

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



Quais os conhecimentos dos/as professores/as sobre a dislexia? Das
conceções dos/as professores/as às práticas pedagógicas

Bárbara Lopes Pereira, nº34587

Dissertação de Mestrado em
Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professora Doutora Helena Isabel Dias de Oliveira Azevedo

Co-orientação:

Professor Doutor Francisco Luís Baptista Machado

Janeiro de 2024



Agradecimentos

A entrada para a Universidade é um processo longo e demorado e por consequência é repleto de diferentes emoções e sentimentos.

Por isso, quero agradecer aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio e persistência que demonstraram ao longo destes 5 anos.

Ao Ivo, que sempre me apoiou em todos os momentos mais difíceis deste percurso, que me disse as palavras certas no momento certo e que festejou comigo todas as vitórias que eu alcancei. Foi, sem dúvida, uma das pessoas que me deu mais força para conseguir superar todas as minhas dificuldades e momentos de desânimo.

À Laureana, que esteve comigo durante todo o processo de licenciatura, mas apesar de escolhermos caminhos diferentes no Mestrado, sempre me ajudou e apoiou.

À minha orientadora, Professora Doutora Helena Azevedo, que sempre esteve disponível para me ajudar sempre que tinha alguma dúvida e precisava de alguma coisa.

Por fim, quero agradecer à UMAIA, por estes 5 anos cheios de memórias incríveis e por me ter proporcionado conhecer pessoas que vou levar para sempre no meu coração.

Resumo

As dificuldades na aprendizagem da leitura, nomeadamente a dislexia, apresenta uma elevada prevalência em contexto escolar e constitui um dos principais motivos de retenção nos primeiros anos de escolaridade. Por esse motivo, a identificação atempada destas dificuldades é essencial, assumindo os/as professores/as um papel fundamental na aquisição da leitura por parte dos/as alunos/as (Nascimento et al., 2018). É neste âmbito que se enquadra o presente estudo, o qual tem como objetivo geral analisar os conhecimentos dos/as professores/as sobre a dislexia e sobre práticas pedagógicas com alunos/as com dislexia. Participaram no estudo seis professoras (três professoras do 1.º ciclo do ensino básico e três professoras de educação especial). Os instrumentos de recolha de dados foram um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados com recurso à análise temática. Os resultados evidenciaram que: 1) as professoras demonstram possuir conhecimentos acerca das características e etiologia da dislexia alinhado com a evidência científica, ainda que persistam conceções pouco consistentes com a literatura científica no domínio; 2) as professoras detêm algum conhecimento sobre recursos e programas de intervenção a utilizar com estes/as alunos/as, porém demonstram um baixo nível de conhecimento sobre metodologias de intervenção com evidência empírica; 3) as professoras revelam um baixo nível de preparação científico pedagógica para ensinar e intervir com alunos/as com dislexia. Estes resultados sugerem a necessidade de investimento quer na formação inicial quer na formação contínua dos/as docentes, tendo em vista a identificação e intervenção atempadas de alunos/as com dislexia.

Palavra-chave: dislexia, conhecimento dos/as professores/as, práticas pedagógicas

Abstract

Reading difficulties such as dyslexia, are highly prevalent in the school context and were one of the main reasons for retention in the first years of schooling. Therefore, early identification by teachers is pivotal, since teachers play a key role in students' acquisition of reading (Nascimento et al., 2018). The current study focuses on this scope and aims to analyse teachers' knowledge about dyslexia and pedagogical practices used with students with dyslexia. Participated in the study six teachers (three elementary school teachers and three special education teachers). A sociodemographic questionnaire and a semi-structural interview were used to collect data. Thematic analysis was used to analyse the data. The results showed that: (1) teachers reveal knowledge about the characteristics and etiology of dyslexia aligned with scientific literature in the field, (2) teachers have some knowledge about resources and intervention programs to use with these students but show a lack of knowledge related to evidence-based practices (3) teachers show a low level of scientific and pedagogical preparation to teach and intervene with students with dyslexia. These results suggest the need for investment in both initial and in-service training for teachers, in order to the early identification and intervention of students with dyslexia.

Keywords: Dyslexia, teacher knowledge, pedagogical practices.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	3
1. Definição de dislexia	3
1.1. Critérios de identificação da dislexia	5
1.2. Conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia.....	12
1.3. Preparação científico pedagógica dos/as professores/as em relação à dislexia	16
Capítulo II - Apresentação do estudo empírico	18
1. Enquadramento geral e objetivos do estudo	18
2. Método	19
2.1. Participantes	19
2.2. Instrumentos	21
2.3. Procedimentos de recolha de dados	22
2.4. Procedimentos de análise de dados	22
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados	23
1. Resultados.....	23
1.1. Conceções sobre dislexia	25
1.2. Práticas pedagógicas	33
1.3. Preparação científica pedagógica	39
1.4. Desafios.....	43
2. Discussão dos Resultados	45
Considerações finais	52
Referências	54
Anexos.....	66

