadamente das dificuldades gerais de aprendizagem da leitura. Neste sentido, os critérios de identificação com base na Discrepância entre nível de inteligência (QI) e o desempenho na leitura e na Resposta à intervenção (RTI) são os mais citados (Cottrell & Barrett, 2017; Machek & Nelson, 2007; Meteyard & Gilmore, 2015). Além destes, destacam-se o modelo baseado no Perfil de dificuldades, o baseado na Etiologia das dificuldades (Peterson & Pennington, 2012; Snowling & Hulme, 2013) e, ainda, o Padrão de forças e fraquezas (PSW). Tem ainda sido proposto por alguns autores (e.g., Spencer et al., 2014) um modelo integrador de vários critérios de identificação, constituindo-se como um modelo híbrido. Apresenta-se, de seguida, uma breve descrição dos critérios mencionados anteriormente.

Relativamente ao critério de identificação da dislexia com base na discrepância entre o QI e o desempenho na leitura, este considera que a identificação da dislexia é sustentada na discrepância entre a capacidade intelectual (na média ou superior) e o desempenho na leitura (baixo ou muito baixo) do/a aluno/a, medida por aferição psicométrica. Embora seja o método tradicional de identificação, alguns autores (e.g., Fletcher et al., 2016; Snowling et al., 2020; Taylor et al.,

2016) apontam críticas à sua utilização, nomeadamente falta de validade científica, sensibilidade e fundamentos teóricos.

A abordagem centrada na Resposta à intervenção (RTI, Response To Intervention) apresenta-se como um modelo instrucional, multinível, voltado para a prevenção, identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, no qual é possível identificar atempadamente alunos/as em risco de dislexia. Este é um modelo amplamente difundido e implementado nos contextos escolares nos Estados Unidos da América, sendo possível distinguir diferentes formatos de aplicação de RTI, e não um único modelo, com variação na forma como os processos são implementados (Fletcher & Vaughn, 2009). Neste modelo, a organização se apresenta em três níveis distintos de intervenção – universal, seletiva e intensiva, sendo que em cada nível são oferecidos diferentes suportes para a aprendizagem conforme a resposta do/a aluno/à intervenção. O nível 1, universal, pressupõe a realização de rastreios trimestrais universais, por meio de avaliações baseadas no currículo no domínio da leitura, de forma a identificar os/as alunos em risco de dificuldades na aprendizagem da leitura e que necessitam de uma intervenção mais intensiva (nível 2) e para identificar as áreas em défice e que necessitam de ser reforçadas na instrução universal (Andrade et al., 2014; Fletcher & Vaughn, 2009; Fuchs & Fuchs, 2006; Rodrigues & Ciasca, 2016; Sousa, 2013). Neste nível, todos/as os/as alunos/as recebem uma instrução de qualidade, por meio de práticas pedagógicas baseadas em evidência empírica. O nível 2, intervenção seletiva, destina-se a apoiar os/as alunos/as que não atingiram as metas esperadas no nível 1 e, como tal, necessitam de uma intervenção mais intensiva, realizada em pequenos grupos ou individualmente. A intervenção é focada nas áreas de dificuldade dos/as alunos/as, com monitorização frequente para verificar a eficácia da intervenção e ajustar o plano de ação, se necessário. Finalmente, o nível 3, intervenção intensiva, dirige-se aos/às alunos/as que não

responderam adequadamente aos níveis anteriores e, por isso, necessitam de uma intervenção mais intensiva e personalizada. A intervenção é baseada em uma avaliação detalhada das necessidades dos/as alunos/as e é implementada com maior frequência e duração. O modelo pressupõe ainda uma monitorização sistemática do progresso dos/as alunos/as, de modo a ajustar a intervenção às dificuldades e necessidades manifestadas (Fletcher & Vaughn, 2009; González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2020). Neste modelo, os/as alunos/as são identificados/as com dislexia quando não respondem favoravelmente a um contínuo de intervenções empiricamente validadas e com intensidade crescente. São assim dificuldades de aprendizagem para a leitura persistentes, exigindo medidas educativas especializadas (Fletcher & Vaughn, 2009; González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2020; Snowling & Hulme, 2011).

A literatura indica que o modelo RTI vem sendo adaptado e inserido no sistema de ensino, tanto em Portugal (Carvalho & Azevedo, 2017; Neves et al, 2022; Simão, 2015; Sousa, 2013; Vaz & Correia, 2016) quanto no Brasil (Almeida et al., 2016; Andrade et al., 2014; Batista & Pestun, 2019; Machado & Almeida, 2012; Miranda et al., 2016), como método de identificação para dificuldades específicas de aprendizagem ou como modelo de intervenção atempada na alfabetização. Todavia, ao contrário do sistema de ensino norte americano, a sua implementação em Portugal não tem sido difundida a nível nacional, verificando-se a sua implementação em alguns contextos escolares e/ou para fins de investigação científica. O modelo RTI surge como uma alternativa ao modelo de discrepância QI-Desempenho, pois tem por foco o desempenho académico e uma abordagem preventiva e de intervenção atempada, não adiando a intervenção em função do diagnóstico de dislexia (Fletcher & Vaughn, 2009; González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2020). No entanto, existem críticas ao modelo RTI, pois, são avaliadas apenas as medidas relacionadas ao currículo (no caso da dislexia, é privilegiada a leitura) para fazer o rastreamento

dos alunos em risco para dificuldades de aprendizagem, sem considerar os aspetos cognitivo-linguísticos que podem estar envolvidos (Andrade et al., 2014 ), além de que os critérios para resposta inadequada podem ser tão arbitrários quanto um ponto de corte em uma dimensão de desempenho, e criar fórmulas sem testar sua validade não será melhor do que modelos de discrepância de QI-Desempenho (Fletcher & Vaughn, 2009; Miciak & Fletcher, 2020). Além disso, as dificuldades na leitura coexistem com outros problemas, e a não resposta à intervenção pode ser devido à existência de comorbidades, o que leva ao ceticismo por parte de alguns investigadores quanto ao uso do modelo RTI como instrumento de diagnóstico (González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2020; Miciak & Fletcher, 2020; Snowling et al., 2020).

No que diz respeito ao método de identificação com base no perfil de dificuldades, este refere-se ao tipo de dificuldades que o/a aluno/a apresenta na leitura. O Modelo de Simples de Leitura, *Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986), contribui para descrever o perfil de dificuldades na leitura. Neste modelo, considera-se que a competência de compreensão da leitura é o produto de dois processos: a decodificação e a compreensão oral, sendo expresso através da equação:  $CL \text{ (Compreensão da Leitura)} = D \times CO \text{ (Compreensão Oral)}$ , em que CL = compreensão da leitura, D = Decodificação e CO = compreensão oral (Gomes, 2021). A partir da combinação do desempenho do/a aluno/a em cada uma das competências integradas no modelo, é possível identificar quatro perfis de desempenho da leitura. Um perfil de leitura com bom desempenho na decodificação e na compreensão oral e, por isso, sem dificuldades na compreensão da leitura. Os restantes três perfis dizem respeito a leitores com dificuldades em competências variadas. Neste sentido, um perfil, no qual se pode enquadrar os alunos com dislexia, caracteriza-se por dificuldades na decodificação, sem dificuldades na compreensão oral. A dificuldade de compreensão da leitura resulta assim das dificuldades evidenciadas na tarefa de decodificação de

palavras. Um outro perfil, no qual se enquadram os/as alunos/as com hiperlexia, manifesta comprometimento da compreensão da leitura que contrasta acentuadamente com o observado na dislexia (Gough & Tunmer, 1986), pois o/a aluno/a é capaz de decodificar palavras com precisão, mas tem dificuldades na compreensão do oral que interferem com a compreensão da mensagem escrita (Gomes, 2021; Ribeiro et al., 2009; Snowling & Hulme, 2013). Por último, o perfil onde se enquadram os maus leitores ou com dificuldades gerais de leitura, que se caracterizam por déficit na decodificação da palavra escrita e na compreensão da linguagem oral (Gomes, 2021; Hulme & Snowling, 2016). Neste perfil, os maus leitores apresentam dificuldades generalizadas a outras áreas além da leitura, que resultam como consequência de condições desfavoráveis ao aprendizado, como adversidades no processo de ensino-aprendizagem, baixo nível intelectual, influências do contexto sociofamiliar e fatores emocionais (Estrela & Serra, 2007).

No que concerne ao critério baseado na etiologia das dificuldades na leitura, este é direcionado para a identificação da origem dessas dificuldades, com o objetivo de confirmar ou descartar a presença de dislexia. Neste sentido, os autores atribuem fatores etiológicos distintos às dificuldades gerais de leitura e a dislexia. As dificuldades gerais de leitura resultam de fatores adversos extrínsecos ao/à aluno/a, como problemas na instrução, baixa estimulação, ou meio socioeconómico e cultural desfavorecido, bem como por fatores intrínsecos ao/à aluno/a, tais como desinteresse pela aprendizagem, problemas sensoriais, incapacidade intelectual (Hulme & Snowling, 2016; Serra & Estrela, 2007). A dificuldade específica de leitura, dislexia, apresenta etiologia multifatorial, onde coincidem fatores de ordem neurobiológica e associações a riscos hereditários, apesar do nível de inteligência adequado, com ausência de problemas emocionais e sensoriais capazes de explicar as dificuldades (Andrade et al., 2014; Kershner, 2020; Peterson & Pennington, 2012; Snowling & Melby-Lervåg, 2016; Snowling et al., 2019). Peterson e

Pennington (2012) referem que em investigações por neuroimagem surgem indicativos de que a dislexia é caracterizada pela disfunção da rede neural de linguagem do hemisfério esquerdo e também implica no desenvolvimento anormal da substância branca do cérebro. Este dado corrobora com Capovilla e Capovilla (2000, cit. In Silva, 2017) que apontam que a dislexia tem origem em alterações na área de Wernicke, situada no lobo temporal esquerdo do cérebro, que é responsável pelo processamento fonológico e pela compreensão da linguagem oral e escrita. Acrescentam que na maioria das pessoas, sem nenhuma condição associada, há uma diferença de tamanho entre os lobos temporais, sendo o esquerdo maior que o direito, contudo, nas pessoas com dislexia, essa diferença é menor ou até invertida, com o lobo temporal direito maior que o esquerdo. No entanto considerando esta condição genética, Poole (2010) argumenta que “não existe um *gene da dislexia* capaz de explicar a variedade de alterações observadas no funcionamento do cérebro” (Poole, 2010, p. 217), e refere que a dislexia é consequência da interação entre o indivíduo (genética e personalidade) e a diversidade de fatores ambientais que afetam a plasticidade cerebral, sendo que estudos recentes em biologia evolutiva do desenvolvimento, combinada com pesquisas na neurobiologia do estresse, sugerem que a exposição precoce (gestação e primeira infância) a circunstâncias estressantes afeta a plasticidade do cérebro e pode ser a causa da dislexia (Kershner, 2020).

A hipótese do déficit fonológico é amplamente difundida na literatura para explicar as dificuldades observadas na dislexia. A hipótese do déficit fonológico tem sido sustentada por vários estudos, que têm identificado que défices na consciência fonológica, na nomeação de letras e nomeação automática rápida se mostraram como os mais fortes preditores das dificuldades específicas de leitura, sendo a consciência fonológica considerada o mais forte entre esses (Cunha & Capellini, 2011; Shaywitz & Shaywitz, 2005). A consciência fonológica envolve a capacidade

de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar, deliberadamente os segmentos fonológicos da língua. Quando essas capacidades estão em déficit, os/as alunos/as apresentam dificuldades na decodificação das palavras, na soletração e na fluência de leitura, bem como na capacidade de ler palavras novas e pseudopalavras (Capelline et al., 2007; Capovilla, 2006; Salles et al., 2004; Snowling et al., 2020). No entanto, ainda que a hipótese do déficit fonológico seja bem aceita, alguns autores argumentam que esta por si só é insuficiente para explicar a dislexia, pois há alunos/as que mesmo apresentando significativas dificuldades a nível de consciência fonológica, não apresentam dificuldades na leitura (Pennington et al., 2012; Snowling & Hulme, 2013; Snowling et al., 2020).

O critério de identificação baseado no padrão de forças e fraquezas (PSW, Pattern of Strengths and Weaknesses) é uma abordagem que busca identificar as dificuldades de aprendizagem baseada na análise dos critérios de discrepância entre habilidades cognitivas e o desempenho acadêmico, considerando o esperado para a idade e nível escolar, pela identificação dos pontos fortes e fracos do processamento cognitivo que podem estar relacionados com dificuldade na leitura (Benson et al., 2019; Maki & Adams, 2018). Neste modelo, a dislexia resulta de défices na precisão e fluência na leitura de palavras e na ortografia, por déficit de processamento cognitivo relacionado no processamento fonológico e a existência de outros processos cognitivos relativamente fortes (Miciak & Fletcher, 2020). Embora o modelo de padrão de pontos fortes e fracos (PSW) seja aceito como o terceiro método de identificação de dislexia nos EUA (Benson et al., 2019; Cottrell & Barret, 2015; Unruh & Mckellar, 2013), um estudo realizado por Miciak e colaboradores (2016) demonstrou que não há uma relação clara entre o uso dos critérios de PSW ou a classificação do perfil de PSW e a validade da intervenção, sugerindo a ineficácia deste modelo para identificação de dificuldades específicas de leitura (Miciak et al., 2016).

