

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



Dislexia: conhecimentos e atitudes dos/as professores/as do ensino básico e secundário

Valéria Maria Moreira André, n.º 038198

Dissertação de Mestrado em
Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professora Doutora Helena Isabel Dias de Oliveira Azevedo

Setembro de 2025 

Agradecimentos

Estes 5 anos foram uma verdadeira montanha-russa de emoções, desafios e aprendizagens que jamais esquecerei.

Primeiramente, quero expressar a minha gratidão infinita aos meus pais. Deram-me coragem, fé e um amor incondicional para seguir os meus sonhos. Cada sacrifício, cada palavra de incentivo e cada gesto de carinho trouxeram-me até aqui. Sem vocês, nada disto teria sido possível, e esta conquista é tão vossa quanto minha.

Ao meu irmão, agradeço por ser a minha fonte de alegria nos momentos mais difíceis, por me fazer rir mesmo quando tudo parecia pesado, e por me ter dado o melhor presente do mundo: a minha afilhada Andreia. Ela é a luz que ilumina os meus dias e me lembra constantemente do poder do amor e da esperança. Dedico-vos esta vitória com todo o meu coração e amor.

À minha melhor amiga, Joana, que esteve comigo em cada em cada passo desta jornada, obrigada por cada hora de estudo partilhada, por cada riso que ecoou nos momentos de tensão. A tua presença fez desta caminhada uma experiência cheia de alegria, companheirismo e memórias inesquecíveis. Quero agradecer também, aos meus amigos destes dois anos de mestrado, Ana e Afonso, cuja amizade, apoio constante e boa disposição tornaram tudo mais leve, alegre e verdadeiramente único, sendo cada momento especial.

À minha orientadora, Professora Doutora Helena Azevedo, não encontro palavras suficientes para expressar a minha gratidão. Obrigada por acreditar em mim, pela sua orientação paciente, pelo conhecimento que partilhou e pelo apoio constante, sinto-me muito privilegiada por ter tido a sua orientação. A sua dedicação e confiança foram decisivas para que eu chegasse até aqui, e levarei comigo os ensinamentos e o exemplo inspirador que me proporcionou.

Resumo

A dislexia é uma perturbação específica da aprendizagem, de origem neurobiológica, que compromete a precisão e a fluência da leitura (International Dyslexia Association, 2002; American Psychiatric Association [APA], 2022). Estas dificuldades afetam o rendimento escolar e o bem-estar destes/as alunos/as (Araújo, 2022). Nesse cenário, os/as professores/as desempenham um papel fundamental na identificação precoce, na intervenção pedagógica e na adoção de práticas inclusivas (Nascimento et al., 2018). O presente estudo teve como objetivo analisar os conhecimentos e as atitudes dos professores/as em relação à dislexia e os fatores sociodemográficos e profissionais associados. Participaram neste estudo 546 professores (83.7% do género feminino) do ensino básico e secundário. A recolha de dados foi realizada a partir de um questionário sociodemográfico, da Escala de Conhecimento e Crenças sobre Dislexia (KBDDS; Ferrer & Bengoa, 2014; tradução de André & Azevedo, 2024) e da Escala de Atitudes dos/as Professores/as em relação ao Ensino de Alunos com Dislexia (STATDS; Martan et al., 2017; tradução de André & Azevedo, 2024). Os resultados mostram que os níveis de conhecimento são moderados, coexistindo concepções com e sem evidência científica. As atitudes revelaram-se globalmente positivas, especialmente na adaptação de materiais de ensino e de procedimentos de avaliação, bem como no apoio ao clima e à cooperação em sala de aula. A formação específica em dislexia e em educação inclusiva, a experiência com alunos/as com dislexia e o contato pessoal com pessoas com dislexia estão associados a um maior conhecimento sobre dislexia e atitudes mais positivas em relação ao ensino de alunos/as com dislexia. Estes resultados destacam a importância de investir na formação inicial e contínua de professores/as, para fortalecer práticas educativas baseadas na evidência e promover a inclusão escolar.

Palavra-chave: dislexia, professores/as, conhecimentos, atitudes, educação inclusiva

Abstract

Dyslexia is a specific learning disorder of neurobiological origin that compromises reading accuracy and fluency (International Dyslexia Association, 2002; APA, 2022). These difficulties affect students' academic performance and well-being (Araújo, 2022). In this context, teachers play a fundamental role in early identification, pedagogical intervention, and the adoption of inclusive practices (Nascimento et al., 2018). The present study aimed to analyze the knowledge and attitudes regarding dyslexia, as well as the sociodemographic and professional factors associated with them. A total of 546 Portuguese teachers participated (83.7% female). Data were collected through a sociodemographic questionnaire, the Knowledge and beliefs about dyslexia scale (KBDDS; Ferrer & Bengoa, 2014; translated by André & Azevedo, 2024), and the Teachers' attitudes towards dyslexic students' scale (STATDS; Martan et al., 2017; translated by André & Azevedo, 2024). Results showed that knowledge levels are moderate, with both evidence-based and non-evidence-based conceptions coexisting. Attitudes were generally positive, particularly regarding the adaptation of teaching materials and assessment procedures, as well as fostering a supportive classroom climate. Specific training in dyslexia and inclusive education, experience with students with dyslexia, and personal contact with individuals with dyslexia were associated with greater knowledge and more positive attitudes. These findings underscore the importance of investing in teachers' initial and continuing education to strengthen evidence-based educational practices and promote school inclusion.

Keywords: dyslexia, teachers, knowledge, attitudes, inclusive education

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	3
1. Definição de dislexia.....	3
2. Educação inclusiva: o caso da dislexia	7
3. Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia.....	9
4. Atitudes dos professores/as em relação à dislexia	12
Capítulo II - Apresentação do estudo empírico.....	15
1. Enquadramento geral e objetivos do estudo	15
2. Método	17
2.1 Participantes	17
2.2. Instrumentos	21
2.3. Procedimentos de recolha de dados.....	23
2.4. Procedimentos de análise de dados	24
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados.....	25
3.1 Resultados.....	25
3.2 Discussão de resultados.....	46
Capítulo IV - Conclusão	52
Referências.....	53

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes.....	18
Tabela 2 - Estatística descritiva relativa ao conhecimento sobre dislexia.....	25
Tabela 3 - Conhecimento dos/as professores/as sobre dislexia.....	28
Tabela 4 - Estatística descritiva relativa às atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia.....	31
Tabela 5 – Relação entre conhecimentos e atitudes dos/as professores/as sobre a dislexia.....	32
Tabela 6 – Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função do género.....	33
Tabela 7 – Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função das habilitações literárias.....	33
Tabela 8 – Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função do nível de ensino que lecionam.....	35
Tabela 9 – Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função da experiência prévia de ensino com alunos com dislexia.....	36
Tabela 10 – Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função da formação sobre educação inclusiva nos últimos cinco anos.....	37
Tabela 11 – Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função da formação inicial em dislexia.....	37
Tabela 12 – Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função da formação sobre dislexia nos últimos cinco anos.....	38
Tabela 13 – Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função do contacto com pessoas com dislexia.....	38

Tabela 14 - Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino da dislexia em função do género.....	39
Tabela 15 - Atitudes dos/as professores/as em relação à dislexia em função das habilitações literárias.....	40
Tabela 16 - Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia em função do nível de ensino que lecionam.....	42
Tabela 17 - Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia em função da experiência prévia de ensino com estes alunos.....	43
Tabela 18 - Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia em função da formação sobre educação inclusiva nos últimos cinco anos.....	44
Tabela 19 - Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia em função da formação inicial em dislexia.....	45
Tabela 20 - Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia em função da participação em formação sobre dislexia nos últimos cinco anos.....	45
Tabela 21 - Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia em função do contacto com pessoas com dislexia.....	46

Índice de Abreviaturas e Siglas

APA – American Psychiatric Association

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DSM-5-TR - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IDA – International Dyslexia Association

KBDDS – Escala de Conhecimento e Crenças sobre Dislexia

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

STATDS – Escala de Atitudes dos/as Professores/as em relação ao Ensino de Alunos/as Disléxicos

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

Introdução

Ler e escrever são competências essenciais para o sucesso escolar e para uma participação ativa na vida social e profissional. A sua aprendizagem é complexa e requer a combinação de mecanismos neurocognitivos, genéticos e ambientais, existindo a possibilidade de ser afetada por fatores como os métodos de ensino, o ambiente familiar e as diretrizes educacionais (Lopes, 2022; Martins, 2022). Uma percentagem considerável de alunos/as demonstra dificuldades de leitura e escrita, as quais, em diversos casos, estão associadas a uma perturbação específica do desenvolvimento, conhecida como dislexia. Além do défice na leitura, a dislexia também implica desafios no uso, armazenamento e recuperação de códigos fonológicos, o que pode ter impacto no percurso académico dos/as alunos/as (Araújo, 2022).

Diante destes desafios, a intervenção educativa torna-se essencial, e os/as professores/as desempenham um papel crucial, tanto no ensino das competências de leitura e escrita quanto na promoção de práticas que favoreçam a sua aquisição e aprendizagem. Além disso, são responsáveis pelo reconhecimento precoce de sinais de alerta, bem como pela prevenção e intervenção em relação a crianças em situação de risco ou com baixo desempenho. Portanto, é fundamental que as práticas educacionais adotadas sejam fundamentadas em evidência científica e que os/as professores/as incentivem o envolvimento ativo, motivado e atento dos/as alunos/as, com o objetivo de garantir o sucesso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Araújo, 2022).

A dislexia é uma das perturbações específicas da aprendizagem mais frequentes, afetando 5.4% a 8.6% dos/as alunos/as do ensino básico em Portugal (Vale et al., 2011). Estudos realizados a nível nacional indicam que muitos/as professores/as relatam a necessidade de mais formação e estratégias específicas para apoiar os/as alunos com esta perturbação, o que acaba por dificultar a sua identificação e a implementação de respostas pedagógicas apropriadas (Nobre, 2018). Estes dados destacam a importância de alargar a investigação no âmbito dos

conhecimentos e atitudes dos/as professores/as, uma vez que o seu papel é crucial para a eficácia de práticas inclusivas.

Neste enquadramento, a investigação desenvolvida no âmbito da presente tese pretende analisar os conhecimentos e as atitudes dos professores/as em relação à dislexia e os fatores sociodemográficos e profissionais associados. Pretende-se que a investigação possa contribuir para a reflexão sobre esta temática por parte dos/as professores/as e das instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores/as.

A presente dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo foca-se no enquadramento teórico acerca da temática em estudo. Em primeiro lugar, procurou-se explorar o conceito de dislexia. De seguida, foi abordada a inclusão em contextos escolares, destacando-se em particular o que diz respeito à inclusão de alunos/as com dislexia. Posteriormente, procedeu-se a uma revisão da literatura sobre conhecimentos dos/as professores/as face à dislexia e fatores associados. Por fim, o capítulo encerra com uma revisão da literatura referente às atitudes dos/as professores em relação à dislexia e fatores associados. O segundo capítulo corresponde à apresentação do estudo empírico, nomeadamente o seu enquadramento geral e objetivos de investigação, assim como o método que inclui a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos e no quarto, e último, capítulo são apresentadas as principais conclusões do estudo refletindo-se sobre as implicações para a prática e para o campo da Psicologia Escolar e da Educação, bem como se reflete sobre as limitações do estudo e as principais implicações para futuras investigações.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Definição de dislexia

A dislexia tem sido associada a uma diversidade de características, assumindo-se como relevante o seu conhecimento por parte dos pais e professores/as, para permitir uma sinalização atempada da criança. Uma identificação precoce da dislexia dá a possibilidade à família e à escola de atuarem de forma mais rápida para minimizar as dificuldades identificadas. Neste cenário, o/a professor/a desempenha um papel fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita, não só através de práticas pedagógicas ajustadas ao/à aluno/a para permitir otimizar a aprendizagem, mas também na observação e registo das suas dificuldades e potencialidades (Nascimento et al., 2018).

Para identificar e intervir atempadamente com um/a aluno/a com dislexia é necessário que os/as professores/as compreendam as características, a etiologia, e a prevalência da dislexia bem como métodos de ensino baseados em evidência de modo a, por um lado, estarem preparados/as para identificar os alunos com dislexia a partir das suas características, bem como para apoiar o desempenho na leitura e na escrita destes/as alunos/as (White et al., 2020).

De acordo com a International Dyslexia Association [IDA] (2002), a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem, com origem neurobiológica. É marcada por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras, além das competências de ortografia e de decodificação serem insuficientes. Essas dificuldades surgem associadas a um défice na componente fonológica da linguagem, que é inesperado quando comparado a outras competências cognitivas e à oferta de um ensino adequado em sala de aula. Em consequência das dificuldades de decodificação e fluência de leitura, verificam-se dificuldades na compreensão da leitura e uma experiência de leitura limitada que podem dificultar o desenvolvimento do vocabulário e a construção de conhecimento.

A quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5-TR) enquadra a dislexia nas perturbações do neurodesenvolvimento, mais especificamente na perturbação de aprendizagem específica. A perturbação manifesta-se em dificuldades na aprendizagem e na utilização das competências académicas, tais como, leitura de palavras com precisão e fluência, compreensão do texto lido, e a expressão escrita (critério A), as quais devem estar presentes por um período mínimo de seis meses, persistindo mesmo após uma intervenção de qualidade; as competências afetadas encontram-se abaixo do esperado para a idade da criança (critério B); as dificuldades surgem na idade escolar sendo que existe a possibilidade de tais não se manifestarem até ser exigido mais do que a criança consegue demonstrar (critério C). Além disso, estas dificuldades não são mais bem explicadas por incapacidade intelectual, deficiência visual ou auditiva ou neurológica, dificuldades psicossociais, falta de competência na língua da instrução académica ou ensino inadequado (critério D). Esta perturbação pode acarretar consequências negativas ao longo da vida, designadamente, baixo desempenho académico, maiores taxas de abandono escolar, saúde mental prejudicada (American Psychiatric Association [APA], 2022). As dificuldades manifestadas na dislexia situam-se especificamente no domínio da leitura, evidenciando-se um défice na precisão da leitura de palavras, ritmo ou fluência da leitura e compreensão da leitura (APA, 2022).

Várias dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita têm vindo a ser associadas às crianças com dislexia nomeadamente hesitação para escrever; uma leitura lenta e sem ritmo; leitura e escrita com erros fonológicos (e.g., p-t, nh-lh) e/ou lexicais (e.g., o-u, s-ss-c-ç-x); uma leitura parcial das palavras; confusão relacionada com a ordem das letras; confusão entre letras foneticamente parecidas (e.g., “popre” por “pobre”); leitura e escrita em espelho; adição de letras e/ou sílabas (e.g., “muimto” por “muito”); divisão errada dos vocábulos (e.g., “Eraumaves um omem” por “Era uma vez, um homem”) e omissão de letras e/ou sílabas (e.g.,

“entrando” por “encontrando”) (Massi, 2007; Portal da dislexia, n.d.; Torres & Fernández, 2001). Geralmente, observa-se um nível de atenção inconstante, consequência da fadiga gerada pelo esforço para ultrapassar as dificuldades. Esse cansaço, combinado com a falta de interesse para estudar e o baixo desempenho escolar, leva a uma redução da motivação e à falta de curiosidade (Massi, 2007; Torres & Fernández, 2001).

A dislexia é um conceito amplamente discutido entre os/as investigadores/as, sendo apontados diferentes critérios de identificação da dislexia que remetem para características diferenciadas. Assim, alguns autores destacam que a dislexia surge como uma dificuldade na leitura inesperada, considerando as capacidades cognitivas do aluno (Beaujean et al., 2018; Snowling, 2013; Spencer et al., 2014) e as oportunidades de aprendizagem. Desta forma, a ideia de que a dislexia é uma perturbação do neurodesenvolvimento, com base neurológica, reforça que esta não se deve a fatores externos, como o nível socioeconómico, o ensino inadequado ou a ausência de prática (González et al., 2018). Por outro lado, tendo por base o modelo simples de leitura (Gough & Tunmer, 1986), a dislexia é definida como uma dificuldade na compreensão da leitura em resultado de dificuldades na decodificação, na ausência de problemas ao nível da compreensão oral (Gomes, 2022).

Vários fatores têm sido apontados na etiologia da dislexia, nomeadamente fatores de natureza biológica e cognitiva (Elliott & Grigorenki, 2014). No que diz respeito a fatores de natureza biológica, a evidência científica mostra que existe um risco superior de apresentar uma perturbação de aprendizagem específica quando um membro de primeiro grau da família detém essas dificuldades (American Psychiatric Association, 2014). Entre um quarto e mais da metade dos pais de crianças com dislexia também apresentam um histórico semelhante (25 a 60%). Esse risco é mais elevado nos pais (cerca de 46%) do que nas mães (cerca de 33%) (Fletcher et al., 2019). Do mesmo modo, estudos com gémeos monozigóticos demonstram uma taxa de

concordância para a dislexia superior a 70% enquanto em gémeos dizigóticos a taxa é inferior a 50% (Thambirajah, 2010).

O processo de leitura, compreensão e processamento da linguagem envolve a ativação de várias áreas cerebrais, nomeadamente, o giro temporal superior, o lobo parietal inferior, o giro frontal inferior e a zona occipitotemporal e os giros temporais inferiores (Rahul & Ponniah, 2021). Por sua vez, crianças disléxicas revelam alterações cerebrais, por exemplo, hipoativação em regiões específicas, sobretudo no córtex parietotemporal esquerdo, mesmo quando comparadas com crianças da mesma idade ou crianças mais novas com níveis de leitura equivalentes, indicando uma anomalia no desenvolvimento dos sistemas neurais da leitura, em vez de simplesmente um atraso no desempenho (Hoeft et al., 2006; Munzer et al., 2020).

Estudos apontam para uma redução da conectividade funcional no hemisfério esquerdo (40%) e um aumento compensatório no direito (20%) (Martins et al., 2025), além de uma menor conectividade entre o tálamo visual esquerdo e a área V5/MT do córtex temporal, interligada com dificuldades na nomeação rápida (Muller et al., 2017). Também se verifica uma baixa ativação em áreas cerebrais essenciais para a leitura – como áreas parietais, área de Broca, córtex occipitotemporal ventral e tálamo, além do giro angular e do hipocampo – acompanhada por uma hiperconectividade entre o tálamo e áreas pouco ativas durante a leitura, bem como entre o hipocampo e a área de Broca (Paz-Alonso et al., 2018).

Além disso, a literatura aponta a existência de um défice fonológico como causa das dificuldades associadas à dislexia (Vellutino et al., 2004). A consciência fonológica pode ser caracterizada como uma competência metalinguística que exige a atenção consciente à linguagem falada, permitindo refletir e processar os sons (fonemas) (Fastame et al., 2018; Helland, 2022). Um défice nesta área afeta negativamente o processamento dos fonemas nas palavras e, consequentemente, a competência de associar as letras escritas com os sons que lhes são correspondentes (Fastame et al., 2018).

A prevalência da perturbação de aprendizagem específica nos diversos domínios (leitura, escrita e matemática) é de 5 a 15% entre crianças em idade escolar no Brasil, Irlanda do Norte e Estados Unidos (APA, 2022). Em Portugal, um estudo realizado com 1460 crianças do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade evidencia que a prevalência da dislexia está entre 5.4% e 8.6%, além de que 28% das 1460 crianças avaliadas revelaram dificuldades de leitura (Vale et al., 2011).

Dada a complexidade da dislexia e a diversidade de critérios utilizados para a sua identificação, torna-se essencial que o sistema educativo adote práticas que possibilitem, por um lado, uma identificação atempada destes alunos e, por outro, uma resposta adequada às necessidades destes/as alunos/as. Estas condições são fundamentais para garantir a inclusão destes alunos. Neste sentido, é relevante compreender a inclusão dos alunos com dislexia nos contextos escolares e os desafios associados.

2. Educação inclusiva: o caso da dislexia

A definição de educação inclusiva é complexa e variada, apresentando variações entre os autores. Segundo Moya (2019), a educação inclusiva pode ser entendida como um processo que possibilita atender à diversidade de alunos/as e da comunidade educativa, por via de um envolvimento mais ativo na aprendizagem e eliminação de barreiras ao acesso, aprendizagem e participação de todos os alunos. Este processo envolve, assim, a introdução de alterações e adaptações nos conteúdos, nos métodos, nas estruturas e estratégias pedagógicas fundamentadas na crença de que é dever do sistema educativo educar todos. No mesmo sentido, a UNICEF defende que um sistema de ensino inclusivo é aquele que acolhe e apoia todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas competências ou necessidades. Isto significa que deve ser assegurado o acesso de todos os alunos ao ensino e ao currículo; que o contexto educacional, as áreas de lazer, os meios de transporte devem estar adaptados para todas as

crianças e jovens e que todos/as aprendem juntos nas mesmas instituições de ensino (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2017).

Já para Neto e colaboradores (2018), a educação inclusiva é a mudança para uma sociedade inclusiva, um processo que expande a inclusão de todos/as os/as alunos/as nos estabelecimentos de ensino. Assim, diz respeito a uma reformulação da cultura, das práticas e das políticas implementadas nas escolas, para que estas possam atender à diversidade dos/as alunos/as. É entendida como uma perspectiva humanista e democrática que entende o/a indivíduo/a e as suas particularidades, com o intuito de alcançar o seu desenvolvimento, contentamento pessoal e integração social.

Em síntese, a educação inclusiva pode ser entendida como um processo que assegura o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os/as alunos/as, eliminando barreiras e promovendo acomodações e adaptações no ensino. Implica mudanças pedagógicas, estruturais e culturais para criar um ambiente educativo equitativo e acessível, fundamentado em valores humanistas e democráticos.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece um novo regime jurídico referente à educação inclusiva, fundamentada numa escola inclusiva onde todos/as os/as alunos/as, independentemente da sua condição, encontram respostas educativas baseadas nas suas potencialidades, expectativas e dificuldades, para promover a participação integral, o sentimento de pertença e igualdade, proporcionando a inclusão e coesão social (Alves, 2019). De acordo com o referido Decreto-lei, a educação inclusiva é vista como um processo que procura dar resposta às necessidades e potencialidades individuais de cada aluno/a, através de um maior envolvimento nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Neste enquadramento, torna-se essencial assegurar respostas para alunos/as com necessidades específicas, como é o caso da dislexia. Particularmente, para responder às necessidades

destes/as alunos/as, é essencial implementar acomodações curriculares, especialmente nas práticas de ensino e de avaliação (Rafagnin et al., 2020).

Este Decreto-lei garante a inclusão de alunos/as com dislexia por meio da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que atendem às suas necessidades individuais sem interferir com os objetivos curriculares. A diferenciação pedagógica, a flexibilização dos métodos de ensino e a disponibilização de recursos diversificados são algumas das medidas universais mais relevantes. As medidas seletivas, englobam, por exemplo, adaptações no processo de ensino e avaliação, com alterações na correção das modalidades de avaliação (e.g., modalidade oral privilegiada), correção diferenciada de exercícios escritos (e.g., não contabilização dos erros) e a leitura de prova por parte do/a professor/a. Em casos que o justificam, também podem e/ou devem ser adotadas medidas adicionais, como o acompanhamento especializado e o apoio de profissionais da área de educação especial (Decreto-lei nº54/18, 2018).

3. Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia

Os professores, geralmente são os primeiros a identificar alunos/as com dislexia, pelo que é reconhecido que os seus conhecimentos sobre sintomas, etiologia e diagnóstico, e atitudes face ao ensino de alunos/as com dislexia são fundamentais para proporcionar o apoio necessário a estes alunos (Kumaş & Yıldırım, 2024). Embora os professores não detenham competências que lhes permitam diagnosticar a dislexia, o seu conhecimento sobre suas características assume relevância para o pré-diagnóstico, isto é, identificar atempadamente sinais e manifestações características desta dificuldades para proceder ao encaminhamento para avaliação por profissionais qualificados para tal, bem como para planear uma intervenção pedagógica ajustada às necessidades e dificuldades destes alunos (Knight, 2018; Nascimento et al., 2018).

Logo, é crucial que possuam um conhecimento sobre o perfil de dificuldades da dislexia, bem como sobre a sua etiologia e intervenções baseadas em evidência (Knight, 2018).

Vários estudos nacionais e internacionais têm sido realizados para analisar os conhecimentos dos/as professores/as sobre dislexia. Genericamente, os resultados destes estudos demonstram que o conhecimento dos/as professores/as sobre a dislexia é variável e, muitas vezes, permeado por equívocos e concepções erradas.

Embora prevaleça entre os/as professores/as uma concepção de dislexia alinhada com a literatura (Dodur e Kumas, 2021; Washburn et al., 2011, 2017), muitas das suas crenças não têm evidência científica. Nesta linha, duas investigações conduzidas por Washburn et al. (2011, 2017) nos Estados unidos revelaram que uma grande parte dos/as professores/as apresenta crenças associadas às características da dislexia, como a ideia de que a dislexia se manifesta principalmente pela inversão de letras e palavras – percepção frequentemente assumida como uma característica distintiva da dislexia em relação a outras dificuldades na leitura. Além disso, uma percentagem significativa dos/as professores/as considerava eficazes intervenções sem base científica, como o uso de lentes coloridas. Corroborando estes resultados, um estudo realizado na Turquia por Dodur e Kumas (2021) evidenciou igualmente baixos níveis de conhecimento entre os/as professores/as, apontando que muitos desconhecem a base neurobiológica da dislexia e se sentem pouco preparados para ensinar alunos/as com esta dificuldade. Um estudo recente conduzido por Kumas e Yildirim (2024) com professores/as do ensino primário na Turquia reforçou estes resultados, ao demonstrar que o conhecimento dos mesmos sobre a dislexia é limitado e baseado em concepções sem evidência empírica.

Em Portugal, alguns estudos realizados indicam que, embora os/as professores/as tenham um nível de conhecimento moderado sobre aspetos gerais, etiologia e diagnóstico relativamente à dislexia, persistem lacunas. Destacam-se, por exemplo, a associação da dislexia a questões visuais, desconhecimento da prevalência da dislexia, atribuição destas dificuldades

a falta de motivação (Nobre, 2018; Sacramento, 2015; Soares, 2023). Além disso, verificaram a existência de crenças equivocadas sobre métodos de intervenção, sendo defendido, por exemplo, o rastreamento ocular como prática adequada para intervenção nestes casos. De forma semelhante, Nobre (2018) identificou que, apesar de os/as professores/as terem conhecimento sobre as características e o diagnóstico da dislexia, ainda mantêm dúvidas sobre fatores etiológicos e sobre práticas interventivas eficazes.