Índice de figuras

Figura 1 Perfis dos leitores de acordo com o Modelo Simples de Leitura (Gough & Tunmer, 1986)	7
--	---

Índice de tabelas

Tabela 1 Caracterização sociodemográfica da amostra (N=6)	20
Tabela 2 Tema geral e subtemas de codificação dos dados.....	24

Índice de Abreviaturas e Siglas

DAL – Dificuldades na aprendizagem da leitura

PEA – Perturbação específica da aprendizagem

QI – Quociente de inteligência

RTI – Response to Intervention (Resposta à intervenção, em português)

Introdução

A leitura é um processo complexo, que envolve competências diversas, nomeadamente a descodificação de palavras e a compreensão das mesmas. Apesar de um elevado número de alunos/as não experienciar dificuldades no processo de aprendizagem da leitura, vários estudos demonstram que uma elevada percentagem de alunos/as demonstram dificuldades na leitura (Barbiero et al., 2019; Vale et al., 2011), por isso, este estudo torna-se relevante no âmbito da Psicologia Escolar e da Educação.

De acordo com a International Dyslexia Association (2020), cerca de 15% a 20% da população mundial apresenta dificuldades que se podem enquadrar na dislexia. Em Portugal, os resultados do estudo realizado por Vale e colaboradores (2011) apontam para uma prevalência de dislexia entre alunos/as do 1.º ciclo do ensino básico entre 5.44% a 8.6% considerando critérios mais ou menos restritivos.

Os/As professores/as assumem um papel fundamental na deteção e sinalização de alunos/as em risco ou com dislexia, bem como na intervenção pedagógica com estes/as alunos/as (Cancela, 2014; Knight, 2018). A identificação atempada e o recurso a práticas com evidência empírica são essenciais para o sucesso de alunos/as com dislexia e estão associados ao conhecimento e competências dos profissionais de educação responsáveis pelo ensino e intervenção (Dodus & Kumas, 2020; White et al., 2020).

A nível europeu, verifica-se que apenas em oito países existe a figura do professor especialista em leitura, o qual detém um conjunto de conhecimentos especializados sobre o processo de aprendizagem da leitura, bem como sobre práticas pedagógicas com evidência empírica para intervir com alunos com dificuldades na leitura, como é o caso dos/as alunos/as com dislexia. Apesar de, em Portugal, não ter sido criada a figura do professor especialista em leitura, existem mecanismos e recursos mobilizados para prestar apoio pedagógico a alunos/as com dificuldades de aprendizagem da leitura,

nomeadamente os/as professores/as de apoio educativo e professores/as de Educação Especial (European Commission, 2012).

Neste sentido, esta investigação pretende compreender as conceções e os conhecimentos dos/as professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico e professores/as da Educação Especial em relação à dislexia. Pretende-se que o estudo possa contribuir para uma reflexão neste domínio por parte dos/as professores/as, instituições do ensino superior com responsabilidade na formação de professores/as. Pretende-se, igualmente, potenciar estudos futuros sobre a temática, uma vez que o número de estudos realizados em Portugal neste domínio são escassos (e.g., Sacramento, 2015).

A presente dissertação encontra-se dividida em três capítulos. O primeiro capítulo foca-se no enquadramento teórico acerca da temática em estudo, a dislexia. Primeiramente procurou-se explorar o conceito de dislexia. De seguida, são analisados os critérios de identificação da dislexia descritos na literatura, tendo por base diferentes abordagens, nomeadamente discrepância entre o quociente de inteligência (QI) e o desempenho na leitura, o perfil das dificuldades, a etiologia das dificuldades e a resposta à intervenção. Por fim, o capítulo termina com uma revisão da literatura sobre os conhecimentos e preparação científico-pedagógica dos/as professores/as em relação à dislexia. 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 último capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos, assim como apresentadas as limitações do estudo e as principais implicações para futuras investigações.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Definição de dislexia

A definição de dislexia é, ainda, atualmente pouco consensual entre os investigadores, pois além de serem propostas diferentes definições, são utilizadas diferentes terminologias (e.g., dificuldades na leitura, dificuldades específicas da leitura, dificuldades de aprendizagem da leitura, dificuldades inesperadas da leitura e dislexia), o que dificulta a clarificação e delimitação do campo conceptual (Rice & Brooks, 2004). Ainda assim, a dislexia é considerada uma dificuldade de aprendizagem frequente no contexto escolar (Knigh, 2018) e é classificada como uma dificuldade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldades na leitura, ao nível da descodificação e reconhecimento de palavras (Kearns et al., 2019; Vellutino et al., 2004). Esta dificuldade está associada a um défice no processamento da linguagem, devido a uma alteração na componente fonológica da linguagem e no processamento ortográfico das palavras, considerando níveis distintos de gravidade entre indivíduos (American Psychiatric Association, 2014; Dehaene, 2009; Georjoui et al., 2021).