Considerando as críticas aos modelos identificados anteriormente, alguns autores propõem combinar, diferentes métodos e critérios para identificar as dificuldades específicas de leitura dos/as alunos/as, num modelo híbrido (Miciak & Fletcher, 2020; Spencer et al., 2014). Esse modelo envolve a análise dos fatores cognitivos, linguísticos, emocionais e ambientais que podem influenciar o desempenho da leitura. O objetivo é obter uma visão holística e compreensiva das necessidades educacionais dos/as alunos/as com dislexia e oferecer intervenções adequadas e individualizadas (Spencer et al., 2014). Este modelo defende o pressuposto que um único método de identificação para as dificuldades específicas de leitura será insuficiente diante da diversidade de perfis de dificuldades, e, como tal, defende que múltiplas fontes de informação contribuem para a redução de erros de medição. O modelo considera três critérios para a identificação de dislexia: 1) baixo desempenho na leitura, 2) não responder favoravelmente a intervenções empiricamente validadas; 3) o baixo desempenho na leitura não é atribuível a fatores como défice intelectual, défices sensoriais, perturbações emocionais graves, falta de proficiência na língua de instrução e falta de oportunidade de aprender (Spencer et al., 2014).

González-Valenzuela e Martín-Ruiz (2020) propuseram um modelo híbrido para identificação da dislexia em Espanha, que descrevemos para ilustrar esta abordagem. O método de identificação é implementado em diversas etapas, sistematizadas na Tabela 1. O método foi concetualizado para ser aplicado por psicólogos/as em contexto escolar, em colaboração com os/as professores/as, no âmbito de avaliação de alunos/as no 1.º ano de escolaridade. A implementação das etapas segue um protocolo de entrevistas estruturadas com pais e professores/as e testes padronizados para avaliação da inteligência, da leitura e da escrita. Este pretende ser um modelo dinâmico para a deteção da dislexia, por meio de uma avaliação que leva em consideração a resposta do/a aluno/a, aos diferentes tipos de instrução (geral, em grupo, intensiva), distinguindo

de comorbidades e identificando características e determinantes de risco para a dislexia, a fim de oferecer uma intervenção eficaz e atempada.

## Tabela 1

### *Protocolo Multinível para Avaliação da Dislexia (González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2020)*

Etapa	Caracterização
Etapa 1 Avaliação da qualidade instrucional	Avaliar o desempenho em leitura e escrita, após seis meses de instrução regular com base no currículo, de todos os/as alunos/as da turma, para a avaliação do desempenho ao nível da consciência fonológica, conhecimento do alfabeto, vocabulário, fluência e compreensão da leitura. Para avaliação destes indicadores, é aplicado um teste de deteção de dislexia, de forma coletiva ou individual. A avaliação dos resultados, permite avaliar a qualidade da instrução e as necessidades dos alunos. Após análise das pontuações obtidas, se a maioria dos/as alunos/as obtém pontuações apropriadas semelhantes na avaliação, fica descartado a possibilidade de ensino inadequado.
Etapa 2 Avaliação multinível do desempenho dos alunos	<p>Nível 1: Após análise das pontuações obtidas na etapa 1, identificar os alunos em risco de dislexia, de acordo com os padrões estabelecidos para os testes aplicados. Incluir alunos/as identificados como estando em risco no próximo nível.</p> <p>Nível 2: Avaliação dos alunos após instrução em grupo Depois de todos os alunos identificados como em risco terem recebido instruções frequentes de leitura e escrita em pequenos grupos (30 minutos, três a cinco vezes por semana, durante aproximadamente 10 sessões), avalia-se a resposta a essa instrução, coletivamente ou individualmente, por meio de testes de rastreio da dislexia. Os/as alunos/as identificados são incluídos no próximo nível.</p> <p>3. Nível 3: Avaliação dos alunos após instrução intensiva Após os/as alunos/as identificados/as como estando em risco terem recebido instruções de leitura e escrita ainda mais frequentes em grupos menores, avaliar a sua resposta a essa instrução. Os/as alunos/as identificados com risco para dislexia são incluídos na próxima etapa.</p>
Etapa 3 Avaliação específica do aluno	Para confirmar o diagnóstico de dislexia entre os/as alunos/as identificados como de risco, se aplica o protocolo específico de avaliação para cada aluno/a, que consiste em: Entrevista com os pais; Entrevista com o professor; avaliação de inteligência para descartar possíveis limitações intelectuais; avaliação do perfil de leitura do/a aluno/a em termos de precisão, velocidade e compreensão; avaliar as variáveis cognitivo-linguísticas (consciência fonológica, conhecimento do alfabeto, velocidade de nomeação, memória de curto prazo, vocabulário, fluência fonológica e semântica).
Finalização	Alunos/as que não apresentam deficiência intelectual ou sensório-motora, mas apresentam baixo desempenho na compreensão e fluência de leitura e precisão escrita, e apresentam problemas na maioria das variáveis cognitivo-linguísticas avaliadas, bem como possíveis problemas socioemocionais, familiares e/ou repercussões escolares, serão classificados com dislexia.

Uma limitação apresentada por este modelo é o tempo despendido no processo avaliativo, uma vez que o diagnóstico definitivo não é imediato. No entanto, ressalta-se que os/as alunos/as

considerados/as em risco para dislexia, permanecem recebendo instruções a todo o tempo, por meio de diferentes modalidades de intervenção, sendo acompanhadas durante todo o processo (González-Valenzuela & Martin-Ruiz, 2020).

## **2. Das concepções à avaliação da Dislexia**

Considerando as perspectivas e os métodos de identificação adotados por psicólogos/as escolares no âmbito da avaliação da dislexia diversos estudos têm sido realizados, porém quase exclusivamente com participantes de língua inglesa, nomeadamente Estados Unidos da América (e.g., Benson et al., 2019; Cottrell & Barrett, 2017; Maki & Adams, 2018; Sadusky et al., 2021; Unruch & Mckellar, 2013), Reino Unido (e.g., Stothard et al., 2018) e Austrália (e.g., Meteyard & Gilmore, 2015). Também foram conduzidos estudos com psicólogos/as a exercer funções em Espanha (e.g., González-Valenzuela et al., 2016). Nestes estudos os resultados apontam para o predomínio de três métodos de identificação, nomeadamente o método de discrepância QI-Desempenho, o método baseado na RTI e o método PSW, anteriormente descritos.

O estudo conduzido por Cottrell e Barrett (2017) com psicólogos/as escolares a exercer funções nos EUA ( $n = 471$ ), analisou as perspectivas sobre dislexia e os métodos de identificação usados por estes/as profissionais. Os resultados evidenciaram que a perspectiva ambiental é predominante em relação a perspectiva biológica e o modelo RTI foi o método de identificação da dislexia de maior preferência por parte dos/as participantes, ficando em segundo lugar o método de discrepância QI-Desempenho e em terceiro o modelo PSW. Ainda, os resultados sugerem que as perspectivas de dislexia dos/as psicólogos/as escolares estão associadas aos métodos de identificação usados na prática.

Os resultados anteriormente citados corroboram com outras investigações que indicaram que os/as psicólogos/as escolares a exercer funções nos EUA, utilizam preferencialmente o método

de identificação da dislexia tendo por base o modelo RTI. É ainda utilizado o método PSW e com menor frequência o método de discrepância QI-Desempenho (e.g., Benson et al., 2019; Cottrell & Barrett, 2017; Machek & Nelson, 2007; Maki & Adams, 2018; Sadusky et al., 2021; Unruch & Mckellar, 2013). Também se verifica que o uso de testes cognitivos, no âmbito da identificação da dislexia com base em métodos como o de discrepância QI-Desempenho ou PSW, é uma prática bastante usual (Cottrell & Barrett, 2017; Sadusky et al., 2021). Além disso, os/as psicólogos/as tendem a recorrer à combinação de vários critérios de identificação ao invés do uso exclusivo de um método, sendo frequentemente utilizado o método baseado no modelo RTI combinado com outro método (Benson et al., 2019). Estas investigações também indicam que uso dos modelos e métodos de avaliação sofrem significativa influência das diretrizes escolares das instituições onde os/as psicólogos/as estão inseridos (Cottrell & Barrett, 2017; Maki & Adams, 2018).

A investigação feita no Reino Unido, por Stothard e colaboradores (2018), indicou que a maioria dos/as psicólogos/as escolares utiliza o método de discrepância QI-Desempenho e testes de avaliação cognitiva, no entanto este estudo contou com uma amostra muito reduzida (4 especialistas na primeira fase e 6 psicólogos escolares na segunda fase) e esteve circunscrito a região norte da Inglaterra, de modo que não é possível generalizar tais resultados.

Uma investigação conduzida na Austrália (Meteyard & Gilmore, 2015) com 79 psicólogos/as escolares australianos/as, 43 psicólogos/as fora do contexto escolar e 67 outros/as profissionais que realizam avaliações psicopedagógicas, numa amostra total de 203 participantes, mostrou-se mais consistente com os resultados dos estudos realizados nos EUA. Assim, os resultados demonstraram o predomínio do uso da RTI para identificação da dislexia, embora o método de discrepância QI-Desempenho seja frequentemente usado e o uso de testes psicométricos são referendados.

No estudo realizado por González-Valenzuela e Martín-Ruiz (2016), sobre os métodos de identificação da dislexia usados por psicólogos/as escolares em Espanha, ( $n = 115$ ), os resultados mostraram que os critérios mais usualmente aplicados são a discrepância entre a compreensão oral e a compreensão de leitura e a discrepância QI-Desempenho. No que diz respeito aos critérios de exclusão que devem ser aplicados na identificação da dislexia, os mais usados pelos/as participantes são a incapacidade intelectual e a instrução inadequada. Os autores justificam o menor uso do método baseado na RTI pelo facto de este ser um modelo ainda recente no país e seu uso não estar generalizado para todas as regiões em Espanha. Além disso, os métodos de discrepância QI-Desempenho são sugeridos pelos serviços governamentais de educação para identificação de dislexia.

Borges (2018) conduziu um estudo em Portugal para investigar as práticas de avaliação da dislexia por psicólogos e terapeutas da fala. A amostra contou com 13 psicólogos/as e 2 terapeutas da fala. Os resultados apontaram que a maioria dos/as participantes recorre às orientações fornecidas pelo DSM-5 e pela Associação Internacional de Dislexia como referência para a avaliação da dislexia. O critério de discrepância QI-Desempenho é usado pelos/as participantes como fator essencial no processo avaliativo, tendo em conta que todos/as os/as participantes referiram que, para estabelecerem o diagnóstico de dislexia, o/a aluno/a teria que necessariamente apresentar um QI superior a 70. Neste estudo não foram referidos modelos de identificação como o RTI ou PSW.

Como visto, os estudos apontam a predominância do modelo de RTI em países de língua inglesa, sendo associado a perspetiva ambiental (Cottrell & Barrett, 2017), no entanto os modelos de discrepância QI-Desempenho e PSW também são usuais, apesar das críticas, e estão associados a perspetiva biológica. Em países europeus como Espanha e Portugal, os estudos indicam que ainda

predomina do modelo de discrepância QI-Desempenho, possivelmente por que modelos como o RTI e PSW ainda são pouco difundidos a nível de formação específica para identificação e avaliação da dislexia.

### ***2.1 Domínios e medidas de avaliação da dislexia***

A identificação da dislexia é um processo complexo, que exige considerar que domínios avaliar, como avaliar e quais instrumentos usar (Vieira, 2020). Diante da sinalização de dificuldades de aprendizagem de leitura, compete a investigação dinâmica das causas com vista a apontar as intervenções apropriadas. Para isso, os/as psicólogos/as escolares iniciam por recolher informações com os pais, professores e aluno/a. Com base nesses dados, são feitos o diagnóstico, o relatório de avaliação e o plano de intervenção (IDA, 2021; DGE, 2018).

Neste âmbito, Meteyard e Gilmore (2015) sugerem três domínios a serem avaliados: a capacidade cognitiva geral, o desempenho acadêmico, e os déficits cognitivos específicos associados à dislexia (e.g., consciência fonológica, nomeação rápida, memória de trabalho). A Dislex-Associação Portuguesa de Dislexia menciona que no processo de avaliação da dislexia devem ser consideradas duas áreas, a neuropsicológica e linguística, pois em conjunto pode-se avaliar tanto os défices na leitura, como os problemas associados a estes. Na avaliação neuropsicológica serão analisadas: a percepção visual e auditiva; a motricidade; o funcionamento cognitivo; a psicomotricidade; a linguagem; o desenvolvimento emocional. Na avaliação psicolinguística, são contempladas tarefas de oralidade; tarefas de decisão lexical; tarefas de decisão semântica; tarefas de processamento visual (Dislex, 2023).

No estudo de Borges (2018), referido anteriormente, foram consideradas as medidas de aquisição de literacia e domínios cognitivos, bem como os instrumentos de avaliação utilizados pelos profissionais participantes, na avaliação de dislexia. Na avaliação das variáveis de aquisição

das competências de leitura e escrita, destacam-se primeiramente a exatidão na decodificação/reconhecimento de palavras reais, seguida de compreensão da leitura, conhecimento de letras, exatidão na escrita (soletração) e legibilidade da escrita. Na avaliação dos domínios cognitivos, os mais referenciados foram o raciocínio verbal, consciência fonológica, raciocínio não-verbal, velocidade de processamento e tarefas visuo-motoras (Borges, 2018). Nos instrumentos de avaliação os destaques foram a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - 3ª Edição (WISC-III), as Matrizes Coloridas Progressivas de Raven (MPCR), o teste da Figura Complexa de Rey, a Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC), a Prova de Análise e Despiste de Dislexia (PADD), a Avaliação da Leitura em Português Europeu (ALEPE), a Prova de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português (PALPA-P), a Prova de reconhecimento de Palavras (PRP) e o Teste de avaliação da Fluência e Precisão de Leitura (O Rei). Os terapeutas da fala, participantes no estudo não realizam avaliação cognitiva, encaminhando para profissionais da psicologia para as realizar.