A literatura aponta que o nível de conhecimento dos/as professores/as sobre a dislexia pode variar em função de um conjunto de fatores. De entre estes fatores e considerando os objetivos da presente tese, destacam-se os seguintes: género, formação recebida, nível e ciclo de ensino, anos de experiência profissional e contacto com pessoas com dislexia.

Relativamente ao género, Dodur e Kumars (2021) encontraram que os professores do género masculino obtiveram pontuações mais altas em conhecimento sobre dislexia; enquanto Nobre (2018) observou o contrário, com as participantes do género feminino a evidenciar um conhecimento superior aos professores do género masculino.

Quanto à formação, os resultados de alguns estudos demonstraram que os professores/as que receberam formação específica na área da dislexia possuíam um conhecimento mais preciso e fundamentado (Gonzalez, 2021; Peltier et al., 2022). Além disso, aqueles/as que tiveram acesso a cursos sobre educação inclusiva ou necessidades educativas especiais demonstraram um conhecimento mais aprofundado sobre a dislexia (Soares, 2023). É reconhecido na literatura a falta de preparação dos professores para lidar com alunos/as com dislexia, o que evidencia a necessidade de um maior investimento na formação inicial e contínua dos/as professores/as focada na dislexia para garantir que a compreensão sobre a dislexia seja baseada em evidências científicas, o que pode favorecer a adoção de práticas pedagógicas eficazes (Washburn et al., 2011; Peltier et al., 2022).

Relativamente ao nível e ciclo de ensino, verifica-se que professores/as do 1.º ciclo do ensino básico e educadores/as de infância tendem a apresentar maior conhecimento com a dislexia (Sacramento, 2015). Relativamente à experiência profissional, Soares (2023) demonstrou que os/as professores/as com menos tempo de serviço apresentaram um nível de conhecimento superior, possivelmente por terem recebido a sua formação mais recentemente, pelo que mais atualizada e alinhada às evidências científicas atuais. Além disso, a experiência de ensino com alunos com dislexia e o contacto com pessoas com esta dificuldade mostraram-se também fatores que influenciam o nível de conhecimento dos professores. Neste sentido, professores/as com experiência de ensino com alunos/as com dislexia e que tenham contacto com pessoas com esta dificuldade tendem a apresentar um nível mais elevado de conhecimento (Gonzalez, 2021; Nobre, 2018; Sacramento, 2015).

4. Atitudes dos professores/as em relação à dislexia

As atitudes podem ser definidas como um processo psicológico que inclui avaliações, emoções, sentimentos e predisposição da pessoa em relação a objetos, indivíduos ou conceitos (Thompson, 2024). As atitudes incluem três componentes: a componente cognitiva (crenças ou ideias sobre o indivíduo); a componente afetiva (sentimentos ou emoções relacionadas com o indivíduo); e a componente comportamental (tendência para agir de determinada forma) (Thompson, 2024).

Nas últimas décadas, aumentou o investimento no estudo das atitudes dos/as professores/as, especialmente na área da educação inclusiva. Existe um número elevado de artigos científicos publicados que se debruçam sobre o papel dos/as professores/as e as suas atitudes face a alunos/as com necessidades educativas específicas (Cojocariu et al., 2025). Da revisão da literatura realizada, foi possível perceber que as atitudes dos/as professores em

relação à dislexia são menos estudadas, considerando o número de artigos científicos publicados nesta área.

A literatura indica que as atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia afetam a frequência e a continuidade de apoio disponibilizado a esses alunos/as (Kumaş & Yildirim, 2024). Em salas inclusivas é pertinente avaliar essas atitudes (Hornstra et al., 2010), uma vez que refletem estereótipos ou crenças sobre determinados grupos em específico, e influenciam a maneira como os membros desse grupo são vistos pelos outros.

Para alguns professores/as, a dislexia pode gerar atitudes negativas, que resultam em expectativas baixas em relação a estes/as alunos/as e que prejudicam as práticas pedagógicas em sala de aula (Hornstra et al., 2010). Essas expectativas interferem diretamente na forma como os/as professores/as percebem e apoiam o progresso acadêmico, e afetar o desempenho dos/as alunos. Além disso, a literatura indica que professores/as e outros/as profissionais que lidam com crianças com dislexia podem manifestar atitudes negativas subentendidas, ou seja, predisposições inconscientes que, por consequência impactam negativamente o rendimento acadêmico das crianças (Hornstra et al., 2010).

De um modo geral, a investigação indica que os/as professores/as tendem a expressar atitudes positivas em relação aos/as alunos/as com dislexia. Por exemplo, o estudo de Kumas e Yildirim (2024), com uma amostra de 300 professores/as de várias províncias da Turquia, mostrou que os/as professores/as detinham atitudes positivas em relação a alunos/as com dislexia. De forma semelhante, o estudo de Martan et al. (2018), com 233 professores/as do ensino regular, confirmou a presença de atitudes positivas em relação ao ensino individualizado e à adaptação de materiais e métodos de avaliação para estes/as alunos/as.

Estudos adicionais reforçam esta tendência. O estudo realizado por Taylor e Coyne (2014) verificou que muitos/as professores/as expressaram atitudes positivas em relação à dislexia e confiança nas suas competências para apoiar alunos/as com dislexia. Por sua vez,

Peries et al. (2021) avaliaram a prontidão de 705 professores do ensino primário em identificar alunos/as com dislexia e foi evidenciado que os/as professores/as expressam atitudes positivas e prontidão para auxiliar alunos/as com dislexia. O estudo de Stampoltzis e colaboradores (2018), com 304 professores/as do ensino primário na Grécia, demonstrou que as atitudes dos/as professores/as variam entre neutras e positivas. Ainda assim, os autores identificaram várias barreiras presentes no ensino de alunos/as com dislexia, como a falta de formação, na área de dislexia, dos/as professores/as no princípio da sua carreira profissional, a ausência de apoio e suporte em sala de aula, e a falta de suporte a nível governamental (Stampoltzis et al., 2018).

Apesar da predominância de estudos que revelam atitudes positivas face à inclusão de alunos/as disléxicos, o estudo de Hornstra et al. (2010), realizado com 30 professores/as na Holanda, demonstrou a ocorrência de atitudes implícitas negativas que interferiam de forma prejudicial na maneira como os/as professores/as avaliavam a escrita de alunos/as com dislexia.

A compreensão dos fatores que influenciam as atitudes dos/as professores/as em relação à dislexia revela-se fundamental para a promoção de atitudes positivas e de práticas pedagógicas inclusivas. Vários estudos indicam que a formação profissional específica em dislexia e/ou em educação especial, a experiência profissional e o nível de conhecimento sobre a dislexia desempenham um papel essencial na construção dessas atitudes. Assim, professores/as que participaram em formação sobre necessidades educativas especiais tendem a demonstrar maior confiança e atitudes mais favoráveis (Martan et al., 2018; Taylor & Coyne, 2014). Além disso, professores/as com mais anos de experiência profissional e maior familiaridade com estratégias pedagógicas inclusivas revelam atitudes mais positivas (Kumas & Yildirim, 2024). Além disso, um nível mais elevado de conhecimento sobre dislexia correlaciona-se positivamente com atitudes mais positivas. Por outro lado, o género dos/as professores/as não parece exercer influência significativa sobre as atitudes (Kumas & Yildirim, 2024).

Capítulo II - Apresentação do estudo empírico

Neste capítulo será apresentado o estudo empírico, nomeadamente o seu enquadramento geral e objetivos de investigação, assim como o método que inclui a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados.

1. Enquadramento geral e objetivos do estudo

A dislexia, sendo uma das dificuldades específicas de aprendizagem mais comuns, acarreta efeitos consideráveis tanto na trajetória académica dos/as alunos/as quanto no seu bem-estar socioemocional. Neste contexto, os/as professores/as desempenham um papel fundamental na identificação atempada e no suporte pedagógico, sendo fundamental que possuam conhecimentos sólidos e atitudes positivas que permitam implementar práticas pedagógicas inclusivas (Knight, 2018; Nascimento et al., 2018). A nível nacional verifica-se uma escassez de investigação que explore os conhecimentos e as atitudes dos/as professores/as em relação à dislexia, além dos fatores sociodemográficos e profissionais que podem influenciá-los.

Neste enquadramento, o presente estudo tem como principal objetivo analisar os conhecimentos e as atitudes dos professores/as em relação à dislexia e os fatores sociodemográficos e profissionais associados. Os objetivos específicos do estudo são os seguintes: 1) caracterizar os conhecimentos dos/as professores/as sobre a dislexia; 2) caracterizar as atitudes dos/as professores/as sobre a dislexia; 3) analisar a relação entre conhecimentos e atitudes dos/as professores/as sobre a dislexia; 4) analisar a relação entre os dados sociodemográficos e profissionais dos/as professores/as (e.g., género, formação em dislexia, formação em educação inclusiva, habilitações literárias, nível e ciclo de ensino, contacto com pessoas com dislexia, experiência profissional) e os conhecimentos dos/as professores/as sobre dislexia; 5) analisar a relação entre os dados sociodemográficos e

profissionais dos/as professores/as (e.g., género, formação em dislexia, formação em educação inclusiva, habilitações literárias, nível e ciclo de ensino, contacto com pessoas com dislexia, experiência profissional) e as atitudes dos/as professores/as em relação à dislexia.

Tendo por referência a revisão da literatura e os objetivos definidos, foram formuladas as hipóteses que abaixo se apresentam.

Objetivo 1: caracterizar os conhecimentos dos/as professores/as sobre a dislexia.

Hipótese 1: Considerando estudos prévios (e.g., Dodur & Kumas, 2021; Nobre, 2018; Washburn et al., 2011, 2017), espera-se que os/as professores/as apresentem conhecimentos alinhados com a evidência científica e crenças sem fundamentação científica.

Objetivo 2: caracterizar as atitudes dos/as professores/as sobre a dislexia.

Hipótese 2: De acordo com a literatura (e.g., Martan et al., 2017; Peries et al., 2021; Taylor & Coyne, 2014), espera-se, de uma forma geral, atitudes positivas por parte dos/as professores/as.

Objetivo 3: analisar a relação entre conhecimentos e atitudes dos/as professores/as sobre a dislexia.

Hipótese 3: Estudos prévios (e.g., Kumas & Yildirim, 2024; Soares, 2023) indicam que níveis mais elevados de conhecimento sobre a dislexia estão associados a atitudes mais positivas. Assim, espera-se uma correlação positiva entre os conhecimentos e as atitudes dos/as professores/as sobre a dislexia.

Objetivo 4: analisar a relação entre os dados sociodemográficos e profissionais dos/as professores/as e os conhecimentos dos/as professores/as sobre dislexia

Hipótese 4: Conforme a literatura (e.g., Gonzalez, 2021; Nobre, 2018; Peltier et al., 2022; Sacramento, 2015; Washburn et al., 2011) espera-se que: os/as professores/as com formação específica em dislexia e/ou educação inclusiva demonstrem um maior nível de conhecimento; que os/as professores/as do 1º ciclo demonstrem níveis mais elevados de

conhecimento; e professores/as com experiência prévia de ensino de alunos/as com dislexia e/ou contacto pessoal com pessoas com esta perturbação, revelem níveis mais elevados de conhecimento.

Objetivo 5: analisar a relação entre os dados sociodemográficos e profissionais dos/as professores/as e as atitudes dos/as professores/as em relação à dislexia.

Hipótese 5: Com base em estudos prévios (Kumas & Yildirim, 2024; Martan et al., 2018; Stampoltzis et al., 2018; Taylor & Coyne, 2014) espera-se que professores/as de educação especial e os/as que frequentam formação específica em dislexia e/ou em educação inclusiva apresentem atitudes mais positivas; professores/as com experiência prévia no ensino de alunos/as com dislexia e/ou contacto com pessoas com dislexia demonstrem atitudes mais positivas. Relativamente às variáveis habilitações literárias, experiência profissional (anos de serviço) e nível/ciclo de ensino, não foram encontrados estudos que suportem especificamente a associação com as atitudes face à dislexia.

2. Método

2.1 Participantes

No presente estudo, participaram 546 professores/as a lecionar, maioritariamente no ensino público ($n = 490$, 89.7%), em diferentes regiões do país (cf. tabela 1). Os/as participantes lecionavam em diferentes ciclos de ensino, nomeadamente 1.º ciclo do ensino básico (17.8%), 2.º ciclo (11.7%), 3.º ciclo (19.4%), ensino secundário (22.3%) e educação especial (9.3%), sendo que 19.4% lecionavam mais do que um ciclo de ensino. A idade dos/as participantes variou entre 23 e 68 anos ($M = 51.51$, $DP = 8.34$). A maioria era do género feminino ($n = 457$, 83.7%), sendo que 16.1% identificaram-se como do género masculino ($n = 88$), e apenas um/a participante optou por não indicar o género (0.2%). Relativamente às habilitações literárias, a maioria dos/as participantes concluiu a licenciatura ($n = 387$, 70.9%). A experiência

profissional dos/as participantes varia entre 0 e 62 anos ($M = 25.76$, $DP = 10.03$). Já a experiência na escola atual, a média de tempo de serviço foi de 9.62 anos ($DP = 10.28$).