A palavra dislexia provém do grego “*dis*” (desvio) e “*lexia*” (leitura e reconhecimento das palavras) (Coelho, 2012). A quinta edição do Manual de diagnóstico e estatística de perturbações mentais (DSM-5) designa a dislexia como uma Perturbação de Aprendizagem Específica (American Psychiatric Association, 2014), caracterizando-a como uma perturbação do neurodesenvolvimento, de origem genética que se caracteriza por um défice na leitura: (1) precisão de palavras (2) ritmo ou fluência de leitura (3) compreensão da leitura. Contudo, as dificuldades não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, visuais ou auditivas, sensoriais, ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de capacidade na língua da instrução académica ou uma instrução inadequada (American Psychiatric Association, 2014).

A investigação tem apontado alguns fatores na etiologia da dislexia, nomeadamente défices no processamento fonológico e de nomeação rápida, que se manifestam antes do ensino formal da leitura. A identificação destes défices antes do ensino formal da leitura poderá contribuir para a sua identificação numa fase precoce do percurso escolar (Langer et al., 2017; Ozernov-Palchik & Gaab, 2016).

Os dados de prevalência da dislexia variam em função da língua, sendo que em línguas pouco transparentes como é o caso do inglês a prevalência de dislexia é superior em comparação com o português que apresenta uma regularidade intermédia (Moura, 2023).

Em Portugal, o estudo realizado por Vale e colaboradores (2011), com uma amostra de cerca de 1460 alunos/as que frequentavam o 1.º ciclo do ensino básico (2.º ao 4.º ano de escolaridade) demonstrou uma prevalência da dislexia entre os 5.44% a 8.6% tendo em conta critérios mais ou menos restritivos tendo por base a definição de dislexia proposta no DSM-IV-TR (APA, 2002). Além disso, os resultados apontaram para um valor percentual superior de alunos/as com dificuldades na aprendizagem da leitura (28%), que embora não se enquadrem nos critérios de diagnóstico da dislexia apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da leitura. Além da prevalência da dislexia, é importante reconhecer a forte persistência de dificuldades de leitura ao longo do tempo, descrita por Stanovich (1986) como o efeito de Mateus. De acordo com este efeito, os ricos tendem a ficar mais ricos e os pobres tendem a ficar mais pobres, ou seja, quem lê bem tende a ler melhor, e quem tem dificuldades tende a manter ou a piorar o padrão de dificuldades (Susana & Viena, 2011).

A elevada prevalência de dislexia em contexto escolar justifica necessidade de uma maior clarificação do conceito. Várias abordagens têm sido descritas na literatura para caracterizar a dislexia, nomeadamente a discrepância entre o quociente de

inteligência (QI) e o desempenho na leitura, perfil de dificuldades, etiologia e resposta à intervenção. De seguida, apresentam-se sucintamente estas abordagens procurando salientar os critérios identificados por cada uma, no sentido de clarificar o conceito de dislexia e distinguir de outras dificuldades na aprendizagem da leitura.

1.1. Critérios de identificação da dislexia

1.1.1. Discrepância entre o quociente de inteligência (QI) e desempenho na leitura

Este modelo surgiu na década de 60 do século XX para identificar os/as alunos/as com dificuldades específicas na aprendizagem (Spencer et al., 2014). O modelo tem sido utilizado para avaliar a existência de uma discrepância entre o QI e o desempenho (Bradley et al., 2002 cit. in Miciak & Fletcher, 2020), através da diferença entre o QI, que indica a capacidade cognitiva do/a aluno/a, e o seu desempenho na leitura (Spencer et al., 2014). Os testes de inteligência englobam a avaliação de competências de linguagem, que se tem comprovado como uma fragilidade em alunos/as com dislexia, o que pode levar a uma diminuição do desempenho cognitivo.

Tendo por base esta abordagem, a investigação tem procurado estabelecer uma distinção entre a dislexia (presença de discrepância entre o QI e o desempenho na leitura) e os maus leitores (não se regista uma discrepância entre o QI e o desempenho na leitura, tendo estes/as alunos/as um baixo nível de desempenho em ambos). Vários estudos (e.g., Siegel & Hurford, 2019) evidenciaram a ausência de diferenças significativas entre os/as alunos/as com dislexia e os maus leitores no que diz respeito ao desempenho na leitura.

A ideia de imprevisibilidade é um aspeto chave do modelo de discrepância de QI e desempenho, na medida em que as dificuldades na leitura nos/as alunos/as com dislexia surgem apesar do nível intelectual na média ou superior à média (Beaujean et al., 2018). De acordo com Shaywitz (2003), os/as alunos/as com dislexia apesar de evidenciarem

uma discrepância entre o QI e o desempenho da leitura, com um déficit ao nível da descodificação da leitura, poderão apresentar um desempenho superior noutras competências, o que não é um padrão habitual em leitores com dificuldades (Lopes et al., 2020).