No estudo de Meteyard e Gilmore (2015), foram identificados os instrumentos mais usados pelos profissionais australianos na avaliação de dislexia, dos quais se destacam provas de avaliação cognitiva, como a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - 4ª Edição (WISC-IV) e a Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – 3ª Edição (WPPSI-III), bem como provas de avaliação de competências académicas como o Wechsler Individual Achievement Test (WIAT-II) e provas específicas de avaliação da consciência fonológica.

No seu conjunto, os resultados dos estudos apontam para a necessidade de contemplar os múltiplos fatores para a identificação de dislexia, avaliando as competências de leitura (precisão, fluência e compreensão), de ortografia e de linguagem, bem como as capacidades cognitivas.

Em Portugal, estão disponíveis diversas provas aferidas para a população portuguesa, que permitem a avaliação de competências de leitura e as competências cognitivas gerais e específicas. Apresentamos na Tabela 2, algumas das que podem ser usadas no âmbito da avaliação da dislexia.

**Tabela 2**

*Instrumentos de Avaliação disponíveis em Portugal*

Instrumento (autor)	Características
ALEPE - Bateria e Avaliação da Leitura em Português Europeu (Sucena & Castro, 2011)	Avalia os principais processos envolvidos na leitura: consciência fonológica, nomeação rápida, conhecimento de letras, leitura de palavras e de pseudopalavras.
BAPAE - Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (Cruz, 2008)	Avalia um conjunto de aptidões básicas, necessárias à aprendizagem escolar como a compreensão verbal, a aptidão numérica e a aptidão perceptivo-visual.
BAL - Bateria de Avaliação da Leitura (Ribeiro et al., 2014)	Avalia a qualidade da leitura considerando a identificação de palavras apresentadas de forma isolada; a compreensão de textos na leitura silenciosa; a compreensão de textos na leitura oral.
Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008)	Avalia o nível de consciência fonológica ao identificar e manipular os elementos sonoros da fala nas unidades de sílaba e fonema.
O REI – Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura (Carvalho & Pereira, 2009)	Avalia a precisão e a fluência de leitura de crianças entre o 2.º e o 6.º ano de escolaridade, por meio aferição do desempenho na leitura em voz alta de um texto.
PRP - Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2010)	Avalia a velocidade e a precisão de leitura por meio de prova de reconhecimento de palavras regulares.
TIL - Teste de Idade de Leitura (Santos & Castro, 2010)	Determina a idade de leitura, pela análise da capacidade de descodificação e a compreensão de palavras.
WISC-III - Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - 3ª Edição (Wechsler, 2003), versão portuguesa.	Avalia o desempenho intelectual de sujeitos de 6 a 16 anos, oferecendo seis resultados compósitos: QI Verbal, QI de Realização, QI da Escala Completa, Índice Compreensão Verbal, Índice Organização Precetiva e Índice Velocidade de Processamento.
BANC- Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (Simões et al., 2016)	Avalia de forma abrangente as funções neurocognitivas de orientação, memória, linguagem, atenção e funções executivas, motricidade e lateralidade.
CPM-P - Matriz Progressivas Coloridas de Raven (Raven et al., 2009)	Avalia o nível de inteligência (fator G) por meio da aferição do pensamento lógico e capacidade de abstração
D2 – Teste de Atenção (Ferreira & Rocha, 2007)	Avalia a atenção seletiva e a capacidade de concentração, a velocidade de processamento da informação, a precisão e aspetos qualitativos relacionados com o desempenho.
Figura Complexa de Rey (Rey, 1998)	Avalia as habilidades de organização visuo-espacial, planeamento e desenvolvimento de estratégias, bem.

## Capítulo II – Estudo empírico

Neste capítulo apresentamos o estudo empírico, com o enquadramento geral da investigação, seguido da apresentação dos objetivos, caracterização dos/as participantes, instrumentos e procedimentos utilizados na recolha e análise de dados.

### 1. Enquadramento do estudo e objetivo

Este estudo visa conhecer como os/as psicólogos/as escolares realizam a avaliação de dislexia, quais são as suas conceções e as suas práticas no contexto atual, e como se relacionam com estudos anteriores (e.g. Borges, 2018; González-Valenzuela et al., 2016; Meteyard e Gilmore, 2015), considerando a evolução da investigação sobre a dislexia (Snowling et al., 2020), a diversidade de métodos e instrumentos de avaliação disponíveis, pois que seja do nosso conhecimento ainda não há conteúdo específico, empiricamente embasado, sobre esta temática em Portugal.

No estudo que Borges (2018) realizou sobre como a dislexia é avaliada em Portugal, envolvendo psicólogos/as e terapeutas da fala, os resultados são orientados para a avaliação de dislexia em diversos contextos da prática destes profissionais. Neste sentido, releva-se pertinente ampliar os resultados, considerando o contexto escolar, onde a dislexia é primeiramente identificada.

Este estudo assume uma natureza exploratória, com o objetivo geral de investigar as abordagens e práticas de avaliação da dislexia usadas por psicólogos/as a exercer funções em contexto escolar em Portugal. Mais especificamente, pretende-se:

- 3) analisar as perspetivas dos/as psicólogos/as sobre dislexia;
- ii) analisar os métodos de identificação da dislexia usados por psicólogos/as;

iii) analisar a associação entre as perspectivas dos/as psicólogos/as sobre a dislexia e os métodos de identificação usados;

iv) analisar as perspectivas e os métodos de identificação da dislexia em função do nível de conhecimento dos/as psicólogos/as sobre dislexia;

v) identificar os domínios contemplados pelos/as psicólogos/as na avaliação da dislexia;

vi) identificar os instrumentos de avaliação da dislexia usados por estes/as profissionais.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

Neste estudo, a amostra é de conveniência, ou seja, não aleatória, não probabilística e intencional (Barros & Leheld, 1990). Participaram neste estudo 108 psicólogos/as a exercer funções em contexto escolar, sendo 81.5% ( $n = 88$ ) do género feminino, com idades compreendidas entre os 23 e os 67 anos de idade ( $M = 43.78$ ,  $DP = 9.69$ ) (cf. Tabela 3). A maioria dos/as participantes exerce funções em escolas públicas (85.2%) e em várias regiões do país, sendo as com maior indicação a região norte (42.6%) e a região centro (30.6%). A maioria exerce funções em mais do que um ciclo de ensino, sendo predominante os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (76.9%).

Em termos de habilitações literárias, a maioria dos/as participantes possui como grau académico mais elevado o Mestrado (48.1%) e a Licenciatura (27.8%). Em relação à experiência profissional como psicólogo/a, regista-se uma elevada amplitude de anos de experiência profissional, variando entre 0 e 40 anos ( $M = 17.82$ ,  $DP = 9.62$ ). Quanto aos anos de experiência profissional em contexto escolar, há uma variação entre 0 e 37 anos ( $M = 14.31$ ,  $DP = 10.47$ ), sendo que a 73.6% dos/as participantes trabalha há mais de 5 anos e 62.3% há mais de 15 anos.

Pouco mais de metade dos/as participantes (52.8%) tiveram formação sobre avaliação de dislexia durante a sua formação inicial. Além disso, a maioria (86.1%) dos/as participantes realizou formação específica para a avaliação de dislexia. A formação específica sobre dislexia ocorreu entre os anos de 2005 a 2023, sendo que 60.2% dos/as psicólogos/as participaram em alguma formação sobre avaliação de dislexia nos últimos 5 anos e 44.4% há menos de 2 anos. A maioria dos/as psicólogos/as realizou menos de cinco formações sobre avaliação em dislexia ao longo da sua carreira profissional (63.0%) e um número de horas de formação entre 10 e 50 (39.8%).

Quanto à prática de avaliação da dislexia, 93 participantes (86.1%) indicaram ter experiência nessa prática. Nos últimos 3 anos, 107 participantes (99%) realizaram avaliações de dislexia, apresentando uma elevada amplitude em termos de número de avaliações, entre 1 e 100 ( $M = 4.98$ ,  $DP = 23.06$ ). Sendo que estas avaliações são mais frequentes nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e menos frequentes no ensino secundário.

No que diz respeito à autoavaliação dos/as psicólogos/as sobre o seu conhecimento em relação aos critérios de identificação da dislexia, verificou-se que uma percentagem significativa se autoavaliou com muito conhecimento (54.6%) ou elevado conhecimento (10.2%).

### Tabela 3

#### *Caracterização Sociodemográfica dos/as participantes (n=108)*

	<i>n</i>	%	<i>M(DP)</i>	Min – Max
Género				
Feminino	88	81.5		
Masculino	15	13.9		
Prefere não responder	5	4.6		
Idade			43.78 (9.69)	23 – 67
Tipo de escola				
Pública	92	85.2		
Privada	16	14.8		
Região da escola				
Norte	46	42.6		
Centro	33	30.6		
Região de Lisboa	14	13.0		
Alentejo	7	6.5		
Algarve	8	7.4		

Nível em que exerce funções			
Educação pré-escolar	68	63.0	
1.º ciclo do ensino básico	83	76.9	
2.º ciclo do ensino básico	83	76.9	
3.º ciclo do ensino básico	86	79.6	
Ensino secundário	49	45.4	
Habilitações literárias			
Licenciatura	30	27.8	
Mestrado	52	48.1	
Doutoramento	11	10.2	
Pós-graduação	15	13.9	
Anos de experiência como psicólogo/a (n=106)			17.82 (9.63) 0 – 40
Anos de experiência como psicólogo/a em contexto escolar (n=106)			14.31 (10.47) 0 – 38
Formação sobre avaliação de dislexia na formação inicial			
Sim	57	52.8	
Não	51	47.2	
Formação sobre avaliação de dislexia após formação inicial			
Sim	93	86.1	
Não	15	13.9	
N.º de formações para avaliação da dislexia (n = 93)			
Menos de 5 formações	68	63.0	
Mais de 5 formações	25	23.1	
Nº de horas de formação (n=93)			
Menos de 10 horas	12	12.9	
Entre 10 e 50 horas	37	39.8	
Entre 50 e 100 horas	29	31.2	
Mais de 100 horas	15	16.1	
Prática na avaliação da dislexia			
Sim	93	86.1	
Não	15	13.9	
N.º de avaliações de dislexia por ano letivo (últimos três anos) (107)			14.98 (23.06) 0 – 100
Frequência avaliações de dislexia por ciclo de ensino (últimos 3 anos)			
1.º ciclo do ensino básico			
Nunca	31	28.7	
Às vezes	24	22.2	
Muitas vezes	53	49.1	
2.º ciclo do ensino básico			
Nunca	31	28.7	
Às vezes	60	55.6	
Muitas vezes	17	15.7	
3.º ciclo do ensino básico			
Nunca	52	48.1	
Às vezes	45	41.7	
Muitas vezes	11	10.2	
Ensino Secundário			
Nunca	83	76.9	
Às vezes	22	20.4	
Muitas vezes	3	2.8	
Conhecimento dos critérios de identificação da dislexia			
Nenhum conhecimento	2	1.9	
Pouco conhecimento	20	18.5	
Algum conhecimento	16	14.8	
Muito conhecimento	59	54.6	
Elevado conhecimento	11	10.2	

## **2.2. Instrumentos**

A recolha de dados foi realizada através de dois questionários, construídos tendo por referência os objetivos de investigação delineados para o presente estudo.

- Questionário Sociodemográfico. Este questionário permite recolher dados de caracterização sociodemográfica dos/as psicólogos/as, como género, idade, região da escola em que exercem funções, habilitações literárias, experiência profissional, nível/ciclos de ensino em que exercem funções, experiência e formação em avaliação da dislexia, nível de conhecimento sobre a avaliação da dislexia.

- Conceções e práticas de avaliação de dislexia em contexto escolar. Este questionário visa recolher dados relativos à conceção dos/as participantes sobre a dislexia, no que diz respeito às perspetivas (biológica e ambiental) de dislexia e critérios de identificação, bem como sobre os domínios e medidas de avaliação da dislexia que utilizam. Este questionário foi organizado em três partes, descritas de seguida.

### 1. Conceções sobre a dislexia

Nesta primeira parte do questionário, buscamos a perceção dos/as participantes acerca das perspetivas e métodos de identificação da dislexia.

- Perspetivas sobre a Dislexia (traduzido de Cottrell & Barrett, 2017), em que pretende-se analisar quais as conceções de dislexia são apontadas pelos/as psicólogos/as escolares, considerando duas perspetivas, a biológica e a ambiental (Cottrell & Barrett, 2017). Esta parte do questionário é constituída por 11 afirmações, que são respondidas numa escala Tipo Likert de 5 pontos, de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), para avaliar o grau de concordância dos/as participantes com as perspetivas sobre a dislexia. É ainda dada a opção de resposta ‘não sei/não tenho opinião’ (N/S). Está dividida em duas escalas: a) perspetiva biológica (seis itens), que entende a dislexia como a consequência de alterações neurológicas, que afetam o

neurodesenvolvimento da criança (e.g., “A dislexia está primariamente relacionada com défices ou alterações na estrutura do cérebro”), e b) perspectiva ambiental (cinco itens), que entende a dislexia como o produto da qualidade das interações no meio ambiente em que a criança se desenvolve (e.g., “A maioria dos/as alunos/as identificados/as com dislexia têm baixas oportunidades educacionais”). A pontuação das escalas é obtida através da média dos itens que as constituem, sendo que quanto maior a pontuação maior a concordância com o construto apresentado.

No estudo original de Cottrell e Barrett (2017), foram obtidos valores de consistência interna adequados para perspectiva biológica ( $\alpha = .71$ ) e perspectiva ambiental ( $\alpha = .73$ ). No presente estudo, também se obtiveram valores de consistência interna adequados, sendo  $\alpha = .71$  na escala de perspectiva biológica e  $\alpha = .76$  na escala perspectiva ambiental.