Quanto à experiência com alunos/as com dislexia, 489 professor/as (89.6%) relatou ter lecionado alunos/as com este diagnóstico, e 343 professores/as (62.8%) tinham, no momento da recolha de dados, alunos/as com diagnóstico de dislexia integrados nas suas turmas. Apenas 88 professores/as (16.1%) tiveram formação inicial em dislexia, enquanto 160 professores/as (29.3%) participaram em formações complementares sobre dislexia nos últimos cinco anos. Destes 160 professores/as, 93 participaram em ações de curta duração, destacando-se das outras formações. No âmbito da formação em educação inclusiva, 64.7% ($n = 353$) indicaram ter participado em formações nos últimos cinco anos. Destes 353 professores/as, 227 participaram também em ações de curta duração, sendo este o tipo de formação predominante.

Apenas 10.1% dos/as professores/as afirmaram ser membros efetivos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), e 10.1% membros variáveis desta equipa. No que se refere ao contacto com pessoas com diagnóstico de dislexia, 35% dos/as participantes ($n = 191$) indicaram manter contacto, sendo mais frequente com amigos/as (13.2%), filhos/as (8.6%) e outros familiares (10.1%). O contacto diário com estas pessoas foi reportado por 13.9% dos/as participantes.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes ($N = 546$)

	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Max
Idade			51.51	8.34	23	68
Género						
Masculino	88	16.1				
Feminino	457	83.7				
Outro	0	0				
Prefiro não responder	1	0.2				
Habilitações literárias						
Licenciatura	387	70.9				
Mestrado	146	26.7				
Doutoramento	13	2.4				

Experiência profissional		25.76	10.03	0	62
Experiência profissional na escola atual		9.62	10.28	0	43
Nível/ciclo de ensino					
1.º CEB	97	17.8			
2.º CEB	64	11.7			
3.º CEB	106	19.4			
Ensino Secundário	122	22.3			
Educação Especial	51	9.3			
Mais de um ciclo de ensino	106	19.4			
Região					
Norte	282	51.6			
Centro	75	13.7			
Lisboa e Vale do Tejo	141	25.8			
Alentejo	37	6.8			
Algarve	11	2			
Tipo de escola					
Público	490	89.7			
Privado	50	9.2			
Em ambos	6	1.1			
Experiência no ensino de alunos/as com dislexia					
Sim	489	89.6			
Não	57	10.4			
Presença de alunos/as com dislexia nas turmas que leciona atualmente					
Sim	343	62.8			
Não	203	37.2			
Formação em educação inclusiva nos últimos 5 anos					
Sim	353	64.7			
Não	193	35.3			
Tipo de formação em educação inclusiva (n= 353)					
Pós-graduação	34	6.2			
Curso de formação	87	15.9			
Oficina de formação	109	20			
Workshop	68	12.5			
Ação de curta duração	227	41.6			
Conferência/palestra	109	20			
Horas de formação em educação inclusiva (n=353)					
Até 25 horas	221	40.5			
Entre 26 horas e 50 horas	80	14.7			
Entre 51 horas e 100 horas	43	7.9			
Mais de 100 horas	54	9.9			
Formação inicial sobre dislexia					
Sim	88	16.1			
Não	458	83.9			

Formação sobre dislexia nos últimos 5 anos		
Sim	160	29.3
Não	386	70.7
Tipo de formação em dislexia (n=160)		
Pós-graduação	10	1.8
Curso de formação	40	7.3
Oficina de formação	42	7.7
Workshop	27	4.9
Ação de curta duração	93	17
Conferência/palestra	49	9
Horas de formação em dislexia (n=160)		
Até 25 horas	166	30.4
Entre 26 horas e 50 horas	52	9.5
Entre 51 horas e 100 horas	23	4.2
Mais de 100 horas	21	3.8
Integração na EMAEI		
Sim, membro efetivo	55	10.1
Sim, membro variável	55	10.1
Não	436	100
Contacto com pessoas com diagnóstico de dislexia		
Sim	191	35
Não	355	65
Faixa etária da pessoa com dislexia (n=191)		
Criança	42	7.7
Adolescente	75	13.7
Adulto	69	12.6
Relação com a pessoa com dislexia (n=191)		
Pais	1	0.2
Filho/a	47	8.6
Irmão/ã	7	1.3
Outros familiares	55	10.1
Amigo/a	72	13.2
Vizinho/a	10	1.8
Frequência do contacto com a pessoa com dislexia (n=191)		
Menos de uma vez por mês	31	5.7
Pelo menos uma vez por mês	29	5.3
Pelo menos uma vez por semana	61	11.2
Todos os dias	76	13.9
Nota. CEB = ciclo do ensino básico. EMAEI = Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.		

2.2. Instrumentos

Para a realização deste estudo recorreu-se a um questionário sociodemográfico, à Escala de Conhecimento e Crenças sobre Dislexia (KBDDS; Ferrer & Bengoa 2014; tradução de André & Azevedo, 2024), e à Escala de Atitudes dos/as Professores/as em relação ao Ensino de Alunos Disléxicos (STATDS; Martan et al., 2017; tradução de André & Azevedo, 2024).

2.2.1 Questionário sociodemográfico

Com este questionário pretendeu-se recolher dados sociodemográficos e profissionais dos/as professores/as, concretamente género, idade, habilitações académicas, experiência profissional, nível e ciclo de ensino, região, tipo de escola, experiência no ensino de alunos/as com dislexia, presença de alunos/as com diagnóstico de dislexia nas turmas que leciona atualmente, formação inicial em dislexia, formação em educação inclusiva, tipo de formação em educação inclusiva, horas de formação em educação inclusiva, formação sobre dislexia nos últimos cinco anos, tipo de formação em dislexia, horas de formação em dislexia, integração na EMAEI, contacto com pessoas com dislexia (faixa etária da pessoa com dislexia, relação com a pessoa com dislexia e frequência do contacto).

2.2.2 Escala de conhecimento e crenças sobre dislexia (KBDDS; Ferrer & Bengoa, 2014; tradução de André & Azevedo, 2024)

Esta escala permite avaliar os conhecimentos e crenças dos/as professores/as sobre dislexia. É composta por 36 itens, com três opções de resposta (verdadeiro, falso e não sei). A escala é organizada três dimensões: informações gerais, que avalia o conhecimento geral e conceptual sobre a dislexia (17 itens; e.g., “A dislexia é o resultado de um distúrbio de base neurológica”), sintomas, avalia o conhecimento sobre os principais sinais de dislexia e os métodos para a sua identificação (20 itens; e.g., “Pessoas com dislexia têm inteligência abaixo

da média”), e intervenção, que avalia o conhecimento sobre estratégias pedagógicas eficazes para apoiar alunos/as com dislexia (9 itens; e.g., “A modelagem de leitura fluente é frequentemente usada como estratégia de ensino”). A pontuação total da escala é obtida através da percentagem de respostas corretas. No estudo original, a escala apresentou uma consistência interna moderada (informações gerais: $\alpha=.69$; sintomas: $\alpha=.64$; intervenção: $\alpha=.67$; escala total: $\alpha=.76$). No presente estudo, a consistência interna apresenta valores aceitáveis em cada uma das dimensões: informações gerais ($\alpha=.79$), sintomas ($\alpha=.75$), intervenção ($\alpha=.66$). A escala total apresenta uma boa consistência interna ($\alpha=.89$).

2.2.3 Escala de atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as disléxicos (STATDS; Martan et al., 2017; tradução de André & Azevedo, 2024)

Esta escala permite avaliar as atitudes dos/as professores/as relativamente ao ensino de alunos/as com dislexia (Martan et al., 2017). Esta escala contém 20 itens, divididos em três subescalas, sendo elas: atitudes em relação ao ensino individualizado, que avalia a predisposição do/a professor/a para adaptar o ensino às necessidades específicas do/a aluno com dislexia (6 itens; e.g., “O/A professor/a deve fornecer ao aluno com dislexia um feedback contínuo sobre os seus pontos fortes e competências”); adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação, que avalia o grau de concordância com práticas que envolvem modificações nos materiais e métodos de avaliação (6 itens; e.g., “Em termos percetivos e linguísticos, o/a professor/a adapta materiais didáticos para alunos com dislexia”); e apoio ao clima e cooperação em sala de aula, que avalia as atitudes dos/as professores/as relativamente a práticas de promoção de um ambiente de sala de aula inclusivo e positivo (8 itens; e.g., “É importante que um/a professor/a promova uma relação entre os alunos na sala de aula com base na tolerância e no respeito pela diversidade na aprendizagem”). Os itens são respondidos com recurso a uma escala de *Likert* de 5 pontos (1 - de forma alguma, 2 - em menor grau, 3 um

pouco, 4 - em maior grau, 5 – totalmente). No estudo original, a escala apresentou uma boa consistência interna (ensino individualizado: $\alpha=.81$; adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação: $\alpha=.72$; apoio ao clima e cooperação em sala de aula: $\alpha=.79$). A pontuação total da escala é obtida através da média dos itens. Valores mais elevados indicam atitudes mais positivas face ao ensino de alunos/as com dislexia. No presente estudo, os valores de consistência interna foram aceitáveis nas várias dimensões da escala: ensino individualizado ($\alpha=.75$), adaptação de materiais didáticos ($\alpha=.71$), procedimentos de avaliação e apoio à atmosfera e cooperação em sala de aula ($\alpha=.74$).

2.3. Procedimentos de recolha de dados

O estudo foi apresentado às direções dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas do ensino público e privado de Portugal, através de um e-mail dirigido ao diretor do agrupamento de escolas/escola não agrupada. Neste e-mail, foram apresentados o âmbito e os objetivos do estudo, solicitando a colaboração dos/as diretores/as para divulgar o estudo junto dos professores/as a lecionar nos estabelecimentos de ensino.

Os questionários foram respondidos online, através do Google Forms, após consentimento livre e informado, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos. O consentimento informado foi elaborado de acordo com as normas da Associação de Psicologia Americana (APA) e da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), informando os participantes do âmbito e objetivos do estudo, do direito de recusa ou desistência de participação, bem como do uso dos dados. Foi também disponibilizado o contacto das investigadoras responsáveis pelo estudo. A recolha de dados ocorreu entre janeiro e março de 2025.

2.4. Procedimentos de análise de dados

Os dados foram analisados com recurso ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 29.0. Para a caracterização dos níveis de conhecimento e das atitudes dos/as professores/as face à dislexia, procedeu-se à análise da estatística descritiva, incluindo o cálculo de médias, desvios padrão, valores mínimos e máximos. Para investigar as relações entre as características sociodemográficas e profissionais dos/as professores/as (e.g., género, habilitações literárias, nível de ensino, experiência profissional com alunos/as com dislexia, formação em educação inclusiva, formação inicial em dislexia, formação em dislexia nos últimos 5 anos e contacto com pessoas com dislexia) e os níveis de conhecimentos e atitudes face à dislexia, recorreu-se a diferentes testes estatísticos, nomeadamente o teste t para amostras independentes para comparar médias entre dois grupos, e a análise de variância (ANOVA) para comparar médias entre mais grupos. Sempre que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas ANOVAs, foi realizado o teste post-hoc de Bonferroni, de forma a comparar os pares de grupos. Por fim, a relação entre variáveis contínuas (como a experiência profissional, o conhecimento sobre dislexia) e as atitudes face ao ensino de alunos/as com dislexia, foi analisada através do cálculo do coeficiente de correlação Momento Produto de Pearson.

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

3.1 Resultados

3.1.1 Caracterização dos conhecimentos dos/as professores/as sobre a dislexia

No que diz respeito aos conhecimentos dos/as professores/as sobre a dislexia (cf. tabela 2), os resultados revelam que, de forma geral, os/as participantes apresentam um nível de conhecimento moderado, sendo a média 59.02 ($DP = 15.86$) na escala total. Entre as subescalas analisadas, a que apresentou a média mais elevada foi a dos sintomas ($M = 60.86$, $DP = 20.73$), seguida pela intervenção ($M = 59.12$, $DP = 19.39$) e, por último, pelas informações gerais ($M = 57.89$, $DP = 17.95$). Destaca-se que, em todas as dimensões, os/as participantes revelaram um nível moderado de conhecimentos sobre a dislexia, ainda que se registe alguma variabilidade.

Tabela 2

Estatística descritiva relativa ao conhecimento sobre dislexia

	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.-Max.
Conhecimentos sobre a dislexia			
Informações Gerais	57.89	17.95	0 – 94.12
Sintomas	60.86	20.73	0 – 100
Intervenção	59.12	19.39	0 – 100
Escala Total	59.02	15.86	0 – 94.44

De modo a analisar o conhecimento específico dos/as professores/as sobre dislexia, foram consideradas as respostas a cada um dos itens. Assim, na tabela 3 são apresentados os resultados referentes ao conhecimento dos/as professores/as considerando cada um dos itens da escala de conhecimento sobre dislexia. Na subescala das informações gerais, a maioria dos/as professores/as reconhece corretamente que a dislexia é uma perturbação de base neurológica (73.3%) e rejeita mitos como a ideia de que a dislexia seja inexistente (97.8%) ou relacionada à preguiça ou à baixa capacidade intelectual (84.6%). No entanto, persistem concepções erradas.