Vários autores têm apontado algumas críticas e limitações ao uso do método de discrepância QI – desempenho. De acordo com Vellutino e colaboradores (1996), a utilização em exclusivo do critério de discrepância entre o QI e o desempenho da leitura não é suficiente para definir as dificuldades específicas da leitura, uma vez, que não é possível diferenciar os maus leitores dos leitores com desempenho normal através dos testes de inteligência. Além disso, este modelo fornece pouco conhecimento sobre as necessidades específicas dos/as alunos/as, uma vez que não leva em consideração a história educacional do/a aluno/a, nomeadamente no que diz respeito às práticas de ensino e intervenção e respetiva eficácia (Vaughn & Fuchs, 2003; Vellutino et al., 2006).

Em síntese, devido às limitações deste modelo, este tem vindo a ser questionado e abandonado das práticas de identificação da dislexia. Tal abordagem não foi considerada pela quinta edição do Manual de diagnóstico e estatística de perturbações mentais (DSM-5) para as perturbações de aprendizagem (APA, 2014).

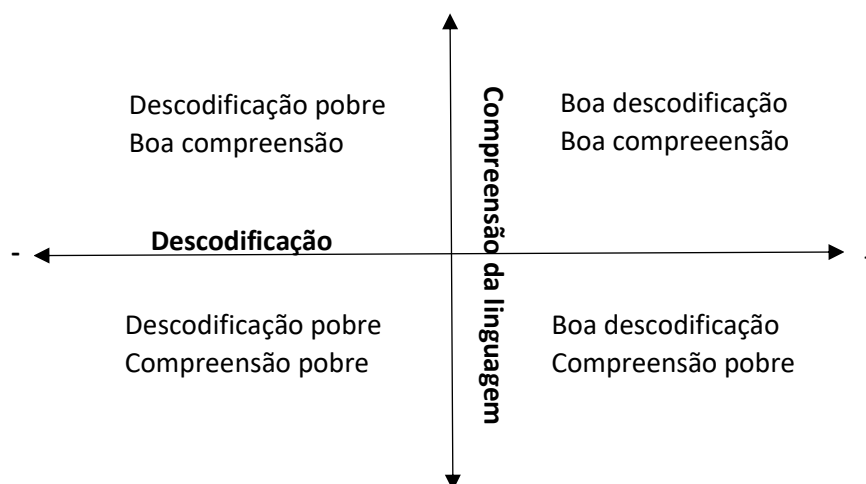
1.1.2. Perfil de dificuldades

A abordagem centrada no perfil das dificuldades foca-se na identificação das dificuldades que os/as alunos/as podem apresentar nas diversas competências de leitura. O Modelo Simples de Leitura (Gough & Tunmer, 1986) fornece um contributo relevante para compreender o desempenho na leitura, bem como, identificar o perfil associado às dificuldades nesta competência.

De acordo com o Modelo Simples de Leitura (cf. Figura 1), desenvolvido por Gough e Tunmer (1986), a compreensão da leitura (CL) resulta do desempenho nas competências de descodificação (D) e de compreensão oral (CO). Estes autores desenvolveram uma fórmula ($CL = CO \times D$), onde a compreensão da leitura é entendida como um produto entre a compreensão oral (capacidade de compreender o discurso oral) e a descodificação (envolve a identificação de letras e de palavras). Assim, estas competências (compreensão oral e descodificação) são consideradas fundamentais para a compreensão da leitura (Oliveira & Mota, 2017), pelo que dificuldades em alguma das competências tende a produzir dificuldades na compreensão da leitura (Hogan et al., 2014).

Figura 1

Perfil de leitores de acordo com o Modelo Simples de Leitura (Gough & Tunmer, 1986)



A partir deste modelo, é possível identificar quatro perfis ao nível do desempenho da leitura (representados na figura 1). Um dos perfis corresponde a alunos/as com uma boa capacidade de descodificação e de compreensão oral, pelo que não revelam dificuldades na compreensão da leitura (Duff & Clarke, 2011). Os restantes perfis de

leitura correspondem a leitores com dificuldades, com um padrão distinto de desempenho nas competências identificadas no modelo.

O primeiro perfil das dificuldades corresponde a alunos/as que são capazes de compreender o texto quando este lhe é lido em voz alta, mas enfrentam dificuldades em decifrar palavras (Nation, 2005). Por apresentarem dificuldades na descodificação, revelam igualmente dificuldades de compreensão da leitura. Enquadram-se neste perfil os/as alunos/as com dislexia.

O segundo perfil corresponde aos/as alunos/as que conseguem decifrar as palavras com precisão, contudo defrontam-se com adversidades na construção do significado do texto. Neste perfil enquadram-se os/as alunos/as com hiperlexia (Gomes, 2022; Nation, 2005).

O terceiro perfil inclui leitores designados como maus leitores, os quais se deparam com dificuldades tanto na descodificação como a compreensão oral. (Gomes, 2022; Hogan et al, 2014).