- Métodos de Identificação da Dislexia (traduzido e adaptado de Machek & Nelson, 2007), em que pretende-se avaliar os critérios associados à identificação da dislexia. É constituído por 7 afirmações respondidas numa escala tipo Likert de 5 pontos, desde 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente), com a opção de resposta ‘não sei/não tenho opinião’ (N/S). Cada afirmação remete para um critério de identificação, como discrepância entre QI e desempenho na leitura, discrepância entre o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura, dificuldades de processamento cognitivo, baixo desempenho na consciência fonológica, identificado a partir de um ponto de corte, discrepância entre os resultados em diferentes áreas académicas (e.g., leitura, escrita, cálculo), baixo desempenho na leitura, identificado a partir de um ponto de corte, não responder favoravelmente a um ensino de qualidade e a intervenções mais intensivas baseadas em evidência empírica, com monitorização sistemática do desempenho (RTI). Apresenta também um oitavo item, relativamente ao critério de exclusão, onde é questionado se

os/as participantes julgam ser necessário haver um critério que invalide o diagnóstico de dislexia, sendo oferecidas as opções de resposta ‘Sim’ e ‘Não’. Caso o/a participante considere que deve ser incluído um critério de exclusão, é-lhe solicitada a indicação de qual/quais os critérios a incluir, tais como a incapacidade intelectual, problemas emocionais e comportamentais, desvantagem económica, diferenças culturais, instrução inadequada, problemas sensoriais, outros (resposta aberta).

## 2. Domínios de Avaliação da Dislexia (adaptado de Borges, 2018)

Nesta segunda parte do questionário, pretende-se identificar os domínios que os/as psicólogos/as escolares consideram no âmbito do processo de avaliação da dislexia. Para tal, organizou-se os domínios em duas dimensões: competências de leitura e de escrita e capacidades cognitivas.

- Competências de leitura e de escrita. Pretende-se avaliar a frequência de avaliação de 16 competências relacionadas com a leitura e escrita no âmbito da identificação da dislexia. É constituído por 16 itens respondidos numa escala tipo Likert de 5 pontos, de 1 (nunca) a 5 (sempre). Foi, ainda, incluído um item de resposta aberta para os/as participantes registarem outras competências de leitura e de escrita, além das elencadas no questionário.

- Capacidades cognitivas. Pretende-se avaliar a frequência de avaliação das capacidades cognitivas no âmbito da identificação da dislexia. É constituído por 14 itens, respondidos numa escala tipo Likert de 5 pontos, de 1 (nunca) a 5 (sempre). Foi, ainda, incluído um item de resposta aberta para os/as participantes registarem outras capacidades cognitivas, além das elencadas no questionário.

### 3. Medidas de avaliação da dislexia

A terceira parte do questionário apresenta um total de 32 instrumentos de avaliação aferidos para a população portuguesa, que podem ser usados na avaliação da dislexia, tendo como objetivo identificar a frequência com que os/as participantes os usam no âmbito do processo de avaliação de dislexia. Os itens são respondidos numa escala tipo Likert de 5 pontos, de 1 (nunca) a 5 (sempre). Foi, ainda, incluído um item de resposta aberta para os/as participantes registarem outros instrumentos de avaliação, além dos elencados no questionário.

#### ***2.3 Procedimentos de recolha e análise de dados***

A recolha de dados decorreu entre março e maio de 2023, por meio de plataforma online (Google Forms). Antes do preenchimento dos questionários, os/as participantes tiveram acesso ao Consentimento Livre e Informado, elaborado de acordo com o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e da Associação de Psicologia Americana (APA). Neste consentimento foram destacadas as condições de participação, como sendo livre e voluntária, não acarretando qualquer tipo de risco físico ou psicológico aos participantes, salvaguardando-se o direito à recusa ou à desistência a qualquer momento. Foram informados que os dados recolhidos através dos questionários online são de carácter anónimo e confidencial, não sendo por isso recolhidos elementos que permitam a identificação dos/as participantes. Foram ainda informados que os dados serão conservados em suporte informático, de acordo com os procedimentos éticos e deontológicos adequados, e assegurados aos/às participantes o acesso aos resultados do estudo, se assim o desejarem, sendo assegurado aos/às participantes o direito de apresentar reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados e à Ordem dos Psicólogos Portugueses em situações que entendam justificadas.

Os questionários foram divulgados através das redes sociais, bem como por correio eletrónico, tendo sido solicitada a colaboração no estudo a todas as escolas públicas e privadas de Portugal Continental, através do contacto de e-mail das direções. No e-mail era solicitado às direções o encaminhamento do questionário para o/a(s) psicólogo/a(s) em exercício de funções no agrupamento de escolas.

A análise das respostas aos questionários, realizou-se por meio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 28.0. Recorreu-se à estatística descritiva para analisar as perspetivas e métodos de identificação da dislexia usados pelos/as psicólogos/as, bem como para identificar os domínios e instrumentos de avaliação usados pelos/as psicológicos/as para a avaliação de dislexia. Foi, ainda, calculado o coeficiente de correlação de Pearson para analisar a associação entre as perspetivas dos psicólogos sobre dislexia e os métodos de identificação usados. Para a interpretação dos valores de correlação foram consideradas as recomendações propostas por Cohen (1988): fraca (inferior a 0.3), moderada (0.30 - 0.49), forte (0.59 -1.00). Para analisar as perspetivas e os métodos de identificação da dislexia em função do nível de conhecimento dos/as psicólogos recorreu-se aos testes não paramétricos de *Kruskal-Wallis e* de Mann-Whitney, uma vez que não se verificaram os pressupostos para a utilização de testes paramétricos.

### Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo apresentamos os resultados do estudo, considerando os objetivos de investigação definidos e a respetiva discussão em conformidade com o referencial teórico. Posteriormente serão apresentadas as considerações finais, onde se expõe as contribuições do estudo, as limitações e sugestões para investigações futuras.

#### 1. Resultados

##### *1.1 Perspetivas e métodos de identificação da dislexia*

Para análise das perspetivas dos/as psicólogos/as sobre a dislexia recorreu-se à estatística descritiva, tendo-se excluído das análises as respostas com indicação ‘não sei/não tenho opinião’ (cf. Tabela 4). Os dados mostram que os/as participantes se identificam mais com a perspetiva biológica da dislexia ( $M = 3.55$ ,  $DP = 0.74$ ) comparativamente com a perspetiva ambiental ( $M = 2.50$ ,  $DP = 0.82$ ).

Das crenças sobre a dislexia, as que se destacam com uma média superior são as associadas à perspetiva biológica, especificamente a conceção de dislexia como produto de alterações neurológicas ( $M = 3.90$ ,  $DP = 1.31$ ) e de défices ou alterações na estrutura do cérebro ( $M = 3.81$ ,  $DP = 1.17$ ). Destaca-se, assim, a perceção da dislexia como uma condição persistente que não se altera mesmo com ensino de elevada qualidade ( $M = 3.73$ ,  $DP=1.23$ ). As perspetivas de menor destaque são associadas à perspetiva ambiental, tais como a conceção de dislexia estando primariamente associada a privações ambientais ( $M = 1.87$ ,  $DP = 1.22$ ) e a alunos/as com baixas oportunidades educacionais ( $M=2.23$ ,  $DP=1.06$ ) (cf. Tabela 4). Estes resultados evidenciam uma conceção da dislexia dos/as participantes como resultado de alterações na estrutura e funcionamento cerebral e a persistência das dificuldades ao longo do tempo, apesar da

intervenção/ensino de elevada qualidade, minimizando o impacto de fatores ambientais na etiologia e evolução das dificuldades.

#### Tabela 4

##### *Estatística Descritiva das Perspetivas Sobre Dislexia (n =78)*

	<i>n</i>	<i>M (DP)</i>
Perspetiva biológica		3.55 (0.74)
A dislexia é o produto de alterações neurológicas.	105	3.90 (1.31)
Na avaliação de alunos por suspeita de dislexia deve ser dada maior ênfase na avaliação do funcionamento/processamento psicológico da criança do que ao seu ambiente.	104	3.07 (1.32)
Em comparação com fatores ambientais, a hereditariedade tem um papel mais significativo no desenvolvimento da dislexia.	94	3.63 (1.15)
A dislexia está primariamente relacionada com défices ou alterações na estrutura do cérebro.	101	3.81 (1.17)
Se um/a aluno/a nasceu com dislexia, ele terá sempre dislexia, mesmo que lhe seja proporcionado um ensino de elevada qualidade.	104	3.73 (1.23)
Os fatores ambientais têm pouca influência se um/a aluno/a desenvolve ou não dislexia.	101	2.74 (1.22)
Perspetiva ambiental		2.50 (0.82)
A maioria dos/as alunos/as identificadas com dislexia têm baixas oportunidades educacionais.	106	2.23 (1.06)
Para a maioria dos/as alunos/as, o ensino de elevada qualidade desde uma fase precoce do percurso escolar do/a aluno/a pode prevenir o desenvolvimento de dislexia.	108	2.72 (1.19)
A dislexia está primariamente associada a privações ambientais.	105	1.87 (1.22)
A capacidade de o/a professor/a acomodar o ensino pode prevenir o desenvolvimento de dislexia.	106	2.79 (1.21)
A melhoria da qualidade do ensino produz uma redução da prevalência de dislexia.	104	3.03 (1.37)

Para analisar os métodos de identificação da dislexia usados pelos/as psicólogos/as, foram calculadas as frequências das respostas para cada critério de identificação. As respostas foram organizadas em duas categorias: a primeira categoria resulta do somatório de respostas das opções ‘discordo completamente’ e ‘discordo’ e a segunda categoria resulta do somatório de respostas das

opções ‘concordo’ e ‘concordo completamente’. Foram, ainda, calculadas as médias e desvios padrões para cada critério de identificação. Foram excluídos da análise os/as participantes que responderam ‘não sei/não tenho opinião’ (cf. Tabela 5). Os dados sugerem que os métodos de identificação da dislexia baseados no baixo desempenho na leitura (88%,  $n = 95$ ), na consciência fonológica (86.2%,  $n = 93$ ) e na discrepância entre o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura (70.3%,  $n = 76$ ) são os mais usados pelos/as participantes na avaliação de dislexia. Por sua vez, o critério baseado no modelo de resposta a intervenção (RTI) é o menos indicado pelos/as psicólogos/as (45.3%,  $n = 49$ ), assim como o que tem por base as dificuldades de processamento cognitivo (54.6%,  $n = 59$ ).

**Tabela 5**

*Estatística Descritiva dos Métodos de Identificação da Dislexia*

Método de identificação	Discordo Completamente/ Discordo		Concordo Completamente/ Concordo		M (DP)
	n	%	n	%	
Resposta a intervenção (RTI)	33	30.6	49	45.3	3.27 (1.54)
Discrepância entre o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura	17	15.7	76	70.3	3.86 (1.13)
Dificuldades de processamento cognitivo	27	25.0	59	54.6	3.43 (1.27)
Baixo desempenho em consciência fonológica	10	9.3	93	86.2	4.43 (0.72)
Baixo desempenho em leitura	4	3.7	95	88.0	4.47 (0.82)
Discrepância entre QI e o desempenho na leitura	17	15.7	69	63.8	3.93 (1.24)
Discrepância no desempenho em diferentes áreas académicas.	15	13.9	69	63.9	3.79 (1.11)

*Nota.* QI = quociente de inteligência.

Na identificação da dislexia, 81.5% ( $n = 88$ ) dos/as participantes reportaram que utilizam algum critério de exclusão para o diagnóstico de dislexia (cf. Tabela 6). Sendo que o critério com maior indicação foi a incapacidade intelectual (94.3%,  $n = 83$ ), seguido dos problemas sensoriais

(56.8%,  $n = 50$ ). Os critérios de menor relevância para os/as participantes são a desvantagem socioeconómica (9.1%,  $n = 8$ ) e as diferenças culturais (18.2%,  $n = 16$ ).

### **Tabela 6**

#### *Frequência de Utilização do Critério de Exclusão na Identificação da Dislexia ( $n = 88$ )*

Critério de exclusão	n	%
Incapacidade intelectual	83	94.3
Problemas emocionais e comportamentais	24	27.3
Desvantagem socioeconómica	8	9.1
Diferenças culturais	16	18.2
Instrução inadequada	33	37.5
Problemas sensoriais	50	56.8

Para analisar a associação entre as perspetivas sobre a dislexia e os métodos de identificação da dislexia foram calculadas as correlações de Pearson. Os resultados são apresentados na Tabela 7, onde se constata que a correlação entre a perspetiva biológica e a ambiental se apresenta negativa, fraca e significativa ( $r = -.246, p < .05$ ), ou seja, quanto mais os/as psicólogos/as escolares referenciavam uma das perspetivas, menos referenciavam a outra.

As correlações entre a perspetiva biológica e os métodos de identificação da dislexia apresentaram-se todas positivas. Sendo que a correlação com o método que considera o baixo desempenho em consciência fonológica mostra-se fraca e significativa ( $r = .295, p < .05$ ), e moderada e significativa com os métodos de identificação baseados na discrepância entre o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura ( $r = .384, p < .01$ ), no baixo desempenho em leitura ( $r = .342, p < .01$ ), e na discrepância entre QI e o desempenho na leitura ( $r = .334, p < .01$ ). Sendo que as correlações com os métodos que consideram a resposta a

intervenção (RTI), as dificuldades de processamento cognitivo, e a discrepância no desempenho em diferentes áreas acadêmicas, não se apresentaram significativas.