Assim, apenas 28.9% identificaram corretamente que a dislexia é hereditária e 65% acreditam, de forma incorreta, que a dislexia resulta de défices visuais que levam à inversão de letras ou palavras. Além de concepções erradas, registam-se níveis elevados de incerteza relativamente a vários aspetos da dislexia. Assim, destaca-se que 64.5% dos/as participantes indicaram não saber a prevalência estimada da dislexia em contexto escolar, 53.8% revelaram desconhecer que a dislexia é mais comum no género masculino e 43.2% afirmaram não saber se os problemas de lateralidade constituem causa da dislexia.

Na subescala dos sintomas, os/as participantes demonstram um conhecimento mais preciso sobre os sintomas da dislexia. Assim, 94% dos participantes reconhece que a dislexia não está associada a um défice cognitivo, e 88.1% identifica corretamente dificuldades de ortografia como uma das características da dislexia. Contudo, somente 59.5% reconheceram a dificuldade no processamento fonológico como um dos défices mais comuns, e 38.3% mantiveram a ideia errónea de que inverter letras é a principal manifestação da dislexia. Observaram-se ainda níveis consideráveis de desconhecimento sobre os sintomas da dislexia, sendo que 33.5% dos/as professores/as afirmaram não ter conhecimento que a dificuldade no processamento fonológico constitui um dos défices mais prevalentes na dislexia, 31.1% indicaram não saber se os testes de inteligência são úteis para o diagnóstico da dislexia.

Quanto à subescala da intervenção, verificou-se que parte significativa dos/as professores/as seguem crenças sem evidência científica. Por exemplo, 22.5% acreditam na eficácia das lentes coloridas, e 63.2% responderam que não sabem se essa intervenção é adequada. Paralelamente, 27.8% afirmaram erroneamente que médicos podem prescrever medicamentos eficazes para a dislexia. Em contrapartida, foi registado um elevado conhecimento por parte dos professores em relação a práticas pedagógicas eficazes, destacando-se que 68.7% consideraram eficaz a leitura repetida de palavras e de textos para melhorar a fluência, e 69% identificam a importância de um ensino estruturado, sequencial e

direto. Além disso, 88.3% concordaram que fornecer adaptações, como tempo adicional em testes, não é injusto para com os/as restantes alunos/as, revelando uma atitude inclusiva em relação às necessidades específicas dos/as alunos/as com dislexia. Esta dimensão foi a que revelou maiores níveis de incerteza entre os/as professores/as, por exemplo, 70.1% revelaram falta de conhecimento sobre a eficácia do método multissensorial na intervenção na dislexia, 63.2% declararam não saber se o uso de lentes ou acetatos coloridos é benéfico para alunos/as com dislexia e 44% não identificaram a modelagem de leitura como uma estratégia eficaz.

Tabela 3*Conhecimento dos/as professores/as sobre dislexia*

	Respostas corretas		Respostas incorretas		Não sei	
	n	%	n	%	n	%
Informações Gerais						
A dislexia é o resultado de uma perturbação neurológica	400	73.3	45	8.2	101	18.5
A dislexia é causada por défices de perceção visual, produzindo a inversão de letras e palavras.	124	22.7	355	65	67	12.3
Uma criança pode ter dislexia e sobredotação.	434	79.5	7	1.3	105	19.2
As crianças com dislexia têm frequentemente dificuldades emocionais e sociais.	247	45.2	198	36.3	101	18.5
Existem diferenças entre sujeitos com dislexia e sem dislexia em função do modo como o cérebro funciona em atividades de leitura.	443	81.1	25	4.6	78	14.3
A dislexia é hereditária.	158	28.9	234	42.9	154	28.2
Os resultados da investigação indicam que cerca de 5% dos alunos em idade escolar têm dislexia.	172	31.5	22	4	352	64.5
A dislexia é mais frequente no sexo masculino do que no feminino.	116	21.2	136	24.9	294	53.8
Todas as crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura apresentam dislexia.	508	93	6	1.1	32	5.9
Os/As alunos/as que têm dificuldades de leitura sem causa aparente (por exemplo, incapacidade intelectual, absentismo, ensino inadequado) são designados/as por disléxicos.	30	5.5	460	84.2	56	10.3
As pessoas com dislexia não são estúpidas ou preguiçosas.	462	84.6	75	13.7	9	1.6
Considero que a dislexia é um mito, um problema que não existe.	534	97.8	4	0.7	8	1.5
Os problemas de lateralidade (esquema corporal) são a causa da dislexia.	242	44.3	68	12.5	236	43.2
A dislexia refere-se a uma condição relativamente crónica que, muitas vezes, não é completamente ultrapassada.	339	62.1	88	16.1	119	21.8

	Respostas corretas		Respostas incorretas		Não sei	
	n	%	n	%	n	%
Muitos/as alunos/as com dislexia continuam a apresentar problemas de leitura na idade adulta.	389	71.2	57	10.4	100	18.3
Muitos/as alunos/as com dislexia apresentam uma baixa autoestima.	367	67.2	95	17.4	84	15.4
Geralmente, a dislexia perdura por muito tempo.	408	74.7	23	4.2	115	21.1
Sintomas						
As crianças com dislexia apresentam dificuldades na consciência fonológica.	395	72.3	49	9	102	18.7
As pessoas com dislexia têm uma inteligência abaixo da média.	513	94	4	0.7	29	5.3
A leitura dos/as alunos/as com dislexia é frequentemente caracterizada por imprecisão e baixa fluência.	391	71.6	75	13.7	80	14.7
Ler letras e palavras de forma invertida é a principal característica da dislexia.	217	39.7	209	38.3	120	22
A dificuldade no processamento fonológico da informação é um dos défices mais encontrados na dislexia	325	59.5	38	7	183	33.5
Os testes de inteligência são úteis para identificar a dislexia.	72	13.2	304	55.7	170	31.1
As crianças com dislexia apresentam problemas na decodificação da leitura e a ortografia, mas não ao nível da compreensão oral.	404	74	67	12.3	75	13.7
A aplicação de um teste de leitura individual é essencial para o diagnóstico da dislexia.	282	51.6	71	13	193	35.3
Os sujeitos com dislexia tendem também a apresentar problemas de ortografia.	481	88.1	32	5.9	33	6
A dislexia caracteriza-se pela dificuldade em aprender a ler fluentemente.	243	44.5	222	40.7	81	14.8
Intervenção						
A modelagem da leitura fluente é uma estratégia de ensino eficaz para a dislexia.	266	48.7	40	7.3	240	44
O uso de lentes coloridas e/ou acetatos coloridos são benéficos para as crianças com dislexia.	123	22.5	78	14.3	345	63.2

	Respostas corretas		Respostas incorretas		Não sei	
	n	%	n	%	n	%
Os médicos podem prescrever medicamentos que beneficiam as crianças com dislexia.	365	66.8	29	5.3	152	27.8
O método multissensorial tem demonstrado ser ineficaz como método de ensino/intervenção para crianças com dislexia.	112	20.5	51	9.3	383	70.1
Propiciar, aos/às alunos/as com dislexia, adaptações, como tempo extra nos testes, tarefas mais curtas, permitir sentar próximo do professor, é injusto para com os/as outros/as alunos/as.	482	88.3	52	9.5	12	2.2
As intervenções que enfatizam os aspetos fonológicos da linguagem, usando letras como apoio visual, são eficazes para alunos/as com dislexia.	313	57.3	23	4.2	210	38.5
A maioria dos professores recebe formação específica para ensinar crianças com dislexia.	492	90.1	17	3.1	37	6.8
A leitura repetida de palavras, frases e/ou textos é útil para melhorar a fluência da leitura.	375	68.7	45	8.2	126	23.1
Os/As alunos/as com dislexia necessitam de um ensino estruturado, sequencial e direto focado nas competências básicas e em estratégias de aprendizagem.	377	69	74	13.6	95	17.4

3.1.2 Caracterização das atitudes dos/as professores sobre a dislexia

Os resultados referentes às atitudes dos/as professores/as sobre a dislexia, presentes na tabela 4, evidenciam, de forma geral, atitudes positivas quer na escala global quer nas três dimensões. Os valores médios obtidos são superiores ao ponto médio da escala (2.5). Entre as três subescalas analisadas, a que obteve média mais elevada foi a de apoio ao clima e cooperação em sala de aula ($M = 4.36$, $DP = 0.51$). Seguidamente, a subescala ensino individualizado que apresenta uma média de 4.11 ($DP = 0.68$). Por fim, a que obteve uma média ligeiramente inferior, mas ainda assim positiva, foi a subescala adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação ($M = 4.04$, $DP = 0.67$).

Tabela 4

Estatística descritiva relativa às atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia

	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.-Max.
Atitudes em relação ao ensino de alunos/as com dislexia			
Ensino individualizado	4.11	0.68	1.17 – 5
Adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação	4.04	0.67	1.33 – 5
Apoio ao clima e cooperação em sala de aula	4.36	0.51	1.75 – 5
Escala Total	4.19	0.52	1.80 – 5

3.1.3 Relação entre conhecimentos e atitudes dos/as professores/as sobre a dislexia

Para análise da relação entre os conhecimentos e as atitudes dos/as professores/as sobre dislexia foram calculadas as correlações entre as várias dimensões de cada uma das escalas (cf. tabela 5). Verificou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as várias dimensões avaliadas relativas ao conhecimento dos/as professores/as sobre a dislexia e as dimensões das atitudes face ao ensino de alunos/as com dislexia. A magnitude destas correlações revelou-se entre fraca a moderada. Estes resultados sugerem que quanto maior o

nível de conhecimento dos/as professores/as sobre dislexia, mais positivas tendem a ser as suas atitudes em relação ao ensino destes alunos.

Tabela 5

Relação entre conhecimentos e atitudes dos/as professores/as sobre a dislexia

	1	2	3	4	5	6	7
1. Conhecimento - informações gerais	-						
2. Conhecimento – sintomas	.60**	-					
3. Conhecimento - intervenção	.45**	.49**	-				
4. Conhecimento – escala total	.89**	.84**	.72**	-			
5. Atitudes – ensino individualizado	.30**	.25**	.25**	.33**	-		
6. Atitudes - adaptação de materiais didáticos	.27**	.22**	.13**	.26**	.62**	-	
7. Atitudes - apoio ao clima e cooperação em sala de aula	.29**	.25**	.21**	.31**	.57**	.59**	-
8. Atitudes – escala total	.33**	.28**	.23**	.35**	.86**	.86**	.85**

**p<.01.

3.1.4 Relação entre os dados sociodemográficos e profissionais dos/as professores/as e os seus conhecimentos sobre dislexia

Foram analisados os conhecimentos dos/as professores/as sobre dislexia em função de variáveis sociodemográficas e profissionais dos/as professores/as, nomeadamente género, habilitações literárias, experiência profissional, nível de ensino, experiência profissional com alunos/as com dislexia, formação em educação inclusiva, formação inicial em dislexia, formação em dislexia nos últimos cinco anos e contacto com pessoas com dislexia.

Para analisar os conhecimentos sobre dislexia em função do género recorreu-se ao teste *t* para amostras independentes. Os resultados da tabela 6 revelam diferenças estatisticamente significativas nos conhecimentos dos/as professores/as em função do género, com a exceção na dimensão relativa ao conhecimento sobre os sintomas. Nas restantes dimensões, as professoras obtiveram médias superiores em todas as dimensões da escala de conhecimentos sobre dislexia comparativamente aos professores.

Tabela 6*Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função do gênero*

Conhecimentos em relação à dislexia	Gênero		<i>t</i> (543)	<i>p</i>	<i>d</i>
	Masculino	Feminino			
	(<i>n</i> = 88)	(<i>n</i> = 457)			
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			
Informações Gerais	52.81 (20.63)	58.86 (17.26)	- 2.92	.004	.34
Sintomas	57.05 (26.05)	61.60 (19.51)	-1.56	.12	.22
Intervenção	51.89 (22.83)	60.52 (18.37)	-3.34	.001	.45
Escala total	53.76 (19.31)	60.04 (14.94)	-2.89	.005	.40

Para analisar os conhecimentos sobre dislexia em função das habilitações literárias recorreu-se à análise de variância (ANOVA). Os resultados apresentados na tabela 7 mostram a ausência de diferenças estatisticamente significativas no conhecimento sobre dislexia em função das habilitações literárias dos/as professores/as.

Tabela 7*Conhecimentos dos/as professores/as sobre dislexia em função das habilitações literárias*

Conhecimentos em relação à dislexia	Habilitações literárias			<i>F</i> (2,543)	<i>p</i>	η^2
	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento			
	(<i>n</i> = 387)	(<i>n</i> = 146)	(<i>n</i> = 13)			
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			
Informações Gerais	57.64 (17.38)	58.02 (19.09)	63.80 (21.73)	0.75	.48	.003
Sintomas	61.19 (20.24)	60.07 (21.83)	60 (23.80)	0.17	.85	.001
Intervenção	59.49 (18.59)	57.15 (20.38)	70.09 (27.36)	2.92	.06	.011
Escala total	59.09 (15.34)	58.37 (16.63)	64.32 (21.99)	0.86	.43	.003

Para analisar a relação entre a experiência profissional dos/as professores/as e os seus conhecimentos sobre a dislexia foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson. Os resultados revelaram correlações estatisticamente significativas, positivas, embora de baixa magnitude, entre a experiência profissional e todas as dimensões de conhecimento avaliadas (informações gerais ($r = .09, p < .05$), sintomas ($r = .09, p < .05$), intervenção ($r = .10, p < .05$) e escala total ($r = .11, p < .01$)).