Em síntese, o modelo simples da leitura é considerado por alguns autores um modelo claro que permite compreender as dificuldades do/a aluno/a ao nível da leitura e, conseqüentemente, desenhar uma intervenção dirigida a estas dificuldades, o que pode ser útil para o processo de ensino e intervenção levado a cabo pelos/as professores/as (Joshi, 2018; Kim, 2017). Contudo, o facto do modelo apenas destacar a descodificação e a compreensão da linguagem como componentes principais para a aquisição da leitura, ignorando outras competências relevantes para o desempenho na leitura, tem sido alvo de críticas por parte de alguns autores, incentivando a realização de novas versões expandidas deste modelo (e.g., Kim, 2017).

1.1.3. Etiologia das dificuldades

Esta abordagem define e distingue as dificuldades gerais da leitura e das dificuldades específicas da leitura com base em fatores etiológicos distintos (Ribeiro et al., 2016; Vellutino et al., 2004). São destacados, por Teixeira e Reis (2017), dois tipos de fatores que explicam a etiologia das dificuldades de aprendizagem, nomeadamente fatores extrínsecos e intrínsecos. Os fatores extrínsecos referem-se a fatores relacionados com o contexto dos/as alunos (e.g., familiar, escolar). Destacam-se, por exemplo, o meio socioeconómico e cultural desfavorável e problemas ao nível do ensino (Ribeiro et al., 2016). Segundo alguns autores (e.g., Molfese et al., 2003), os/as alunos/as que vivem em ambientes socioculturais desfavorecidos são mais propícios a apresentar dificuldades no processo de aprendizagem e, em particular, ao nível da leitura. As experiências precoces de literacia no ambiente familiar são igualmente fatores relevantes na prevenção das dificuldades na aprendizagem da leitura (Bracken & Fischel, 2008; Molfese et al., 2003).

Os fatores intrínsecos estão associados a fatores como uma disfunção do sistema nervoso central, privação sensorial e/ou perturbação emocional (Smith & Strick, 2001). Na dislexia, entendida como uma dificuldade específica da aprendizagem, têm sido apontados fatores biológicos e cognitivos na sua etiologia (Elliott & Grigorenko, 2014; Snowling & Hulme, 2009). Os fatores biológicos, correspondem ao risco existente de desenvolver uma perturbação de aprendizagem específica quando existe um membro de primeiro grau na família com dislexia (American Psychiatric Association, 2014). Além disso, vários autores (e.g., Gayan & Olson, 1999) têm associado diferentes cromossomas como estando na base das dificuldades na aprendizagem da leitura.

Além dos fatores de natureza biológica, a literatura tem sugerido a presença de um défice fonológico na origem das dificuldades associadas à dislexia (Vellutino et al., 2004), além de um défice na memória de trabalho, o qual contribui para as dificuldades

de compreensão de leitura (Berninger et al., 2008; Campen et al., 2018; Smith-Spark & Fisk, 2007).

Concluindo, este modelo define as dificuldades específicas da leitura devido a fatores intrínsecos. Contudo, de acordo com Elliot e Grigorenko (2014) a diferença entre as dificuldades específicas da leitura e as dificuldades gerais com base nestes fatores (extrínsecos e intrínsecos) poderão ser mais úteis para a investigação do que na planificação do ensino e intervenção em contexto educacional.

1.1.4. Resposta à intervenção

O modelo tradicional de identificação da dislexia tendo por base a discrepância entre QI e desempenho na leitura tem sido associado a uma identificação e intervenção tardias, quando o/a aluno/a já apresenta uma história de dificuldades e de fracasso escolar, com implicações para a eficácia da intervenção. Neste sentido, este método tem sido amplamente criticado no seio da comunidade científica, sendo frequentemente designado de modelo “wait to fail”, fazendo referência à necessidade do/a aluno/a falhar na aprendizagem para ser estabelecido o diagnóstico e mobilizar os mecanismos necessários para a intervenção. É neste contexto que surgem os modelos de resposta à intervenção (RTI), como uma abordagem preventiva e proativa (Fuchs & Fuchs, 2006). Este modelo, tem como intuito avaliar e intervir de forma atempada, monitorizando os progressos (NRCLD, 2006).

Com este modelo é possível determinar um diagnóstico a partir de uma avaliação de cariz pedagógico e começar um plano de intervenção imediatamente após a manifestação das dificuldades ou quando o/a aluno/a é identificado/a em risco de dificuldades (Gibbs & Elliott, 2020). A partir deste modelo é plausível identificar

atempadamente os/as alunos/as em risco de dificuldades e que necessitam de suporte mais intensivo, de forma, a não serem sujeitos a fracasso acadêmico (NRCLD, 2006).

O modelo organiza-se num contínuo de intervenções, em três níveis distintos que variam em função da intensidade, frequência e tipo de intervenção. No primeiro nível (universal) é proposto a realização de um rastreio universal a todos/as alunos/as centrado na leitura, que tem como objetivo principal identificar os/as alunos/as em risco de dificuldades (Jenkins, 2003).