Para a perspectiva ambiental, as correlações com os métodos de identificação da dislexia apresentam-se predominantemente negativas, fracas e não são estatisticamente significativas. Neste sentido, não se verifica uma relação entre a perspectiva ambiental dos participantes e os métodos de identificação usado para a avaliação de dislexia.

Relativamente à associação entre os diversos métodos de identificação da dislexia, destaca-se a correlação positiva e forte entre o critério com base no baixo desempenho em consciência fonológica e o baixo desempenho em leitura ( $r = .924, p < .01$ ) o que é indicador do uso em combinação destes dois métodos na avaliação de dislexia. Observamos ainda, correlações positivas, moderadas, estatisticamente significativas entre o método baseado na resposta a intervenção (RTI) e os métodos baseados na discrepância entre o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura, no baixo desempenho em leitura e no baixo desempenho em consciência fonológica. O método de identificação baseado na discrepância entre o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura encontra-se positivamente correlacionado com todos os métodos de identificação. O critério baseado nas dificuldades de processamento cognitivo encontra-se positivamente correlacionado com os critérios de discrepância entre o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura, baixo desempenho em consciência fonológica resposta a intervenção e discrepância entre o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura. O método tendo por base o baixo desempenho em leitura correlaciona-se positivamente com o método baseado na resposta a intervenção (RTI) e com discrepância entre o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura. O critério baseado na discrepância no desempenho em diferentes áreas acadêmicas correlaciona-se positivamente com o critério de discrepância entre

o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura e com dificuldades de processamento cognitivo. Estes resultados indiciam que os/as psicólogos utilizam tendencialmente mais do que um critério no âmbito da avaliação da dislexia.

**Tabela 7**

*Correlações entre Perspetivas Sobre Dislexia e os Métodos de Identificação da Dislexia (n = 70)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Perspetiva biológica	-								
2. Perspetiva ambiental	-.246*	-							
3. Resposta a intervenção (RTI)	.186	-.057	-						
4. Discrepância entre o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura.	.384**	-.014	.451**	-					
5. Dificuldades de processamento cognitivo	.208	.157	.185	.465**	-				
6. Baixo desempenho em consciência fonológica	.295*	-.081	.301*	.464**	.249*	-			
7. Baixo desempenho em leitura	.342**	-.086	.314**	.470**	.217	.924**	-		
8. Discrepância entre QI e o desempenho na leitura.	.334**	-.147	.161	.284*	.080	.260*	.252*	-	
9. Discrepância no desempenho em diferentes áreas académicas	.126	.201	-.128	.329**	.309**	.299*	.267*	.279*	-

*Nota.* QI = Quociente de inteligência. \*p < .05. \*\* p < .01.

Para analisar as perspetivas da dislexia em função do conhecimento dos/as psicólogos/as sobre dislexia, utilizou-se o teste não paramétrico Kruskal-Wallis. As respostas dos/as participantes foram reorganizadas em três categorias: nenhum/pouco conhecimento, algum conhecimento e muito/elevado conhecimento. Na perspetiva biológica, os resultados apontam para a ausência de diferenças estatisticamente significativas em função da perceção de conhecimento sobre dislexia pelos participantes. Relativamente à perspetiva ambiental, os resultados evidenciam diferenças estatisticamente significativas em função da autoavaliação do conhecimento sobre

dislexia,  $\chi^2(2) = 7.875$ ,  $p = .019$  (cf. Tabela 8). Os testes Mann-Whitney revelaram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo com “nenhum/pouco conhecimento” e o grupo com “muito/elevado conhecimento”,  $U = 211.0$ ,  $p = .010$ .

É o grupo que se autoavalia com menos conhecimento o que se identifica mais com a perspectiva ambiental. Não foram encontradas outras diferenças estatisticamente significativas.

### Tabela 8

#### *Perspetivas sobre Dislexia em função do conhecimento dos Psicólogos sobre Dislexia*

Perspetiva de dislexia	Autoavaliação de conhecimento			$\chi^2(2)$	$p$
	Nenhum/pouco conhecimento ( $n = 15$ )	Alguns conhecimentos ( $n = 13$ )	Muito/elevado conhecimento ( $n = 50$ )		
	Ordem média	Ordem média	Ordem média		
Biológica	37.30	40.92	39.79	.202	.904
Ambiental	51.50	45.69	34.29	7.875	.019

Para analisar os métodos de identificação da dislexia em função do conhecimento dos/as psicólogos/as sobre dislexia, utilizou-se o teste não paramétrico Kruskal-Wallis. As respostas dos/as participantes foram reorganizados em três categorias: nenhum/pouco conhecimento, algum conhecimento e muito/elevado conhecimento. Dos métodos de identificação da dislexia usados pelos/as psicólogos/as em função do nível de conhecimento sobre dislexia, os resultados evidenciam diferenças estatisticamente significativas para o método que considera o baixo desempenho na consciência fonológica,  $\chi^2(2) = 5.652$ ,  $p = .059$ , e o método com base no baixo desempenho na leitura,  $\chi^2(2) = 8.315$ ,  $p = .016$ . Para os demais métodos de identificação, os resultados apontam para a ausência de diferenças estatisticamente significativas em função da percepção de conhecimento sobre dislexia pelos/as participantes (cf. Tabela 9).

Os testes Mann-Whitney revelaram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo com “algum conhecimento” e o grupo com “muito/elevado conhecimento”, para o método que considera o baixo desempenho em consciência fonológica,  $U = 179.000$ ,  $p = .016$ . Estas diferenças foram também encontradas no método que considera o baixo desempenho em leitura,  $U = 152.000$ ,  $p = .003$ .

É o grupo que se autoavalia com maior conhecimento o que se identifica mais com métodos de identificação da dislexia com base no baixo desempenho em consciência fonológica e baixo desempenho na leitura. Não foram encontradas outras diferenças significativas.

### Tabela 9

#### *Métodos de identificação da dislexia em função do conhecimento dos/as Psicólogos/as sobre Dislexia*

Método de Identificação	Autoavaliação de conhecimento			$\chi^2$ (2)	p
	Nenhum/pouco conhecimento (n = 17)	Algum conhecimento (n = 11)	Muito/elevado conhecimento (n = 54)		
	Ordem média	Ordem média	Ordem média		
Resposta a intervenção (RTI)	38.76	36.59	43.36	1.087	.581
Discrepância entre o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura	43.68	37.68	41.59	.487	.784
Dificuldades de processamento cognitivo	47.24	34.00	41.22	2.235	.327
Baixo desempenho em consciência fonológica	38.50	29.32	44.93	5.652	.059
Baixo desempenho em leitura	40.50	25.41	45.09	8.315	.016
Discrepância entre QI e o desempenho na leitura	35.21	44.18	42.94	1.740	.419
Discrepância no desempenho em diferentes áreas acadêmicas	43.82	38.86	41.31	.323	.851

Nota. QI = quociente de inteligência

## *1.2 Domínios de avaliação da dislexia*

Com o objetivo identificar os domínios que os/as psicólogos/as escolares consideram no âmbito do processo de avaliação da dislexia, os resultados foram organizados em duas dimensões: as competências de leitura e de escrita e as capacidades cognitivas.

Relativamente às competências de leitura e de escrita (cf. Tabela 10), todas as competências são contempladas pelos/as psicólogos/as na avaliação da dislexia com uma elevada frequência, uma vez que mais de 60% dos/as participantes relata avaliar ‘muitas vezes/sempre’ estas competências no âmbito do processo de avaliação de dislexia.

As competências de leitura mais frequentemente avaliadas pelos/as psicólogos/as são a compreensão de leitura (88.9%,  $n = 96$ ), a velocidade de leitura de textos (86.1%,  $n = 93$ ) e a acuidade na leitura de textos (83.3%,  $n = 90$ ). É de se notar que as competências de identificação de letras (63.9%,  $n = 69$ ) e sílabas (67.6%,  $n = 73$ ) são menos consideradas que as competências de leitura de palavras (81.4%,  $n = 81$ ) e textos (83.3%,  $n = 90$ ). De igual modo, a velocidade de leitura de sílabas (67.6%,  $n = 73$ ) e de pseudopalavras (66.7%,  $n = 72$ ) são menos consideradas que a velocidade de leitura de palavras isoladas (72.2%,  $n = 78$ ) e de textos (86.1%,  $n = 93$ ).

No que se refere à avaliação da escrita, nota-se que as competências de legibilidade da escrita (64.9%,  $n = 70$ ) e velocidade da escrita à mão (41.7%,  $n = 45$ ) são das menos consideradas, embora a acuidade na escrita/ortografia (81.4%,  $n = 88$ ) e expressão escrita (76.9%,  $n = 83$ ) sejam mais frequentemente avaliadas pelos psicólogos/as.

**Tabela 10***Frequência de Avaliação das Competências de Leitura e de Escrita*

Competência de leitura e de escrita	Nunca/ Raramente		Algumas Vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conhecimento de letras	20	18.5	19	17.6	69	63.9
Acuidade na leitura de sílabas	16	14.8	11	10.2	73	67.6
Velocidade na leitura de sílabas	12	11.1	23	21.3	73	67.6
Acuidade na descodificação de pseudopalavras	9	8.4	15	13.9	84	77.8
Velocidade na descodificação de pseudopalavras	18	16.7	18	16.7	72	66.7
Acuidade na leitura de palavras isoladas	10	9.3	10	9.3	88	81.4
Velocidade na leitura de palavras isoladas	11	10.2	19	17.6	78	72.2
Acuidade na leitura de textos	8	7.4	10	9.3	90	83.3
Velocidade na leitura de textos	8	7.4	7	6.5	93	86.1
Compreensão oral	11	10.2	12	11.1	85	78.7
Acuidade na escrita (ortografia)	9	8.4	11	10.2	88	81.4
Legibilidade da escrita	21	19.4	17	15.7	70	64.9
Velocidade da escrita à mão	35	32.4	28	25.9	45	41.7
Expressão escrita	11	10.2	14	13.0	83	76.9
Vocabulário	9	8.3	21	19.4	78	72.2
Compreensão da leitura	5	4.6	7	6.5	96	88.9

Das capacidades cognitivas avaliadas (cf. Tabela 11), os participantes relataram considerar com maior frequência, no âmbito da avaliação de dislexia, o raciocínio verbal (80.6%,  $n = 87$ ), a consciência fonológica (79.6%,  $n = 86$ ), a nomeação rápida (RAN; 76.2%,  $n = 79$ ) e o raciocínio não-verbal (70.4%,  $n = 76$ ). As funções visuais e espaciais foram as indicadas com menor frequência pelos/as participantes, tais como a orientação espacial (60.2%,  $n = 65$ ), as tarefas visuomotoras (59.3%,  $n = 64$ ), a lateralidade (55.6%,  $n = 60$ ), a destreza/velocidade motora (51.9%,  $n = 56$ ), o esquema corporal (44.5%,  $n = 48$ ) e a identificação da mão, olho e pé dominantes (41.6%,  $n = 45$ ).

**Tabela 11***Frequência de Avaliação das Capacidades Cognitivas*

Capacidade cognitiva	Nunca/ Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes/ Sempre	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Raciocínio não-verbal	14	13	18	16.7	76	70.4
Raciocínio verbal	9	8.4	12	11.1	87	80.6
Consciência fonológica	2	1.9	20	18.5	86	79.6
Memória fonológica	16	14.8	19	17.6	73	67.6
Nomeação rápida (RAN)	15	13.9	14	13.0	79	76.2
Medidas não-verbais de velocidade de processamento	14	13.1	19	17.6	75	69.4
Percepção visual	10	9.3	30	27.8	68	62.9
Memória visual	17	15.8	22	20.4	69	63.9
Tarefas visuomotoras	19	17.6	25	23.1	64	59.3
Destreza/velocidade motora	17	15.8	35	32.4	56	51.9
Mão, olho e pé dominantes	26	24.1	37	34.3	45	41.6
Lateralidade	21	19.4	27	25.0	60	55.6
Orientação espacial	18	16.7	25	23.1	65	60.2
Esquema corporal	24	31.5	23	24.1	48	44.5

Ainda foram indicados, pelos/as participantes, outros domínios que usam avaliar além dos elencados no questionário, especificamente a atenção seletiva e sustentada ( $n = 2$ ), eficiência intelectual global ( $n = 2$ ) e funções executivas ( $n = 2$ ).

***1.3 Instrumentos de avaliação da dislexia***

Com o objetivo de identificar os instrumentos de avaliação que os/as psicólogos/as escolares aplicam no processo de avaliação da dislexia, foram analisadas as frequências de utilização dos vários instrumentos indicados no questionário.

De acordo com os dados obtidos, conforme a Tabela 12, os instrumentos de avaliação mais frequentemente usados para medir as capacidades cognitivas são os seguintes: Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - 3ª Edição - WISC-III (78.7%,  $n = 85$ ), Bateria De Avaliação Neuropsicológica de Coimbra - BANC (54.7%,  $n = 59$ ), Figuras Complexas de Rey

(53.7%,  $n = 58$ ), Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - CPM-P (47.2%,  $n = 51$ ) e Teste de Atenção - D2 (45.4%,  $n = 49$ ). Para a avaliação das competências de leitura, destacam-se com maior frequência de utilização o Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura - O Rei (67.6%,  $n = 73$ ), o Teste de Idade de Leitura - TIL (50.9%,  $n = 55$ ), a Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar - BAPAE (37.1%) e a Bateria de Provas Fonológicas (30.5%). As provas construídas especificamente para a avaliação e identificação de dislexia são menos frequentemente usadas, ainda que um número significativo de participantes reconheça que as utiliza neste âmbito, nomeadamente, a Prova de Análise e Despiste da Dislexia - PADD (32.4%,  $n = 35$ ) e o Teste Exploratório de Dislexia Específica - TEDE (30.5%,  $n = 33$ ).