Para analisar os conhecimentos sobre dislexia em função do ciclo de ensino em que os/as professores/as lecionam recorreu-se à análise de variância (ANOVA) (cf. Tabela 8). Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões da escala de conhecimentos sobre dislexia em função do nível/ciclo de ensino.

O teste post-hoc de Bonferroni confirmou que as diferenças encontradas são significativas entre o nível de conhecimento dos/as professores/as da Educação Especial e os/as professores/as do 3.º ciclo e do ensino secundário. Os/As professores/as de educação especial revelaram um nível de conhecimento superior comparativamente com os/as professores/as do 3.º ciclo e ensino secundário.

Tabela 8

Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função do nível de ensino que lecionam

Conhecimentos em relação à dislexia	Nível de ensino						$F(5,540)$	p	η^2
	1.º ciclo ($n = 97$)	2.º ciclo ($n = 64$)	3.º ciclo ($n = 106$)	Ensino secundário ($n = 122$)	Educação especial ($n = 51$)	Mais de um ciclo ($n = 106$)			
	$M (DP)$	$M (DP)$	$M (DP)$	$M (DP)$	$M (DP)$	$M (DP)$			
Informações	59.73	56.34	55.11	54.29	72.43	57.05	9.18	<.001	.078
Gerais	(18.55)	(17.02)	(17.70)	(16.30)	(12.59)	(18.90)			
Sintomas	63.20	61.09	58.68	54.84	73.73	61.51	6.84	<.001	.060
	(18.96)	(20.00)	(21.43)	(20.46)	(16.61)	(21.33)			
Intervenção	62.89	58.68	55.03	56.47	68.41	58.60	4.65	<.001	.041
	(16.96)	(19.14)	(19.12)	(21.36)	(14.64)	(19.85)			
Escala total	61.48	58.25	56.08	54.99	71.79	58.67	10.22	<.001	.086
	(15.13)	(14.96)	(15.52)	(15.05)	(10.78)	(17.08)			

Para analisar os conhecimentos sobre dislexia em função da experiência prévia com alunos com dislexia recorreu-se ao teste t para amostras independentes. De acordo com os resultados apresentados na tabela 9, registaram-se diferenças significativas em todas as dimensões em função da experiência prévia com alunos com dislexia. Assim, os/as professores/as com experiência prévia no ensino de alunos/as com diagnóstico de dislexia demonstraram conhecimentos superiores em comparação com os/as que não têm esta experiência.

Tabela 9

Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função da experiência prévia de ensino com alunos com dislexia

Conhecimentos em relação à dislexia	Experiência prévia com alunos com dislexia		$t(544)$	p	d
	Sim	Não			
	($n = 489$)	($n = 57$)			
	$M (DP)$	$M (DP)$			
Informações Gerais	58.85 (17.28)	49.64 (21.35)	3.14	.003	.52
Sintomas	61.74 (20.03)	53.33 (24.88)	2.46	.02	.41
Intervenção	59.94 (19.07)	52.05 (20.80)	2.93	.004	.41
Escala total	59.92 (15.21)	51.27 (19.06)	3.31	.002	.55

Para analisar os conhecimentos sobre dislexia em função da formação em educação inclusiva nos últimos cinco anos recorreu-se ao teste t para amostras independentes. Conforme os resultados apresentados na tabela 10, os/as professores/as que participaram em formações sobre educação inclusiva nos últimos cinco anos demonstraram conhecimentos superiores relativamente aos que não frequentaram tais formações, uma vez que se verificam diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões.

Tabela 10

Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função da formação sobre educação inclusiva nos últimos cinco anos

Conhecimentos em relação à dislexia	Formação sobre educação inclusiva nos últimos cinco anos		<i>t</i> (544)	<i>p</i>	<i>d</i>
	Sim	Não			
	(<i>n</i> = 353)	(<i>n</i> = 193)			
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			
Informações Gerais	61.19 (16.76)	51.84 (18.51)	6.00	<.001	.54
Sintomas	63.91 (18.77)	55.29 (22.91)	4.47	<.001	.42
Intervenção	61.57 (18.23)	54.63 (20.64)	4.05	<.001	.36
Escala total	62.04 (14.25)	53.50 (17.16)	5.89	<.001	.56

Na tabela 11 são apresentados os resultados relativos à análise dos conhecimentos dos/as professores/as sobre dislexia em função da formação inicial em dislexia. Os dados revelaram diferenças estatisticamente significativas nos conhecimentos em todas as dimensões, sendo que os/as professores/as que tiveram formação inicial em dislexia apresentaram níveis de conhecimento mais elevados do que aqueles/as sem essa formação.

Tabela 11

Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função da formação inicial em dislexia

Conhecimentos em relação à dislexia	Formação inicial em dislexia		<i>t</i> (544)	<i>p</i>	<i>d</i>
	Sim	Não			
	(<i>n</i> = 88)	(<i>n</i> = 458)			
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			
Informações Gerais	65.17 (16.76)	56.49 (17.84)	4.22	<.001	.49
Sintomas	69.55 (17.74)	59.19 (20.86)	4.87	<.001	.50
Intervenção	65.53 (17.35)	57.88 (19.53)	3.42	<.001	.40
Escala total	66.48 (13.16)	57.59 (15.94)	5.60	<.001	.57

Para analisar os conhecimentos sobre dislexia em função da formação em dislexia nos últimos cinco anos recorreu-se ao teste *t* para amostras independentes. Os resultados, apresentados na tabela 12, evidenciam diferenças estatisticamente significativas em todas as

dimensões da escala de conhecimentos. Observa-se que os/as professores que participaram em formação específica sobre dislexia nos últimos cinco anos obtiveram médias significativamente superiores em comparação com os/as que não participaram.

Tabela 12

Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função da formação sobre dislexia nos últimos cinco anos

Conhecimentos em relação à dislexia	Formação sobre dislexia nos últimos cinco anos		<i>t</i> (544)	<i>p</i>	<i>d</i>
	Sim	Não			
	(<i>n</i> = 160)	(<i>n</i> = 386)			
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			
Informações Gerais	66.73 (15.77)	54.22 (17.53)	7.81	<.001	.73
Sintomas	69.38 (15.77)	57.33 (21.51)	7.26	<.001	.60
Intervenção	66.11 (17.88)	56.22 (19.27)	5.58	<.001	.52
Escala total	67.31 (12.94)	55.58 (15.70)	9.03	<.001	.78

Recorreu-se ao teste *t* para amostras independentes para analisar os conhecimentos sobre dislexia em função do contacto com pessoas com dislexia. Foram registadas diferenças significativas em todas as dimensões analisadas. Os dados apresentados na tabela 13 evidenciam que o contacto com pessoas diagnosticadas com dislexia está associado a um maior conhecimento sobre a dislexia.

Tabela 13

Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia em função do contacto com pessoas com dislexia

Conhecimentos em relação à dislexia	Contacto com pessoas com dislexia		<i>t</i> (544)	<i>p</i>	<i>d</i>
	Sim	Não			
	(<i>n</i> = 191)	(<i>n</i> = 355)			
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			
Informações Gerais	64.64 (15.39)	54.25 (18.19)	7.05	<.001	.60
Sintomas	68.22 (17.35)	56.90 (21.33)	6.70	<.001	.57
Intervenção	63.99 (17.97)	56.49 (19.63)	4.38	<.001	.39
Escala total	65.47 (13.28)	55.55 (16.06)	7.73	<.001	.66

3.1.5 Relação entre os dados sociodemográficos e profissionais e as atitudes dos/as professores/as em relação à dislexia

Foram analisadas as atitudes dos/as professores/as sobre dislexia em função de variáveis sociodemográficas e profissionais dos/as professores/as, nomeadamente género, habilitações literárias, experiência profissional, nível/ciclo de ensino, experiência profissional com alunos/as com dislexia, formação em educação inclusiva, formação inicial em dislexia, formação em dislexia nos últimos cinco anos e contacto com pessoas com dislexia.

Para analisar as atitudes sobre dislexia em função do género recorreu-se ao teste t para amostras independentes. Os resultados apresentados na tabela 14 revelam diferenças estatisticamente significativas nas atitudes em relação à dislexia em função do género. As professoras apresentaram atitudes mais positivas do que os professores em todas as subescalas e na escala total.

Tabela 14

Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino da dislexia em função do género

Atitudes em relação ao ensino da dislexia	Género		$t(543)$	p	d
	Masculino	Feminino			
	($n = 88$)	($n = 457$)			
	$M (DP)$	$M (DP)$			
Ensino individualizado	3.97 (0.75)	4.13 (0.66)	-2.10	.04	.25
Adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação	3.90 (0.72)	4.07 (0.65)	-2.19	.03	.26
Apoio ao clima e cooperação em sala de aula	4.22 (0.67)	4.38 (0.47)	-2.09	.04	.31
Escala total	4.05 (0.62)	4.21 (0.49)	-2.71	.007	.32

Recorreu-se à análise de variância (ANOVA) para analisar as atitudes sobre o ensino de alunos/as com dislexia em função das habilitações literárias dos/as professores/as. Os resultados

na tabela 15 revelam ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com diferentes níveis de habilitações literárias nas atitudes face à dislexia.

Tabela 15

Atitudes dos/as professores/as em relação à dislexia em função das habilitações literárias

Atitudes em relação ao ensino de alunos/as com dislexia	Habilitações literárias			<i>F</i> (2,543)	<i>p</i>	η^2
	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento			
	(<i>n</i> = 387)	(<i>n</i> = 146)	(<i>n</i> = 13)			
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			
Ensino individualizado	4.08 (0.70)	4.14 (0.63)	4.49 (0.39)	2.46	.09	.009
Adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação	4.03 (0.66)	4.04 (0.66)	4.33 (0.78)	1.27	.28	.005
Apoio ao clima e cooperação em sala de aula	4.35 (0.51)	4.35 (0.49)	4.41 (0.52)	.09	.92	.000
Escala total	4.18 (0.53)	4.19 (0.48)	4.41 (0.44)	1.31	.27	.005

Foi analisada a relação entre a experiência profissional dos/as professores/as e as suas atitudes sobre a dislexia através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson. Não se registaram correlações estatisticamente significativas entre a experiência profissional e as atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia ($p > .05$ em todas as dimensões).

Para analisar as atitudes sobre a dislexia em função do nível/ciclo de ensino em que os/as professores/as lecionam, recorreu-se à análise de variância (ANOVA) (cf. Tabela 16). Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos/as professores/as em função do nível de ensino que lecionem todas as dimensões avaliadas, com exceção da dimensão relativa ao apoio ao clima e cooperação em sala de aula. O teste post-hoc de

Bonferroni evidencia que os/as professores/as do 1.º ciclo e da Educação Especial revelaram atitudes mais positivas nas várias dimensões comparativamente aos/as docentes do 3.º ciclo e ensino secundário.

Tabela 16

Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia em função do nível de ensino que lecionam

Atitudes em relação ao ensino de alunos/as com dislexia	Nível/ciclo de ensino						<i>F</i> (5,540)	<i>p</i>	<i>η</i> ²
	1º ciclo (<i>n</i> = 97)	2º ciclo (<i>n</i> = 64)	3º ciclo (<i>n</i> = 106)	Ensino secundário (<i>n</i> = 122)	Educação especial (<i>n</i> = 51)	Mais de um ciclo (<i>n</i> = 106)			
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			
Ensino individualizado	4.31 (0.54)	4.21 (0.66)	3.93 (0.71)	4.02 (0.70)	4.31 (0.61)	4.04 (0.71)	5.18	<.001	.05
Adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação	4.16 (0.52)	4.20 (0.67)	3.95 (0.72)	3.90 (0.69)	4.22 (0.65)	4.01 (0.67)	3.78	.002	.03
Apoio ao clima e cooperação em sala de aula	4.46 (0.48)	4.37 (0.47)	4.29 (0.48)	4.30 (0.55)	4.42 (0.46)	4.34 (0.55)	1.59	0.16	.02
Escala total	4.33 (0.42)	4.27 (0.50)	4.08 (0.54)	4.10 (0.55)	4.33 (0.45)	4.15 (0.54)	4.35	<.001	.04

Recorreu-se ao teste t para amostras independentes para analisar as atitudes dos/as professores/as sobre o ensino de alunos/as com dislexia em função da experiência prévia com estes alunos. De acordo com os resultados presentes na tabela 17, não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos/as professores/as em função da experiência prévia no ensino de alunos/as com dislexia, exceto na subescala adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação, na qual se registou uma diferença estatisticamente significativa entre o grupo de professores/as com ou sem experiência com alunos com dislexia, $t(544) = -2.11, p = .04, d = .24$. Assim, verificou-se que os/as professores/as com experiência de ensino com alunos com dislexia revelaram atitudes menos favoráveis à adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação para estes alunos.