O Nível 2 (intervenção seletiva) dirige-se a alunos/as identificados em risco e/ou que não responderam favoravelmente à intervenção universal. As intervenções são realizadas em pequeno grupo (Fuchs & Vaughn, 2012). Pretende-se, assim, neste nível de intervenção impedir que as dificuldades dos/as alunos/as evoluam e por isso, é proporcionado uma intervenção mais personalizada e intensiva, como também é monitorizado o desempenho dos/as alunos/as de modo a delinear os devidos ajustes na intervenção (Shapiro & Clemens, 2009). O Nível 3 (intervenção intensiva/adicional) corresponde a uma intervenção intensiva (Rodrigues & Ciasca, 2016) que fornece ações mais intensivas, dirigidas aos/às alunos/as que não responderam favoravelmente à intervenção de Nível 1 e 2 e que, por isso, necessitam de uma intervenção individualizada de maior duração, com uma frequência superior (diariamente) (Mendez et al., 2016; NRCLD, 2006).

No contexto deste modelo, a dislexia caracteriza-se por um desempenho abaixo do esperado na leitura comparado com o o ano de escolaridade, acompanhado de uma resistência à intervenção. Neste sentido, este baixo desempenho na leitura mantém-se devido a uma dificuldade no processamento fonológico que, por sua vez, condiciona uma resposta favorável a uma intervenção atempada (Fuchs & Fuchs, 2006; Snowling & Hulme, 2011; Tunmer & Greaney, 2010).

Em síntese, de acordo como o que foi abordado anteriormente, podemos concluir que a dislexia é entendida como uma das Perturbações de Aprendizagem Específica, caracterizada por dificuldades ao nível da descodificação na ausência de problemas de compreensão oral. A literatura sugere vários fatores na origem destas dificuldades, nomeadamente fatores de natureza biológica e cognitiva, ainda que os fatores ambientais poderão agravar (ou atenuar) o perfil de dificuldades. Destaca-se a este nível a ação pedagógica dos/as professores/as, por um lado para deteção atempada das dificuldades e, por outro, na mobilização de recursos e mecanismos necessários à intervenção com estes/as alunos/as. Neste sentido, revela-se pertinente explorar os conhecimentos que os/as professores/as detêm neste âmbito.

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

Os professores/as assumem um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos/as sendo um elemento facilitador deste processo (Hennigh, 2003). No caso dos alunos/as com dislexia, os/as professores/as não são responsáveis pelo diagnóstico, no entanto assumem um papel primordial na identificação e intervenção atempada dos/as alunos/as, sendo assim fundamentais os conhecimentos que possuem sobre as características destes/as alunos/as, em termos de perfil de dificuldades e etiologia, bem como sobre práticas de ensino e intervenção com evidência empírica (Knight, 2018). Cancela (2014) refere que os/as professores/as do 1.º ciclo do ensino básico são geralmente os primeiros a detetar as dificuldades nos/as alunos/as com dislexia.

Várias investigações têm sido conduzidas para compreender as conceções dos/as professores/as sobre a dislexia, em resultado da sua formação e experiência profissional. Os resultados realçam vários equívocos presentes nos conhecimentos dos/as

professores/as, traduzindo um conhecimento com pouca evidência empírica (e.g., Wadlington & Wadlington, 2005).

O estudo realizado por Washburn e colaboradores (2017), com uma amostra de 271 futuros professores/as e professores/as com experiência que pretendem adquirir a certificação inicial ou adicional de professores/as de ensino geral ou de educação especial, nos Estados Unidos, procurou explorar os conhecimentos dos/as professores/as no que diz respeito à dislexia e às dificuldades da leitura. Os resultados mostraram que os/as professores/as possuem conhecimentos baseados em evidência científica sobre dificuldades na leitura, no entanto, demonstraram ter conhecimentos sem evidência científica sobre a dislexia. A este nível, os/as professores/as atribuem a dislexia a problemas de percepção visual (e.g., saltar letras ou ver as palavras ao contrário) e que se caracteriza essencialmente por erros específicos, como por exemplo a inversão de letras na leitura e na escrita (e.g., trocar o /pre/ por /per/). Os autores apontam como hipótese explicativa para a permanência dos conhecimentos sem evidência empírica o facto de os cursos de formação de professores/as não incluir conteúdos relacionados com a dislexia.

Num outro estudo realizado por Washburn e colaboradores (2011), participaram 185 professores/as de escolas de diferentes regiões dos Estados Unidos da América, com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos/as professores/as sobre dislexia. Os resultados evidenciaram que 91% dos/as professores/as apresentavam conhecimentos sobre as características da dislexia sem evidência científica (e.g., ler letras em espelho como característica distintiva da dislexia), bem como sobre a sua etiologia (e.g., dificuldades no processamento visual). Além disso, 71% dos/as professores/as defende o uso de lentes coloridas para intervenção na dislexia.

No estudo de Dodur e Kumay (2020), com uma amostra de 260 professores/as de escolas da Turquia, procurou-se avaliar os conhecimentos e crenças dos/as professores/as

sobre a dislexia, recorrendo ao questionário “Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale” (KBDDS). Os resultados demonstraram que os/as professores/as detinham conhecimentos sobre dislexia sem evidência científica (e.g., ausência de conhecimento sobre o efeito da hereditariedade na dislexia; crença nos efeitos positivos das lentes coloridas na leitura).