Ainda foram indicados pelos/as participantes algumas provas que utilizam e que não constavam da lista apresentada aos/às participantes, designadamente o teste de Barragem de Toulouse-Piéron ( $n = 1$ ), o Reversal Test ( $n = 1$ ) e a avaliação dos cadernos ( $n = 1$ ).

## Tabela 12

### *Frequência de Utilização de Instrumentos de Avaliação no âmbito da Identificação da Dislexia*

Instrumento de avaliação	Nunca/ Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes/Sempre	
	n	%	n	%	n	%
ALEPE	67	62.0	21	19.4	20	18.5
ALO	61	56.5	24	22.2	23	21.3
BACLE	79	73.1	14	13	15	13.9
BANC	39	36.1	10	9.3	59	54.7
BAL	71	65.7	15	13.9	22	20.7
BAPAE	46	42.6	22	20.4	40	37.1
Bateria de Provas Fonológicas	47	43.5	28	25.9	33	30.5
BMM	94	87.0	7	6.5	7	6.5
CPM-P	34	31.5	23	21.3	51	47.2
D2	35	32.4	24	22.2	49	45.4
EDAF	87	80.6	13	12	8	7.5
EIDA	85	78.7	11	10.2	12	11.1
Formulário de Avaliação da Caligrafia	84	77.8	13	12	11	10.2
Figura Complexa de Rey	29	26.9	21	19.4	58	53.7

FROSTIG TESTE	81	75.0	18	16.7	9	8.4
GOL-E	82	75.9	15	13.9	11	10.2
Griffiths III	86	79.6	13	12	9	8.4
O REI	22	20.4	13	12	73	67.6
PADD	55	50.9	18	16.7	35	32.4
PADLE	77	71.3	15	13.9	16	14.8
PALPA-P	83	76.9	14	13.0	11	10.2
PRP	52	48.1	26	24.1	30	27.8
SINTACS	92	85.2	10	9.3	16	14.9
TALC	88	81.5	9	8.3	11	10.2
TAS	93	86.1	6	5.6	9	8.4
TAV	92	85.2	7	6.5	9	8.4
TCL	72	66.7	15	13.9	21	19.5
TIL	30	27.8	23	21.3	55	50.9
TLTLE	87	80.6	9	8.3	12	11.1
Teste de Retenção Visual de Benton	82	75.9	14	13.0	12	11.2
TEDE	57	52.8	18	16.7	33	30.5
WISC-III	11	10.2	12	11.1	85	78.7

*Nota.* ALEPE - Avaliação da Leitura em português Europeu (Sucena & Castro, 2011); ALO - Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010); BACLE – Bateria Aval. de Competências Iniciais para a Leitura e Escrita (Pereira & Rocha, 2011); BANC- Bateria De Avaliação Neuropsicológica De Coimbra (Simões et al., 2016); BAL - Bateria de Avaliação da Leitura (Ribeiro et al., 2014); BAPAE – Bateria de aptidões para a aprendizagem escolar (Cruz, 2008); Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008); BMM - Bateria Multifatorial da Memória (Ferreira et al., 2009); CPM-P - Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven et al., 2009); D2 – Teste de Atenção (Ferreira & Rocha, 2007); EDAF – Avaliação da Discriminação Auditiva e Fonológica (Branca et al., 1998); EIDA - Escala para a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem (Correia, 2017); FROSTIG TESTE – Desenvolvimento da percepção visual (Frostig, 2003); GOL-E - Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar (Sua Kay & Santos 2003); Griffiths III - Escalas de Desenvolvimento Mental de Griffiths - 3ª Edição (Griffiths, 2016); O REI – Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura (Carvalho & Pereira, 2009); PADD – Prova de Análise e Despiste da Dislexia (Carreteiro, 2005); PADLE – Protocolo de Aferição de Dificuldades em Leitura e Escrita (Pereira, 2019); PALPA-P - Provas de Aval. da Linguagem e da Afasia em português (Castro et al., 2007); PRP - Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2010); SINTACS – Teste de Avaliação da Competência Sintática (Vieira & Gonçalves, 2011); TALC – Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2006); TAS – Teste de Avaliação Semântica (Sua Kay et al., 2014); TAV -Teste de Articulação Verbal (Guimarães, et al., 2014; Guimarães & Grillo, 1998); TCL - Teste de Compreensão da Leitura (Cadime et al., 2014); TIL-Teste de Idade de Leitura (Santos & Castro, 2010); TLTLE – Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (Martins et al., 2011); TEDE – Teste exploratório de dislexia específica (Condemarin & Blomquist, 1989); WISC-III - Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - 3ª Edição (Wechsler, 2003)

Dos instrumentos de avaliação que os/as participantes indicaram com menor frequência de utilização destacam-se a Bateria Multifatorial da Memória - BMM (6.5%,  $n = 7$ ), a Avaliação da Discriminação Auditiva e Fonológica - EDAF (7.5%,  $n = 8$ ), o Desenvolvimento da percepção visual - FROSTIG TESTE, a Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths - 3ª Edição - Griffiths

III, o Teste de Avaliação Semântica - TAS e o Teste de Articulação Verbal - TAV (8.4%,  $n = 9$ ) (cf. Tabela 12).

De modo a conhecer as razões dos/as participantes para a escolha dos instrumentos de avaliação, foram analisadas as frequências com que cada razão foi citada (cf. Tabela 13). As consideradas mais relevantes para a utilização dos instrumentos de avaliação foram o acesso ao instrumento (52.8%,  $n = 57$ ), a familiaridade com o instrumento (49.1%,  $n = 53$ ) e a perceção de utilidade para a identificação de dislexia (45.4%,  $n = 49$ ). E foram consideradas como menos relevantes, a facilidade de aplicação e o tempo de aplicação, ambas com uma frequência de 31.5% ( $n = 34$ ).

**Tabela 13**

*Frequência de Razões para Utilização dos Instrumentos de Avaliação*

Razão de escolha do instrumento	Mais relevante		Menos relevante	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Familiaridade com o instrumento	53	49.1	23	21.3
Experiência na utilização do instrumento	47	43.5	23	21.3
Treino para utilização do instrumento	43	39.8	19	17.6
Propriedades psicométricas do instrumento	43	39.8	23	21.3
Acesso ao instrumento	57	52.8	33	30.6
Perceção de utilidade para a identificação de dislexia	49	45.4	31	28.7
Facilidade de aplicação	34	31.5	26	24.1
Tempo de aplicação	34	31.5	24	22.2

## 2. Discussão de Resultados

O presente estudo teve como objetivo geral investigar as concepções e práticas na avaliação da dislexia adotadas por psicólogos/as a exercer funções em contexto escolar. Especificamente, buscou: i) analisar as perspetivas dos/as psicólogos/as sobre dislexia; ii) analisar os métodos de identificação da dislexia usados por psicólogos/as; iii) analisar a associação entre as perspetivas

dos/as psicólogos/as sobre a dislexia e os métodos de identificação usados; iv) analisar as perspectivas e os métodos de identificação da dislexia em função do nível de conhecimento dos/as psicólogos/as; v) identificar os domínios contemplados pelos/as psicólogos/as na avaliação da dislexia; vi) identificar os instrumentos de avaliação da dislexia usados por estes profissionais.

Relativamente ao primeiro objetivo, orientado para a análise das perspectivas dos/as psicólogos/as sobre a dislexia, os resultados alcançados sugerem que os/as psicólogos/as escolares se identificam mais com uma perspectiva biológica da dislexia, em comparação com a perspectiva ambiental. Sobressaindo o entendimento que a dislexia é o produto de alterações neurobiológicas por défices/alterações cerebrais, sendo uma condição genética permanente ao longo da vida, por influência de fatores hereditários, alinhado com a conceção proposta no DSM-5 (APA, 2013) e por outros autores (e.g., Peterson & Pennington, 2012; Snowling, et al., 2020). Não obstante, surgem também conceções em consonância com uma perspectiva ambiental, na medida em que os/as psicólogos/as consideram que a melhoria na qualidade do ensino contribui para reduzir a prevalência da dislexia, e que a acomodação do ensino pode prevenir o desenvolvimento de dislexia. Neste sentido, podemos entender que os resultados do estudo realçam uma conceção de dislexia, por parte dos/as psicólogos/as escolares, como resultante de alterações neurobiológicas com fatores epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade cognitiva no processamento de informações verbais e/ou não verbais afetando a capacidade de descodificação de palavras (consciência fonológica) necessária para a aprendizagem e na fluência da leitura. Estes resultados não são congruentes com os encontrados no estudo de Cottrell e Barrett (2017), onde predomina a perspectiva ambiental.

No que diz respeito aos métodos de identificação da dislexia usados pelos/as psicólogos/as em contexto escolar, os resultados apontam como métodos mais usados os que consideram o baixo

desempenho na leitura, na consciência fonológica, na discrepância entre o desempenho na compreensão oral e na compreensão da leitura e, ainda, na discrepância entre QI e o desempenho na leitura. Os resultados são consistentes com outros estudos (e.g., González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2016; Meteyard & Gilmore, 2015). A partir desses resultados, entendemos que os/as psicólogos/as escolares portugueses continuam a adotar o modelo clássico de identificação da dislexia com base nas orientações do DSM-5 (APA, 2013), o que confirma os achados de Borges (2018) em estudo anterior com psicólogos em Portugal. Esses dados indicam que o modelo de discrepância QI-Desempenho ainda é predominante, apesar das numerosas críticas encontradas na literatura há longa data, por ser um método de identificação que tende a adiar o diagnóstico e intervenção, assim como por apresentar falta de validade científica e fundamentos teóricos (Cottrell & Barrett, 2017). Ainda assim, importa realçar a elevada prevalência de métodos de identificação baseados no perfil de dificuldades dos/as alunos/as, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho na leitura e na compreensão (oral e escrita). Este método de identificação tem sido associado a uma maior relação com a intervenção, ao permitir identificar as dificuldades específicas e planear uma intervenção ajustadas às mesmas.

Observamos que o método baseado na RTI foi o menos indicado pelos/as psicólogos/as a exercer funções em Portugal, à semelhança do estudo realizado em Espanha, por González-Valenzuela e colaboradores (2016). Neste estudo, o método RTI foi positivamente referenciado pelos/as psicólogos/as escolares, no entanto é o método de discrepância QI-Desempenho o que ainda predomina, por orientação da legislação de educação espanhola (González-Valenzuela et al., 2016). Este resultado é incongruente com os resultados de outros (e.g., Cottrell & Barrett, 2017; Machek & Nelson, 2007; Meteyard & Gilmore, 2015), que demonstraram que o modelo RTI é o mais indicado pelos/as psicólogos/as escolares nos EUA e Austrália. Os resultados do presente

estudo sugerem que mesmo com ampla informação acadêmica sobre este método de rastreio, identificação, prevenção e intervenção precoce, o modelo RTI ainda se limita ao contexto investigativo acadêmico. É de notar que em Portugal não existe um método de identificação protocolado e rigidamente estabelecido por diretrizes superiores, pelo que os/as psicólogos/as escolares têm autonomia técnica para decidir qual o método de identificação que devem usar nas suas práticas, considerando a sua experiência profissional e formação. Por exemplo, nos EUA, a organização das respostas educativas em contexto escolar tem por base a abordagem multinível, em que se enquadra o modelo de resposta a intervenção. Neste sentido, os/as psicólogos/as escolares pautam as suas práticas por orientações precisas relativamente à avaliação e identificação da dislexia tendo por base esta abordagem.

Quando correlacionamos os métodos de identificação entre si, percebe-se que existe associações significativas entre estes. Os dados sugerem que os/as psicólogos/as em contexto escolar utilizam mais do que um método de identificação para estabelecer o diagnóstico de dislexia, o que é indicativo de que não há um método único de identificação plenamente consistente, que apresente total segurança do diagnóstico da dislexia (Sim-Sim & Viana, 2007). Além disso, este resultado parece traduzir a complexidade associada à avaliação e identificação da dislexia e a ausência de consenso relativamente à sua definição. Este resultado é congruente com outros estudos anteriores (e.g., Benson et al., 2020; Cottrell & Barrett, 2017; Machek & Nelson, 2007; Meteyard & Gilmore, 2015), que revelam que os psicólogos escolares internacionais, mesmo privilegiando um determinado método, ainda recorrem a outros métodos concomitantemente.

Quanto aos critérios de exclusão para o diagnóstico de dislexia, a incapacidade intelectual e os problemas sensoriais, que se enquadram na perspetiva biológica, foram a indicação de quase a totalidade dos/as participantes. Contrariamente, os critérios de menor relevância foram a

desvantagem socioeconómica e diferenças culturais, que estão mais alinhados com uma perspetiva ambiental. Estes resultados estão em concordância com o verificado anteriormente nos estudos de Borges (2018) e González-Valenzuela e colaboradores (2016), onde a avaliação psicométrica de QI é decisiva, pois a incapacidade intelectual é citada como termo de exclusão para o diagnóstico de dislexia.

Relativamente ao terceiro objetivo, orientado para a análise da associação entre as perspetivas dos/as psicólogos/as sobre a dislexia e os métodos de identificação usados, os resultados indicam que todos os métodos de identificação apresentam uma correlação estatisticamente significativa e positiva com a perspetiva biológica, em contrapartida para a perspetiva ambiental as correlações com os métodos de identificação da dislexia apresentam-se predominantemente negativas e não são estatisticamente significativas. Estes resultados apontam a congruência entre perspetiva biológica e o método de identificação com base na discrepância QI e o desempenho na leitura, no que há concordância com o referido por Cottrell e Barrett (2017), que sugerem que os/as psicólogos/as escolares que se identificam com uma perspetiva biológica podem optar pelo método de discrepância, que consiste em detetar falhas cognitivas subjacentes por meio de testes cognitivos. Estes autores argumentam que “as perspetivas e preferências dos psicólogos escolares influenciam, de facto, os métodos de identificação usados na prática” (Cottrell & Barrett, 2017, p. 306).