Tabela 17

Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia em função da experiência prévia de ensino com estes alunos

Atitudes em relação ao ensino de alunos/as com dislexia	Experiência prévia com alunos com dislexia		$t(544)$	p	d
	Sim	Não			
	($n = 489$)	($n = 57$)			
	$M (DP)$	$M (DP)$			
Ensino individualizado	4.10 (0.69)	4.20 (0.59)	-1.06	.29	.15
Adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação	4.03 (0.68)	4.19 (0.53)	-2.11	.04	.24
Apoio ao clima e cooperação em sala de aula	4.36 (0.51)	4.46 (0.52)	.001	1.00	.00
Escala total	4.18 (0.52)	4.26 (0.45)	-1.09	.28	.15

Para analisar as atitudes sobre dislexia em função da formação em educação inclusiva nos últimos cinco anos recorreu-se ao teste t para amostras independentes. De acordo com os

resultados descritos na tabela 18, os/as professores/as que participaram em formação sobre educação inclusiva nos últimos cinco anos revelaram atitudes mais positivas em relação à dislexia, em todas as dimensões, com exceção da dimensão relativa às atitudes em relação ao ensino individualizado. Nesta dimensão específica não se registaram diferenças estatisticamente significativas ($p = .09$).

Tabela 18

Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia em função da formação sobre educação inclusiva nos últimos cinco anos

Atitudes em relação ao ensino de alunos/as com dislexia	Participação em formação sobre educação inclusiva nos últimos cinco anos		$t(544)$	p	d
	Sim	Não			
	($n = 353$)	($n = 193$)			
	$M (DP)$	$M (DP)$			
Ensino individualizado	4.15 (0.63)	4.04 (0.76)	1.68	.09	.16
Adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação	4.10 (0.65)	3.93 (0.69)	2.87	.004	.26
Apoio ao clima e cooperação em sala de aula	4.39 (0.47)	4.29 (.56)	2.28	.02	.22
Escala total	4.23 (0.48)	4.11 (0.57)	2.750	.006	.25

Na tabela 19 foram analisadas as atitudes sobre dislexia em função da formação inicial em dislexia recorrendo ao teste t para amostras independentes. Os resultados apontam para atitudes mais favoráveis em relação à adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação nos/as professores que tiveram formação inicial sobre dislexia, $t(544) = 1.98$, $p = .05$, $d = .23$. Nas restantes dimensões não se registaram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 19

Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia em função da formação inicial em dislexia

Atitudes em relação à dislexia	Formação inicial em dislexia		<i>t</i> (544)	<i>p</i>	<i>d</i>
	Sim	Não			
	(<i>n</i> = 88) <i>M</i> (<i>DP</i>)	(<i>n</i> = 458) <i>M</i> (<i>DP</i>)			
Ensino individualizado	4.16 (0.66)	4.10 (0.68)	.71	.48	.08
Adaptação de materiais didáticos e procedimentos de avaliação	4.17 (0.61)	4.02 (0.67)	1.98	.05	.23
Apoio à atmosfera e cooperação em sala de aula	4.39 (0.49)	4.35 (0.51)	.71	.48	.08
Escala total	4.25 (0.49)	4.17 (0.52)	1.39	.19	.15

Recorreu-se ao teste *t* para amostras independentes para analisar as atitudes sobre dislexia em função da formação em dislexia nos últimos cinco anos. Os resultados na tabela 20 evidenciam diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões e os/as professores/as que participaram em formações sobre dislexia revelaram atitudes mais positivas.

Tabela 20

Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia em função da participação em formação sobre dislexia nos últimos cinco anos

Atitudes em relação à dislexia	Formação sobre dislexia nos últimos cinco anos		<i>t</i> (544)	<i>p</i>	<i>d</i>
	Sim	Não			
	(<i>n</i> = 160) <i>M</i> (<i>DP</i>)	(<i>n</i> = 386) <i>M</i> (<i>DP</i>)			
Ensino individualizado	4.25 (0.64)	4.05 (0.69)	3.14	.002	.30
Adaptação de materiais de ensino e	4.22 (0.67)	3.97 (0.65)	4.07	<.001	.38

procedimentos de avaliação					
Apoio ao clima e cooperação em sala de aula	4.43 (0.49)	4.32 (0.51)	2.28	.02	.21
Escala total	4.31 (0.51)	4.14 (0.51)	3.71	<.001	.35

Para analisar as atitudes sobre dislexia em função do contacto com pessoas com dislexia recorreu-se ao teste t para amostras independentes. Na tabela 21 foram registadas diferenças significativas em todas as dimensões analisadas. Os resultados mostram que os/as professores/as que têm contato com pessoas com dislexia demonstram atitudes mais positivas.

Tabela 21

Atitudes dos/as professores/as em relação ao ensino de alunos/as com dislexia em função do contacto com pessoas com dislexia

Atitudes em relação à dislexia	Contacto com pessoas com dislexia		<i>t</i> (544)	<i>p</i>	<i>d</i>
	Sim	Não			
	(<i>n</i> = 191)	(<i>n</i> = 355)			
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			
Ensino individualizado	4.22 (0.64)	4.05 (0.69)	2.88	.004	.26
Adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação	4.19 (0.63)	3.96 (0.67)	3.76	<.001	.34
Apoio ao clima e cooperação em sala de aula	4.43 (0.44)	4.31 (0.54)	2.72	0.007	.23
Escala total	4.30 (0.48)	4.13 (0.53)	3.60	<.001	.32

3.2 Discussão de resultados

O presente estudo teve como objetivo principal analisar os conhecimentos e as atitudes dos/as professores/as em relação à dislexia e os fatores sociodemográficos e profissionais associados. Os objetivos específicos que orientaram o estudo foram os seguintes: 1) caracterizar os conhecimentos dos/as professores/as sobre a dislexia; 2) caracterizar as atitudes dos/as

professores/as sobre a dislexia; 3) analisar a relação entre conhecimentos e atitudes dos/as professores/as sobre a dislexia; 4) analisar a relação entre os dados sociodemográficos e profissionais dos/as professores/as (e.g., género, formação em dislexia, formação em educação inclusiva, habilitações literárias, nível e ciclo de ensino, contacto com pessoas com dislexia, experiência profissional) e os conhecimentos dos/as professores/as sobre dislexia; 5) analisar a relação entre os dados sociodemográficos e profissionais dos/as professores/as (e.g., género, formação em dislexia, formação em educação inclusiva, habilitações literárias, nível e ciclo de ensino, contacto com pessoas com dislexia, experiência profissional) e as atitudes dos/as professores/as em relação à dislexia.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo, caracterizar os conhecimentos dos/as professores/as sobre a dislexia, os resultados apontam para um nível de conhecimento moderado, mas inconsistente, coexistindo concepções alinhadas com a literatura (e.g., reconhecimento da base neurológica da dislexia) com mitos sem evidência científica (e.g., a dislexia resulta de défices visuais), o que é corroborado por diversos estudos internacionais (Dodur & Kumas, 2021; Gonzalez, 2021; Kumas & Yildirim, 2024; Peltier et al., 2022; Washburn et al., 2011, 2017). Além disso, também foram demonstradas lacunas de conhecimento relativamente a práticas pedagógicas com evidência científica. Por exemplo, muitos/as professores/as desconheciam a eficácia de métodos validados, como o ensino multissensorial ou a modelagem de leitura, mantendo, em contrapartida, crenças sem base científica, como o uso de lentes coloridas. Neste sentido, a falta de conhecimento sobre práticas pedagógicas eficazes para a dislexia pode comprometer a identificação precoce e o apoio adequado aos/as alunos/as, já que professores/as com formação insuficiente podem ter dificuldade em reconhecer sinais de dislexia e implementar estratégias pedagógicas eficazes (Kumas & Yildirim, 2024).

Relativamente ao segundo objetivo, focado na caracterização das atitudes dos/as professores/as sobre a dislexia, os resultados deste estudo indicam atitudes genericamente positivas em relação ao ensino destes/as alunos/as. Neste estudo, a dimensão do apoio ao clima e à cooperação em sala de aula apresentou as médias mais elevadas entre as três dimensões avaliadas, indicando que os/as professores/as valorizam a promoção de ambientes inclusivos e colaborativos. Atitudes positivas requerem motivação para apoiar os/as alunos e predisposição para aplicar estratégias pedagógicas inclusivas (Hornstra et al., 2010; Thompson, 2024). Essas atitudes são importantes, pois têm impacto na frequência e qualidade de apoio prestado, facilitam a identificação atempada de dificuldades e promovem intervenções adequadas às necessidades dos/as alunos/as (Knight, 2018; Kumas & Yildirim, 2024; Martan et al., 2018). No entanto, como referido por Hornstra et al. (2010), atitudes positivas nem sempre se refletem em práticas eficazes, particularmente quando não têm por base um conhecimento científico.

Os resultados deste estudo evidenciaram igualmente uma correlação positiva e estatisticamente significativa, com magnitudes fracas a moderadas, entre o conhecimento dos/as professores/as sobre dislexia e as atitudes em relação a estes/as alunos/as, o que é congruente com estudos prévios (Hornstra et al., 2010; Kumas & Yildirim, 2024). Estes resultados sugerem que um maior nível de conhecimento sobre dislexia está associado a atitudes mais positivas relativamente ao ensino de alunos/as com dislexia. A literatura refere que os/as professores/as que detêm mais conhecimento tendem a rejeitar crenças erradas e demonstram maior confiança para apoiar estes alunos/as, e, por consequência, levam a atitudes mais positivas (Washburn et al., 2011, 2017; Hornstra et al., 2010; Kumas & Yildirim, 2024).

No presente estudo, verificou-se que as professoras apresentam quer um nível mais elevado de conhecimentos sobre a dislexia quer atitudes mais positivas em relação ao ensino de alunos/as com dislexia comparativamente com os professores. Estes resultados estão alinhados com resultados de estudos anteriores (Kumas e Yildirim, 2024; Nobre, 2018). Estes resultados

sugerem que as professoras poderão manifestar conhecimentos e atitudes mais favoráveis e potenciadores de práticas pedagógicas inclusivas em comparação com os professores, ainda que este resultado possa ser influenciado pelas características da amostra, atendendo a que a maioria dos participantes se identifica com o género feminino.

Os conhecimentos e as atitudes dos/as professores/as em relação à dislexia não parecem estar associados às habilitações literárias, embora a formação específica em dislexia ou em educação inclusiva favoreça um nível mais elevado de conhecimento e de atitudes positivas em relação à dislexia. Estes resultados corroboram estudos anteriores que reforçam a relação entre a formação específica na área e os conhecimentos sobre dislexia (Gonzalez, 2021; Peltier et al., 2022; Soares, 2023) e as atitudes face à dislexia (Martan et al., 2018; Peries et al., 2021). Em conjunto, estes resultados parecem indiciar que as conceções dos/as professores/as e a formação de atitudes em relação à dislexia estão relacionadas com formação específica recebida na área, salientando a relevância do investimento no desenvolvimento profissional docente. A formação mais generalista e não específica na área, mesmo que contribua para aumentar as habilitações literárias dos professores/as, pode não ser suficiente para modificar os conhecimentos e atitudes em relação à dislexia, uma vez que não aborda de forma aprofundada esta temática (Gonzalez, 2021; Peltier et al., 2022; Soares, 2023; Washburn et al., 2011, 2017).

Os resultados deste estudo apontam ainda para a relevância da experiência profissional, em particular a experiência de ensino com alunos com dislexia para os conhecimentos sobre dislexia, corroborando estudos prévios que identificaram esta experiência como um fator associado a um maior nível de conhecimento (Gonzalez, 2021; Nobre, 2018; Sacramento, 2015). Ainda assim, o estudo de Soares (2023) indica que os/as professores/as com menos anos de experiência profissional demonstram mais conhecimento sobre dislexia, possivelmente porque concluíram recentemente a formação superior, adquirindo conhecimentos mais atualizados.

Em contrapartida com os resultados obtidos nos conhecimentos sobre a dislexia, as atitudes não variaram em função dos anos de experiência profissional, sugerindo que a acumulação de experiência por si só não é suficiente para formar atitudes positivas. Estes resultados vão ao encontro da literatura, que sublinha que as atitudes dos/as professores/as dependem da formação recebida e do suporte institucional disponível (Kumas & Yildirim, 2024; Martan et al., 2018). Ao contrário do esperado, os/as professores/as com experiência de ensino com alunos com dislexia revelaram atitudes menos favoráveis à adaptação de materiais de ensino e procedimentos de avaliação para alunos com dislexia. Embora o contacto com os alunos com dislexia pudesse favorecer atitudes mais positivas (Hornstra et al., 2010; Stampoltzis et al., 2018), este resultado poderá ser indicador dos desafios enfrentados no ensino destes/as alunos/as, nomeadamente ao nível das práticas de adaptação do ensino e de avaliação para estes/as. Além disso, neste estudo não foi explorada a natureza da experiência de ensino, que seria relevante incluir em estudos posteriores, uma vez que experiências de ensino menos positivas poderão contribuir para formar atitudes menos favoráveis, contribuindo para alguma resistência dos/as professores/as para adaptarem as suas práticas.