No estudo realizado por Echegaray-Bengoa e Soriano-Ferrery (2016), constituído por 228 professores/as (118 professores/as inexperientes e 110 professores/as experientes), os resultados demonstraram que os/as professores/as com pouca experiência referem que obtiveram informação sobre a problemática através do curso (77.1%) ou então não utilizavam nenhuma fonte de informação (84%). Os/As professores/as com mais experiência já indicavam várias formas fontes de informação, sendo a mais predominante os programas de televisão e rádio (84.5%). Os/As participantes do estudo reconhecem que nem todos/as os/as alunos/as que tem dificuldades na leitura têm dislexia e que esta dificuldade não se trata de um mito, mas sim uma realidade que afeta muitos/as alunos/as. Contudo, foi possível perceber que entre 50% a 85% dos/as professores/as acreditavam que a dislexia é consequência de uma dificuldade preceptivo-visual evidenciando como principal sinal a inversão de letras.

Em Portugal, o estudo realizado por Leite (2012) com uma amostra de 100 professores/as do ensino regular de três distritos diferentes de Portugal Continental procurou compreender os conhecimentos dos/as professores/as sobre as características da dislexia e sobre a intervenção, bem como analisar a preparação científico-pedagógica dos/as professores/as nesta área. Os resultados indicaram que, independentemente dos anos de experiência profissional, os/as professores/as não possuem conhecimentos para detetar e intervir com alunos/as com dislexia. Revelou, ainda, que os/as professores/as se

sentem inseguros quando lidam com alunos/as com necessidades educativas específicas dentro da sala de aula.

Num estudo de Sacramento (2015), realizado na zona norte de Portugal com uma amostra de 1031 profissionais (689 professores/as do ensino regular e 343 educadores/as de infância), o autor procurou explorar o conhecimento que estes/as profissionais têm em relação à dislexia. Os resultados evidenciaram a ausência de diferenças significativas em relação ao conhecimento sobre dislexia entre os professores/as do ensino regular e os/as educadores/as de infância. Adicionalmente, verificou que os/as professores/as que fizeram alguma formação, mestrado ou pós-graduação na área da Educação Especial revelaram um maior conhecimento. Constataram ainda a ausência de uma relação significativa entre o tempo de serviço e o conhecimento sobre a dislexia.

Em síntese, os conhecimentos apresentados pelos/as professores/as quer ao nível das características de dislexia quer em termos de intervenção na mesma são inconsistentes como por exemplo, o desconhecimento em relação à prevalência da dislexia e crença na recuperação da dislexia (e.g., Echegaray-Bengoa & Soriano-Ferrer, 2016) variando entre conceções baseadas na evidencia científica (e.g., a dislexia descreve uma dificuldade de leitura e ortografia), conceções sem evidencia científica (e.g., etiologia relacionada com problemas de perceção visual e erros de inversão como indicador determinante da dislexia) e alguma incerteza (Echegaray-Bengoa & Soriano-Ferrer, 2016; Peltier et al., 2022). Nesse sentido, a compreensão dos/as conhecimentos dos/as professores/as no que diz respeito à dislexia (incluindo o perfil das dificuldades e a etiologia) e a preparação científico pedagógica destes/as profissionais são cruciais no percurso de aprendizagens destes/as alunos/as (Knight, 2018).

1.3. Preparação científico pedagógica dos/as professores/as em relação à dislexia

Os/As professores/as desenvolvem um conjunto de competências e conhecimentos que lhes permitam responder às necessidades dos/as alunos/as. No entanto, alguns autores (e.g., Knight, 2018) consideram que a formação de professores/as não prepara os futuros professores/as para atender as necessidades dos/as alunos/as, em particular dos identificados com dislexia.

Tendo em conta os conhecimentos sem evidência científica por parte dos/as professores/as sobre dislexia, Wadlington e colaboradores (2008) realizaram um estudo com 345 participantes, dos quais 224 eram estudantes do ensino superior, futuros professores/as, e 121 professores/as que já exerciam funções de ensino e que frequentavam uma pós-graduação. No estudo, os participantes participaram numa simulação baseada numa situação designada “Put yourself in the shoes of a dyslexix” criada pela Dra. Martha Renner da International Dyslexia Association (1989). Esta simulação consistia em colocar os participantes no lugar de um/a aluno/a com dislexia, de modo a permitir que experienciassem as dificuldades destes/as alunos/as. A simulação foi constituída por dois momentos distintos. No primeiro momento, foi explicado em grande grupo as principais características da dislexia e, de seguida, foi executada a primeira simulação com o intuito de demonstrar as dificuldades que surgem durante a realização de um teste de ortografia. O segundo momento foi constituído por grupos mais pequenos e dividido em quatro estações. A primeira estação simulava uma leitura inicial em que os/as alunos manifestavam dificuldades na descodificação e na compreensão; a segunda estação simulava as dificuldades na escrita e viso-motoras; a terceira estação simulava as dificuldades graves na coordenação fina na realização de tarefas de escrita; e, por fim, a quarta estação simulava as dificuldades sentidas na perceção e processamento

visual durante as tarefas de leitura. Após a realização da simulação, os participantes responderam a um questionário para avaliação dos conhecimentos sobre a dislexia e das práticas a desenvolver com estes/as alunos/as. Os resultados demonstraram que 74% dos/as participantes consideram que a simulação foi útil para o exercício da profissão. Os resultados permitiram ainda concluir que a simulação contribuiu para uma maior consciencialização dos participantes em relação às necessidades dos/as alunos/as dislexia, bem como ao papel dos/as professores/as em contexto de sala de aula.