Em relação à análise das perspetivas e dos métodos de identificação da dislexia em função do nível de conhecimento dos/as psicólogos/as escolares, os resultados apontam a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente à perspetiva ambiental, onde o grupo que se autoavalia com menos conhecimento sobre a avaliação da dislexia é o que mais se identifica com a perspetiva ambiental. Este resultado pode estar relacionado com fatores como

especificidades das formações realizadas (e.g., modelos de base da formação, atualização da formação), bem como experiência na prática de avaliação da dislexia. A este propósito, importa salientar que 13.9% ( $n = 15$ ) dos/as participantes indicaram não ter experiência na prática de avaliação para dislexia. Esta é uma questão relevante para exploração em estudos futuros.

Quando analisamos a associação entre os métodos de identificação com o nível de conhecimento dos/as psicólogo/as sobre a avaliação da dislexia, é o grupo que se autoavalia com maior conhecimento o que se identifica mais com métodos de identificação da dislexia com base no baixo desempenho em consciência fonológica e baixo desempenho na leitura, diferente do resultado encontrado no estudo realizado por Machek e Nelson (2007). Neste estudo, os psicólogos com maior conhecimento autoavaliado preferem o método RTI. Esta diferença poderá refletir um maior investimento na formação sobre RTI no panorama dos EUA e maior experiência no uso deste método por parte dos psicólogos/as escolares. Essa situação pode suscitar dúvidas sobre a atualidade dos conteúdos sobre dislexia ministrados na formação dos psicólogos escolares em Portugal.

No que diz respeito à análise dos domínios contemplados pelos/as psicólogos/as na avaliação da dislexia, os resultados indicam que para a avaliação das competências de leitura, destacam-se a compreensão de leitura, a velocidade de leitura de textos, e a acuidade na leitura de textos, que foram as competências mais apontadas. No que diz respeito aos domínios da escrita percebe-se que a acuidade na escrita (ortografia) e expressão escrita são as competências mais indicadas. Considerando que o ato de ler compreende dois processos principais, a descodificação e compreensão das palavras escritas (Gough & Tunmer, 1986) e que a dislexia se caracteriza por um défice no processamento fonológico que prejudica a capacidade de segmentar a palavra em seus elementos fonológicos subjacentes e aplicar as regras de correspondência grafema - fonema,

o que leva a que o leitor com dislexia apresente dificuldade em decodificar e identificar as palavras (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Ainda segundo a International Dyslexia Association (2002), a dislexia caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e por habilidades de escrita e decodificação deficientes. Portanto, as práticas dos/as psicólogos/as escolares parecem traduzir uma avaliação das competências que são apontadas como áreas críticas na dislexia e no perfil de dificuldades associado. No entanto, é notável que de entre os domínios de leitura, o conhecimento de letras, acuidade na leitura de sílabas e velocidade na leitura de sílabas, foram menos referidas, isto nos chama a atenção considerando que dificuldades nestes domínios podem ser fortes preditores de dislexia (Carvalho et al., 2017). Este resultado poderá estar associado ao perfil de dificuldades dos/as alunos/as e da fase de aprendizagem da leitura em que se encontram aquando do encaminhamento para avaliação por parte do/a psicólogo/a escolar. Os/as alunos/as encaminhados mais tardiamente tendem a apresentar mais dificuldades na fluência e compreensão de leitura, tendo já ultrapassado as dificuldades ao nível da identificação de letras e sílabas. Neste sentido, este resultado contribui para corroborar que a avaliação de despiste de dislexia pelos/as psicólogos/as escolares tende a ser tardia, o que tem implicações na mobilização de medidas de suporte e de intervenção, bem como interfere com a sua eficácia.

No âmbito das capacidades cognitivas avaliadas, destacam-se a consciência fonológica, a nomeação rápida (RAN), o raciocínio verbal e não-verbal. Estas competências são apontadas na literatura como indicadores de risco para a dislexia ao se apresentarem em défice significativo (Carvalho et al., 2017), pelo que a sua avaliação poderá, de facto, permitir aos/às psicólogos /as detetar dislexia e identificar os fatores que estão na base da sua etiologia.

Por fim, no que concerne aos instrumentos de avaliação da dislexia usados pelos/as psicólogos/as escolares, os resultados indicam que os de mensuração das capacidades cognitivas (e.g., WISC-III e BANC), e competência linguística (e.g., O Rei) são claramente os mais referenciados pelos/as profissionais. O uso da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - 3ª Edição - WISC-III (Wechsler, 2003), assim como em outros estudos (Borges, 2018; Meteyard & Gilmore, 2015), é notadamente, considerada o ponto de partida para o processo de avaliação neuropsicológica, avaliando funções cognitivas básicas como o funcionamento da memória, da atenção, da linguagem e das funções executivas (Neves, 2013) e, mais especificamente, mensurar o quociente de raciocínio verbal, raciocínio não-verbal e inteligência geral, escores estes necessários a percepção se há discrepância entre esses quocientes, evidenciando ou eliminando a suspeita de déficit intelectual (Rodrigues et al., 2014), considerando que a incapacidade intelectual é o principal critério de exclusão da dislexia (94%) indicado neste estudo. A Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra - BANC (Simões et al., 2016), também é uma escala de avaliação neuropsicológica abrangente, mensurando os domínios das funções executivas, da linguagem, memória, atenção, motricidade e lateralidade (Albuquerque et al., 2010) sendo preferencialmente usada na avaliação da consciência fonológica, da memória fonológica a curto prazo e da nomeação rápida (Borges, 2018). Outro instrumento que se destaca na consideração dos participantes deste estudo é o Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura - O Rei (Carvalho & Pereira, 2009) que avalia tanto a fluência verbal (número de palavras corretamente lidas por minuto) quanto a precisão de leitura (percentagem de palavras corretamente lidas). Embora esses instrumentos de avaliação apresentem conhecida eficácia, por serem abrangentes avaliando vários domínios e poderiam, até certo ponto, serem suficientes para a avaliação da dislexia, também são complexos na sua aplicação, de modo que outros instrumentos também são bastante mencionados como o

teste Figura Complexa de Rey que avalia memória visual, habilidade viso-espacial e algumas funções de planejamento e execução de ações, as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - CPM-P que mede inteligência e o Teste de Atenção-D2.

A familiaridade e as condições de acesso ao instrumento, foram as razões mais citadas para a escolha dos instrumentos de avaliação.

Conforme pudemos verificar todos estes testes são aferidos para a população portuguesa e comercializados por empresas especializadas, o que corrobora com a principal justificativa para a escolha do instrumento de avaliação, a condição de ter acesso ao instrumento, além de estar familiarizado com o uso e ser um instrumento reconhecidamente eficiente para a identificação da dislexia.

### **3. Considerações Finais**

Com o presente estudo pretendemos caracterizar as concepções e as práticas adotadas pelos/as psicólogos/as em contexto escolar na avaliação e diagnóstico da dislexia.

Este estudo mostra-se congruente com estudos anteriores, no que se refere às perspetivas sobre a dislexia, onde verifica-se que o entendimento dos/as psicólogos/as escolares portugueses sobre a identificação da dislexia como sendo de origem biológica, uma perturbação neurodesenvolvimental, com influência de fatores extrínsecos ou ambientais, em conformidade com as definições do DSM-5 (APA, 2013). Deste entendimento resulta uma visão ainda clássica, que induz os/as psicólogos/as escolares, ao um procedimento avaliativo psicométrico, que considera, ainda, a discrepância entre o nível intelectual e os resultados de desempenho na leitura, com menor prevalência de avaliações mais abrangentes e longitudinais, como as baseadas no modelo de resposta à intervenção (RTI). Levantamos a hipótese de que este método de

identificação (RTI) tem sido utilizado como modelo de organização de respostas educativas e de prevenção e intervenção precoce em Portugal, mas não de forma difundida por todo o território nacional (Carvalho & Azevedo, 2017; Neves et al., 2022; Simão, 2015; Sousa, 2013; Vaz & Correia, 2016). Além disso, os resultados deste estudo parecem confirmar que a sua utilização se restringe à organização da intervenção e não é alargado o seu uso como método de identificação de dislexia, o que poderia justificar a razão de não ser utilizado de modo regular pelos/as psicólogos/as escolares. A inclusão deste modelo nos planos curriculares de formação inicial e formação contínua de psicólogos/as poderá ser um fator preponderante para a alteração desta realidade. Além disso, ao contrário do que acontece em outros países, em Portugal não existem diretrizes claras e prescritas protocoladas para a avaliação de dislexia, o que deixa margem para que cada psicólogo possa tomar decisões sobre o processo avaliativo em função de diversos fatores, nomeadamente a sua formação e experiência profissional.

Importa salientar que as dificuldades que a dislexia impõe ao processo ensino/aprendizagem não sendo detetadas precocemente, e recebendo a intervenção atempada e adequada, persistirão ao longo da vida do aluno, resultando em além do fracasso escolar, no comprometimento do desenvolvimento de e outras áreas (Borges, 2018; Estrela & Serra, 2007). Assim, é de suma importância que os profissionais da psicologia em atuação no contexto escolar, estejam seguros dos procedimentos avaliativos de que se servem. Neste sentido, é positivo verificar que os/as psicólogos/as participantes deste estudo indicam realizar mais avaliações de dislexia no 1.º ciclo, o que pode ser um fator determinante visto que a deteção atempada é um indicador favorável para a eficácia da intervenção. No entanto, é importante que esta deteção ocorra numa fase inicial da aprendizagem da leitura, para permitir a mobilização de mecanismos de intervenção atempadas e aumentar a probabilidade de sucesso da intervenção, reduzindo o impacto negativo

de dificuldades acumuladas ao longo do percurso escolar, comprometendo não só a aprendizagem da leitura como a de outras áreas escolares.

Por fim, reiterando o que já mencionamos anteriormente, de que a identificação da dislexia é um processo complexo, que exige dos/as psicólogos/as escolares qualificações e competências adquiridas por meio de formações específicas e na experiência deste processo. Diante de sinais preditores de dislexia, a identificação precoce pode permitir a aplicação de programas de intervenção que podem prevenir ou reduzir o fracasso acadêmico na leitura. Neste sentido, entendemos que a implantação efetiva de modelos de detecção e intervenção precoce como os de base RTI, promoverão, a nível nacional, um avanço importante no processo avaliativo da dislexia por parte dos /as psicólogos/as escolares, em particular, e para o processo de alfabetização em geral. Destacamos, ainda, o facto de que os/as psicólogos/as que participaram deste estudo estarem identificados com métodos de identificação orientados para o perfil de dificuldades e de sinais preditores da dislexia, como o défice em consciência fonológica, que é um indicador importante para a detecção precoce e que também é o método que permite orientar mais claramente a intervenção, ao contrário do que ocorre com o método de discrepância QI – desempenho, o qual está associado a uma detecção tardia que pode comprometer a eficácia da intervenção.

Com este estudo pretendemos contribuir, num sentido *lato*, para a reflexão e sensibilização dos responsáveis dos cursos de formação inicial e de especialização em psicologia, alertando para a relevância da formação profissional atualizada quanto as práticas de avaliação das dificuldades de aprendizagem, especialmente para as dificuldades específicas de aprendizagem; num sentido *stricto*, contribuir com o conhecimento sobre a prática profissional da avaliação e diagnóstico da dislexia por parte dos/as psicólogos/as em contexto escolar, instigando à sua atualização formativa.

### **Limitações do estudo**

Apesar dos potenciais contributos do estudo, importa destacar algumas limitações. A nosso entender, a mais significativa é o tamanho da amostra que se repercute na generalização dos resultados. Entendemos também que a extensão do questionário tenha sido um possível fator à baixa responsividade. A estrutura do questionário, apresentando uma lista prescrita e extensa de conteúdos pré-determinados, pode também ter contribuído para induzir uma determinada resposta.

Sugerimos que em investigações futuras seja pertinente alargar a investigação a psicólogos/as a exercer funções em outros contextos profissionais, bem como para os demais países de língua matriz portuguesa, alcançando um maior número de participantes de forma a produzir conclusões mais fiáveis e generalizáveis. Assim como considerar outras variáveis individuais dos profissionais, que possam influenciar no processo de avaliação da dislexia.

### Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. P., Simões, M. R., & Martins, C. (2010). Testes de Consciência Fonológica da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra: Estudos de precisão e validade. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(29), 51-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645441004>
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Diniz, A. M. (2013). Avaliação psicológica e o uso dos testes em Portugal. *Psiquiatria. Revista Latino-Americana de Ciências Psicológicas*, 5(2), 144-149.
- Almeida, R. P., Piza, C. J. M. T., Cardoso, T. S. G., & Miranda, M. C. (2016). Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 611-630.
- Almeida, M. F. (2020). Sinais de alerta da dislexia: percepção de alunos com dislexia. *Gestão E Desenvolvimento*, (28), 197-228.  
<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2020.9471>
- Ananias, M., & Santos, L. R. B. (2019). “Quando o homem sabe ler, escrever e contar, pode, por sua própria individualidade, desenvolver-se e esclarecer-se”: a escolarização de crianças pobres na província da Parahyba do Norte (1855-1866). *Educação & Formação*, 4(10), 66-80.
- Andrade, O. V. C., Andrade, P. E., & Capellini, S. A. (2014). Caracterização do perfil cognitivo-linguístico de escolares com dificuldades de leitura e escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27, 358-367.