Os resultados deste estudo também evidenciaram que os/as professores/as que mantêm contacto pessoal com pessoas com dislexia apresentam maiores conhecimentos e atitudes mais positivas, sendo consistentes com estudos anteriores (Gonzalez, 2021; Nobre, 2018; Sacramento, 2015). Tal poderá ser explicado pelo facto de o contacto direto facilitar a construção de conhecimento prático e o desenvolvimento de empatia, além de ajudar a diminuir barreiras atitudinais e promover a aceitação da inclusão (Avramidis & Norwich, 2002).

Quanto ao nível e ciclo de ensino, os resultados revelam que professores/as de Educação Especial têm um maior conhecimento, comparativamente com os do 3.º ciclo e ensino secundário. Este resultado poderá refletir a formação específica e o contacto mais direto com alunos/as com dislexia por parte deste grupo de professores/as (Gonzalez, 2021; Peltier et al.,

2022; Washburn et al., 2011). Por outro lado, o estudo de Sacramento (2015) demonstra que são os/as professores/as do 1.º ciclo do ensino básico e educadores de infância que apresentam maior conhecimento sobre a dislexia. No que diz respeito às atitudes, os resultados indicam que professores/as do 1.º ciclo do ensino básico e de Educação Especial revelaram atitudes mais positivas em relação à dislexia do que os/as do 3º ciclo e do ensino secundário. Este resultado poderá estar associado a uma relação pautada por uma maior proximidade por parte destes/as professores/as com os/as alunos/as com dislexia, o que facilita o desenvolvimento de empatia e compreensão das dificuldades, que pode contribuir para formar atitudes mais positivas (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Capítulo IV - Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar os conhecimentos e atitudes dos/as professores/as do ensino básico e secundário face à dislexia, bem como compreender de que forma os fatores sociodemográficos e profissionais se relacionam com essas dimensões. A pertinência da investigação decorre do papel crucial dos/as professores/as na identificação atempada e no suporte aos/às alunos/as com dislexia (Nascimento et al., 2018), sendo os seus conhecimentos e as suas atitudes determinantes para práticas de ensino inclusivas e eficazes (White et al., 2020).

Os resultados deste estudo salientam a relevância dos instrumentos usados como ferramenta de reflexão para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as. Ao responder aos questionários, estes/as conseguem identificar lacunas nos seus conhecimentos e atitudes face à dislexia, refletir sobre as suas práticas, e redirecioná-las com base na evidência. Salienta-se assim, a importância de investir na formação dos/as professores/as, inicial e contínua, e de promover comunidades de aprendizagem que unam a teoria e a prática em contexto escolar, reforçando práticas alinhadas à literatura e atitudes mais positivas.

Apesar da relevância do estudo, algumas limitações devem ser reconhecidas. O uso de um questionário de autorresposta pode ter causado viés de desejabilidade social. Além disso, a ausência de metodologias qualitativas limitou a exploração de experiências subjetivas dos/as professores/as. Neste sentido, sugere-se que estudos futuros adotem metodologias mistas, integrando abordagens qualitativas e quantitativas, para compreender em maior profundidade a relação entre estas variáveis. Por outro lado, revela-se fundamental incluir estudos de análise comparativa entre diferentes países e contextos educacionais diversos para analisar influências culturais e políticas, bem como de exploração do impacto da formação contínua e de programas de intervenção específicos no aumento do conhecimento e na mudança de atitudes em relação à dislexia.

Referências

- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 862–875.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- American Psychiatric Association. (2022). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais: Texto revisto da quinta edição (DSM-5-TR)* (A. M. Barros et al., Trad.). Climepsi Editores.
- Araújo, S. (2022). A dislexia e a alfabetização: da evidência científica à sala de aula. In R. Alves, & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 193–197). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Beaujean, A. A., Benson, N. F., McGill, R. J., & Dombrowski, S. C. (2018). A misuse of IQ scores: Using the dual discrepancy/consistency model for identifying specific learning disabilities. *Journal of Intelligence*, 6(3), 1–25.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence6030036>
- Cojocariu, V.-M., Amălăncei, B.-M., Mareş, G., Cîrţiţă-Buzoianu, C., & Măţă, L. (2025). Higher education teachers' attitudes towards inclusive education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 17(1), 33–53.
<https://doi.org/10.18662/rrem/17.1/940>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

- Dodur, H., & Kumaş, Ö. (2021). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: the case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 593–609. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779980>
- Elliott, J., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press.
- Fastame, M. C., Cardis, A., & Callai, D. (2018). Assessing phonological awareness in Italian children with and without developmental dyslexia: The contribution of a new pseudo-word blending task. *School Psychology International*, 39(5), 470–489. <https://doi.org/10.1177/0143034318791214>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Folia, V., & Malisiova, A. (2025). Teachers' perceptions and preparedness for teaching English as a foreign language to students with developmental dyslexia: A systematic review. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 15(4). <https://doi.org/10.3390/ejihpe15040064>
- Gibbs, S., & Elliott, J. (2020). The dyslexia debate: life without the label. *Oxford Review of Education*, 46(4), 487–500. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1747419>
- Gomes, I. (2022). Compreendendo o ato de ler: A Perspetiva do Modelo Simples de Leitura. In R. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 193–197). Fundação Belmiro de Azevedo.
- González, G. F., Karipidis, I. I., & Tijms, J. (2018). Dyslexia as a neurodevelopmental disorder and what makes it different from a chess disorder. *Brain Sciences*, 8(10), 189. <https://doi.org/10.3390/brainsci8100189>
- Gonzalez, M. (2021). Dyslexia knowledge, perceived preparedness, and professional development needs of in-service educators. *Annals of Dyslexia*, 71(3), 547–567. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00235-z>

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Helland, T. (2022). Trends in dyslexia research during the period 1950 to 2020—Theories, definitions, and publications. *Brain Sciences*, 12(10), 1323. <https://doi.org/10.3390/brainsci12101323>
- Hoeft, F., Hernandez, A., McMillon, G., Taylor-Hill, H., Martindale, J. L., Meyler, A., Keller, T. A., Wai, T. S., Deutsch, G. K., Just, M. A., Whitfield-Gabrieli, S., & Gabrieli, J. D. E. (2006). Neural basis of dyslexia: A comparison between dyslexic and nondyslexic children equated for reading ability. *Journal of Neuroscience*, 26(42), 10700–10708. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4931-05.2006>
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515–529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- International Dyslexia Association. (2002). “Definition of dyslexia” <https://dyslexiaida.org/dyslexia-in-the-classroom/>
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers’ understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(3), 207–219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>
- Kumaş, Ö., & Yıldırım, A. E. (2024). Attitude and knowledge of dyslexia among elementary school teachers in Turkey. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(2), 217–229. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12627>
- Lopes, J. (2022). Ensino e aprendizagem da leitura: fundamentos e aplicações. In R. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 193–197). Fundação Belmiro de Azevedo.

- Martan, V., Skočić Mihić, S., & Matošević, A. (2018). Teachers' attitudes toward teaching dyslexic students. *Croatian Journal of Education*, 19, 75–97. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2704>
- Martins, B., Verrone, I. A. B., Sakamoto, M. M. I., Baba, M. Y., Yvata, M. E., Lukasova, K., & Nucci, M. P. (2025). Resting-state functional MRI in dyslexia: a systematic review. *Biomedicines*, 13(5), 1210. <https://doi.org/10.3390/biomedicines13051210>
- Martins, M. (2022). As bases neurobiológicas da leitura. In R. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 193–197). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Massi, G. (2007). *A dislexia em questão*. Plexus Editora.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022219420906801>
- Moya, E. (2019). Hacia una Educación Inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(1), 1–9. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9141/7652>
- Müller-Axt, C., Anwander, A., & von Kriegstein, K. (2017). Altered structural connectivity of the left visual thalamus in developmental dyslexia. *Current Biology*, 27(23), 3692–3698.e4. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.10.034>
- Munzer, T., Hussain, K., & Soares, N. (2020). Dyslexia: neurobiology, clinical features, evaluation and management. *Translational Pediatrics*, 9(S1), S36–S45. <https://doi.org/10.21037/TP.2019.09.07>
- Nascimento, I. S. do, Rosal, A. G. C., & Queiroga, B. A. M. (2018). Elementary school teachers' knowledge on dyslexia. *Revista CEFAC*, 20(1), 87–94. <https://doi.org/10.1590/1982-021620182019117>

- Neto, A., Ávila, E., Sales, T., Amorim, S., Nunes, A., & Santos, A. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.
- Nobre, S. S. S. (2018). Professores em serviço e em formação na região norte de Portugal: Perspetivas sobre a dislexia [Unpublished master's thesis]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/59509>
- Paz-Alonso, P. M., Oliver, M., Lerma-Usabiaga, G., Caballero-Gaudes, C., Quiñones, I., Suárez-Coalla, P., Duñabeitia, J. A., Cuetos, F., & Carreiras, M. (2018). Neural correlates of phonological, orthographic and semantic reading processing in dyslexia. *NeuroImage: Clinical*, 20, 433–447. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2018.08.018>
- Peltier, T. K., Washburn, E. K., Heddy, B. C., & Binks-Cantrell, E. (2022). What do teachers know about dyslexia? It's complicated! *Reading and Writing*, 35(9), 2077–2107. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10264-8>
- Peries, W. A. N. N., Indrarathne, B., Jayamanne, B. D. W., Wickramasekara, T. D., Alwis, K. A. C., & Jayatilleke, A. U. (2021). Primary school teachers' readiness in identifying children with dyslexia: A national survey in Sri Lanka. *Dyslexia*, 27(4), 486–509. <https://doi.org/10.1002/dys.1696>
- Portal da dislexia. (n.d). *Sinais de alerta*. Recuperada em 07 de outubro 2024 de <https://dislexia.pt/>
- Rafagnin, D., Rodrigues, M. E., & Kosloski, P. E. B. (2020). A educação inclusiva e os transtornos específicos de aprendizagem: em foco a dislexia. *Psicologia Argumento*, 38(99), 26. <https://doi.org/10.7213/psicolargum.38.99.ao02>
- Rahul, D. R., & Ponniah, R. J. (2021). The modularity of dyslexia. *Pediatrics and Neonatology*, 62(3), 240-248. <https://doi.org/10.1016/j.pedneo.2021.03.001>

- Restori, A. F., Katz, G. S., & Lee, H. B. (2009). A critique of the IQ / achievement discrepancy model for identifying specific learning disabilities. *Europe's Journal of Psychology*, 5(4), 128-145. <https://doi.org/10.5964/ejop.v5i4.244>
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., Cadime, I., Silva, C., Ferreira, A., Costa, L., Azevedo, H., Carvalho, M., Freitas, T., Chaves Sousa, S., Cruz, J., Fernandes, I., Cosme, M. C., & Rodrigues, B. (2016). *Ainda estou a aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura* (1ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, S., & Ciasca, S. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagógica*, 33(100), 86-97.
- Rodríguez-Fuentes, A., & Caurcel Cara, M. J. (2020). Analysis of pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 26(1), 1–22. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- Sacramento, P. A. S. (2015). Dislexia: Conhecimento dos educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na zona Norte de Portugal [Unpublished master's thesis]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/41380>
- Snowling, M. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Soares, S. R. (2023). Dislexia: Conhecimentos de educadores de educação pré-escolar e de professores do 1.º ciclo do ensino básico em escolas de um concelho do norte de Portugal [Unpublished master's thesis]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/85202>

- Spencer, M., Wagner, R. K., Schatschneider, C., Quinn, J. M., Lopez, D., & Petscher, Y. (2014). Incorporating RTI in a hybrid model of reading disability. *Learning Disability Quarterly*, 37(3), 161–171. <https://doi.org/10.1177/0731948714530967>
- Stampoltzis, A., Tsitsou, E., & Papachristopoulos, G. (2018). Attitudes and intentions of Greek teachers towards teaching pupils with dyslexia: An application of the theory of planned behaviour. *Dyslexia*, 24(2), 128–139. <https://doi.org/10.1002/dys.1586>
- Taylor, L., & Coyne, E. (2014). Teachers' attitudes and knowledge about dyslexia: Are they affecting children diagnosed with dyslexia? *Dyslexia Review*, 25, 20–23.
- Thompson, J. (2024). *Attitude in Modern Psychology: Understanding Its Impact and Evolution*. <https://doi.org/10.35841/2161-0487.24.14.478>
- Torres, R., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. McGraw-Hill.
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177/0022219409345009>
- UNICEF. (2017). Inclusive education: Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done? *In UNICEF*. UNICEF. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf#:~:text=The%20Committee%20on%20the%20Rights%20of%20Persons%20with,governments%20must%20do%20to%20make%20sure%20it%20happens.
- Vale, A., 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.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia, 17*(2), 165–183.
<https://doi.org/10.1002/dys.426>
- Washburn, E. K., Mulcahy, C. A., Musante, G., & Joshi, R. M. (2017). Novice teachers' knowledge of reading-related disabilities and dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 15*(2), 169-191.
- White, J., Mather, N., & Kirkpatrick, J. (2020). Preservice educators' and noneducators' knowledge and perceptions of responsibility about dyslexia. *Dyslexia, 26*(2), 220–242.
<https://doi.org/10.1002/dys.1653>