- Andrade, O. V., Andrade, P. E., & Capellini, S. A. (2015). Collective screening tools for early identification of dyslexia. *Frontiers in psychology*, 5, 1581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01581>
- Associação Portuguesa de Dislexia. (2023). Avaliação diagnóstica. <https://www.dislex.co.pt/>
- Associação Psiquiátrica Americana. (2013). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (5ª ed.). Artmed.
- Azevedo, H. I. D. O. (2021). *Dificuldades na aprendizagem da leitura. Caracterização, prevalência e avaliação da eficácia de um programa de intervenção*. [Tese de doutoramento, Escola de Psicologia da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77283>
- Back, N. C. F., Telaska, T. D. S., Damari, J. L., Dettmer, C. C., Silva, S. V., Riechi, T. I. J. D. S., & Crippa, A. C. D. S. (2020). Modelo de avaliação de transtornos de aprendizagem por equipe interdisciplinar. *Revista Psicopedagogia*, 37(112), 37-51.
- Barbosa, L. M. S. (2005). Dificuldades de aprendizagem: dislexia e disgrafia na era da informação. *Revista de Psicopedagogia*. 22(69): 230-242.
- Barrett, C. A., Cottrell, J. M., Newman, D. S., Pierce, B. G., & Anderson, A. (2015). Training school psychologists to identify specific learning disabilities: A content analysis of syllabi. *School Psychology Review*, 44(3), 271-288.
- Bassôa, A., Costa, A. C., Toazza, R., & Buchweitz, A. (2021). Escala para rastreio de dislexia do desenvolvimento: evidências de validade e fidedignidade. *In CoDAS (Vol. 33)*. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020042>

- Batista, M., & Pestun, M. S. V. (2019). O Modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2019, v.23: e205929. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019015929>
- Benson, N. F., Maki, K. E., Floyd, R. G., Eckert, T. L., Kranzler, J. H., & Fefer, S. A. (2020). A national survey of school psychologists' practices in identifying specific learning disabilities. *School psychology*, 35(2), 146.
- Borges, J. M. A. (2018). Avaliação da dislexia em Portugal: a prática clínica [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve]. Repositório Abeto da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/12369>
- Carboni-Román, A., del Río Grande, D., Capilla, A., Maestú, F., & Ortiz, T. (2006). Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje. *Rev Neurol*, 42(Suppl 2), S171-S175.
- Capellini, S. A., Toyota, P., dos Santos, L. C. A., Lourencetti, M. D., & Padula, N. A. D. M. R. (2007). Caracterização do desempenho fonológico, da leitura e da escrita em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. *APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 2(9), 37-70.
- Capellini, S. A., Toyota, P., dos Santos, L. C. A., Lourencetti, M. D., & Padula, N. A. D. M. R. (2007). Caracterização do desempenho fonológico, da leitura e da escrita em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. *Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 2(9), 37-70.
- Carvalho, C., & Sousa, O. C. e. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Revista Interações*, 7(19), 109-126. <https://doi.org/10.25755/int.473>.

- Carvalho, A., Pereira, M., Festas, I., & Henrique, A. D. E. I. D. (2017). Indicadores precoces da dislexia de desenvolvimento: um estudo longitudinal. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 4(2), 71-88. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3208>
- Carvalho, M., & Azevedo, H. (2017). Abordagens multinível em educação: da reflexão à ação. In *Comunicações do XIV Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*.
- Coelho, D. T. (2012). Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. Areal Editores. <http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>.
- Cohen, J. (1988). *Statistic power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). Academic Press.
- Correia, L. M. (2008). Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa. Coleção Impacto Educacional. Porto Editora.
- Cottrell, J. M., & Barrett, C. A. (2016). Defining the undefinable: Operationalization of methods to identify specific learning disabilities among practicing school psychologists. *Psychology in the Schools*, 53(2), 143-157. <https://doi.org/10.1002/pits.21892>
- Cottrell, J. M., & Barrett, C. A. (2017). Examining school psychologists' perspectives about specific learning disabilities: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 54(3), 294-308. <https://doi.org/10.1002/pits.21997>
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2011). Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Revista psicopedagogia*, 28(85), 85-96.
- Direção-Geral da Educação. (2016). Referencial técnico para os psicólogos escolares. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/orientacoes\\_para\\_o\\_trabalho\\_em\\_psicologia\\_educativa\\_nas\\_escolas.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/orientacoes_para_o_trabalho_em_psicologia_educativa_nas_escolas.pdf)

- Direção-Geral da Educação. (2018). Orientação para o trabalho em psicologia educativa nas escolas. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/orientacoes\\_para\\_o\\_trabalho\\_em\\_psicologia\\_educativa\\_nas\\_escolas.pdf.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/orientacoes_para_o_trabalho_em_psicologia_educativa_nas_escolas.pdf.pdf)
- Demont, E. & Gombert, J. E. (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 3, 245-257.
- Estrela, M. F. C. P., & Serra, H. (2007). Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção. *Cadernos de Estudo*. 5, 93-115. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/902>
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, 3(1), 30-37.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Fritsch, A. V., Silva, N. S. M., & Sanchez, M. L. (2021). Early screening of reading and writing difficulties in the first grade-a pilot study. *Revista CEFAC*, 23, e9820. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212339820>
- Fukuda, M. T. M. (2016). Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) para desenvolvimento das habilidades fonológicas com tutoria instrucional em contexto escolar: elaboração e controle de eficácia. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Aberto Universidade Estadual Paulista. <http://hdl.handle.net/11449/138143>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why and What is its Total Validity? *Quarterly Reading Survey* 1, 41(1), 93-99. <http://www.jstor.org/stable/4151803>

- Gerhardt, T. E., Ramos, I. C. A., Riquinho, D. L., & Santos, D. L. D. (2009). Estrutura do projeto de pesquisa. *Métodos de pesquisa*. Editora da UFRGS.
- Gomes, I. (2021). Compreendendo o ato de ler: A perspectiva do modelo simples de leitura. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (pp. 257-287). Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). <https://doi.org/10.34627/sj2w-hk15>
- González-Valenzuela, M. J., Soriano-Ferrer, M., & Delgado-Ríos, M. (2016). How are reading disabilities operationalized in Spain. A Study of Practicing School Psychologists. *J Child Dev Disord*, 2(3), 2472-1786. <https://www.uv.es/femavi/RD.pdf>
- González-Valenzuela, M. J., & Martín-Ruiz, I. (2020). Assessing Dyslexia at Six Year of Age. *Journal of Visualized Experiments*, 159, e60858. <https://doi.org/10.3791/60858>
- Grossi, M. G. R., Grossi, V. G. R., Souza, J. R. L. M., & Santos, E. D. (2014). Uma reflexão sobre a neurociência e os padrões de aprendizagem: A importância de perceber as diferenças. *Debates em Educação*, 6(12), 93-93.
- International Dyslexia Association. (2012). What is dyslexia. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Kershner, J. R. (2020). Dyslexia as an adaptation to cortico-limbic stress system reactivity. *Neurobiology of Stress*, 12, 100223. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2020.100223>
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2012). Desempenho em tarefas de leitura por meio do modelo RTI: resposta à intervenção em escolares do ensino público. *Revista Psicopedagogia*, 29(89), 208-214. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862012000200004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000200004&lng=pt&tlng=pt).

- Maluf, R. G., Lamego Lopes, J. A., & Oliveira, C. R. (2022). School Psychological Assessment Practices: A Systematic Review. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion-e Avaliacao Psicologica*, 1(62), 185-215.
- Marques, J. B. V., & Freitas, D. D. (2018). Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. *Pro-Posições*, 29, 389-415.
- Marinho, C. S. L. (2015). Monitorização do risco de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura de alunos do 2.º ao 4.ºano no contexto do modelo de resposta à intervenção. [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/41388>
- Mattos Pimenta, M. A. P., & da Silva, S. M. (2004). As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. *Interações*, 9(17), 109-132.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. S. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia*, 32, 405-416.
- Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343-353.
- Miranda Correia, L. de. (2012). Contributos para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Innovación Educativa*, (21). <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/26>
- Miranda, M. C., Piza, C. T., Assenço, A. M. C., Villachan-Lyra, P., Pires, I. A. H., Chaves, E. C., Sousa, A. L., & Bueno, O. F. A. (2019). Adaptação do Modelo Pre-K RTI ao contexto brasileiro da educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 11(3), 30-42.

[https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/487](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/487)

Moura, O. (2015). Avaliação Neuropsicológica na Dislexia de Desenvolvimento [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Aberto da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/26864>

Neves, C. F. D. S. (2013). Perfil cognitivo de crianças com dislexia de desenvolvimento: análise comparativa baseada na WISC-III. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra). <http://hdl.handle.net/10316/25502>

Neves, R., Carvalho, G.S. & Cruz, J. (2022) Programa de estimulação de competências auditivas e de literacia emergente numa perspetiva multinível (RTI). In: Anastácio, Z., Winkelmann, E.R. & Carvalho, G.S. (Orgs.) 9º CIS Congresso Internacional em Saúde (CISaúde-2022) – Investigação, Humanização e Superação (livro de resumos). Braga: CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, p.38-39. <https://hdl.handle.net/1822/84511>

Norton, E. S., Beach, S. D., & Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current opinion in neurobiology*, 30, 73-78. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2014.09.007>

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2016). Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses. [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web\\_cod\\_deontologico\\_pt\\_revisao\\_2016\\_1.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016_1.pdf)

Paterlini, L. S. M., Zuanetti, P. A., Pontes-Fernandes, A. C., Fukuda, M. T. H., & Hamad, A. P. A. (2019). Triagem e diagnóstico de dificuldades/transtornos de aprendizagem - desfecho

- de avaliações interdisciplinares. *Revista CEFAC*, 21(5), e13319,1-8  
<https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921513319>
- Pinheiro, Â. V., Marques, K. d., & Leite, R. D. (2018). Protocolo de avaliação para o diagnóstico diferencial dos transtornos específicos da aprendizagem. *Paidéia*, 13-28.  
<https://www.researchgate.net/publication/327050609>
- Poole, J. (2010). The Orientation Theory of dyslexia: uniting current schisms through an ecological perspective, *Educational Review*, 62:2, 215-229.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.481045>
- Ribeiro, I. D. F. A., & Lemos, R. C. M. (2009). Hiperlexia: sua complexidade e características. *Pedagogia em Ação*, 1(1), 93-95.
- Rodrigues, S. D. D., & Ciasca, S. M. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), 86-97.
- Sadusky, A., Berger, E. P., Reupert, A. E., & Freeman, N. C. (2021). Methods used by psychologists for identifying dyslexia: A systematic review. *Dyslexia*, 28(2), 132–148.  
<https://doi.org/10.1002/dys.1706>
- Salles, J. F. D., Parente, M. A. D. M. P., & Machado, S. D. S. (2004). As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. *Interações estud. psicol*, 109-132.
- Salles, J. F. D., & Parente, M. A. D. M. P. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 220-228.

- Seabra-Santos, M. J., Almiro, P. A., Simões, M. R., & Almeida, L. S. (2019). Testes psicológicos em Portugal: Atitudes, problemas e perfil dos utilizadores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 4(53), 101-112.
- Sim-Sim, I. & Viana, F.L. (2007). Para a avaliação do desempenho de Leitura. Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. <https://hdl.handle.net/1822/11809>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Silva, D. (2018). Dislexia: Avaliação das Contribuições Neuropsicológicas. *Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, 27(4), 529-543. <https://doi.org/10.18224/frag.v27i4.4769>.
- Simão, M. J. C. S. (2015). Identificação de alunos em risco de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: um estudo longitudinal sobre monitorização com base no currículo no contexto de um modelo de resposta à intervenção [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/41886>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2013). Dificuldades de leitura em crianças: da teoria à prática. *Pesquisa Psicológica Japonesa*, 55(2), 186-202. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00541.x>
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological bulletin*, 142(5), 498.
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Wellcome Language and Reading Project Team. (2019). Developmental outcomes for children at high

- risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child development*, 90(5), e548-e564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present, and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Sousa, C. S. G. D. (2013). O Modelo de Resposta à Intervenção no âmbito da promoção da expressão escrita. Dissertação de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/25826>
- Spencer, M., Wagner, R. K., Schatschneider, C., Quinn, J., Lopez, D., & Petscher, Y. (2014). Incorporating RTI in a hybrid model of reading disability. *Learning Disabilities Quarterly*, 37(3), 161–171. <https://doi.org/10.1177/0731948714530967>
- Stothard, J., Woods, K., & Innoue, A. (2018). An exploration of practitioner educational psychologists' understandings and practice in relation to dyslexia. *Educational and Child Psychology*, 35(1), 13-26.
- Taborda, R. B. S., & da Silva, F. J. A. (2021). Dislexia no contexto educacional. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(4), 455-464. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i4.979>
- Teles, P. (2012). Dislexia e disortografia. Da linguagem falada à linguagem escrita. *Revista Profforma*, 6, 1-15.
- Vaz, P. M. F., Martins, A. P. L., & Correia, L. M. (2016). O Modelo de Resposta a Intervenção na Prevenção e no Apoio aos Problemas na Leitura. VII Congresso Mundial de Estilos de

- Aprendizagem: Livro de Atas (p.2990-2996). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal. <http://hdl.handle.net/10198/13250>
- Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2562/>
- Vieira, M. C. (2020). Estudo de impacto de aplicação de programa fonolinguístico e gestual de intervenção em leitura e ortografia em crianças com dislexia. [Tese de doutoramento, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/9696>
- Zuk, J., Dunstan, J., Norton, E., Yu, X., Ozernov-Palchik, O., Wang, Y., ... & Gaab, N. (2021). Multifactorial pathways facilitate resilience among kindergarteners at risk for dyslexia: A longitudinal behavioral and neuroimaging study. *Developmental science*, 24(1), e12983.