No estudo de Dodur e Kumay (2020), com uma amostra de 260 professores/as de escolas da Turquia, procurou-se avaliar os conhecimentos e crenças dos/as professores/as sobre a dislexia, recorrendo ao questionário “Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale” (KBDDS). Os resultados demonstraram que o conhecimento que o/as professor/as detém sobre dislexia advém de múltiplas fontes, nomeadamente livros (28.1%), internet (20.4%) e televisão/rádio (16.5%). Destaca-se, ainda, o facto de 27.7% dos/as professores/as referir que não tem conhecimento sobre dislexia. Neste estudo foi ainda analisado o nível de preparação percecionado pelos/as professores/as para ensinar e intervir com alunos/as com dislexia. Assim, apenas 8.1% respondeu que se sente preparado/s para ensinar e intervir com alunos/as com dislexia. Cerca de 39.2% respondeu que se sentia parcialmente preparado/a e 52.7% respondeu que não estava preparado/a para ensinar alunos/as com dislexia.

No seu conjunto, os resultados dos estudos (Dodur e Kumay, 2020; Wadlington et al., 2008) apontam para uma elevada percentagem de professores/as que não se sente preparado para ensinar e intervir com alunos/as com dislexia. De acordo com esta informação podemos concluir que os/as professores/as que não se sentem preparados e não adquiriram o conhecimento adequado durante a sua formação, demonstram níveis de incerteza e insegurança mais elevado. Contudo, de acordo com o estudo realizado por

Knight (2018), os/as professores/as que lecionam há mais tempo (mais de dez anos), demonstram um maior nível de confiança do que aqueles/as que tem menos experiência profissional (menos de 5 anos).

Em suma, esta área tem-se demonstrado importante em contexto escolar de forma a minimizar e combater os aspetos negativos e as adversidades que estas dificuldades remetem, por isso torna-se uma mais-valia que os/s professores/as adquiram conhecimentos com evidência científica de forma a detetarem atempadamente os/as alunos/as em risco ou com dislexia, bem como a intervir atempadamente. Tendo em conta, que os estudos em Portugal neste âmbito são escassos, é importante perceber quais os conhecimentos e práticas de intervenção são implementados pelos/as professores/as, bem como a perceção sobre a preparação científico-pedagógica para ensinar e intervir com alunos/as com dislexia e os principais desafios que enfrentam na sua prática com estes/as alunos/as. Neste sentido, apresenta-se no próximo capítulo o estudo empírico realizado no âmbito da presente tese.

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

De acordo com os estudos realizados anteriormente sobre esta temática, verificou-se que os/as professores/as não se sentem preparados/as para ensinar alunos/as com dislexia, bem como, não detêm conhecimentos e a formação necessária para dar resposta

às necessidades evidenciadas pelos/as alunos/as com dislexia (e.g., Dodur & Kumay, 2020; Leite, 2012; Sacramento, 2015; Washburn et al., 2017). Os conhecimentos apresentados pelos/as professores/as quer ao nível das características da dislexia quer em termos de intervenção na mesma são inconsistentes, variando entre conceções baseadas na evidência científica, conceções sem evidência científica e alguma incerteza (Knight, 2018; Peltier et al., 2022).

De forma a compreender a perspetiva dos/as professores/as sobre dislexia, o presente estudo tem como principal objetivo explorar os conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia, bem como as práticas de ensino e intervenção adotadas com alunos/as com dislexia.

Os objetivos específicos do estudo são os seguintes: 1) compreender os conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia, nomeadamente em termos de características e etiologia das dificuldades; 2) compreender as práticas de ensino e/ou intervenção adotadas pelos/as professores/as com alunos/as com dislexia; 3) compreender a preparação científica e pedagógica dos/as professores/as para ensinar e intervir com alunos/as com dislexia; 4) identificar os desafios percecionados pelos/as professores/as em relação ao ensino e intervenção com alunos/as com dislexia.

2. Método

2.1. Participantes

Participaram neste estudo seis professoras, sendo três professoras do ensino regular a lecionar no 1.º ciclo do ensino básico e três professoras de educação especial, com idades compreendidas entre os 45 e os 59 anos ($M = 52.50$, $DP = 5.86$). Todas as professoras relataram ter experiência profissional com alunos/as com dislexia.

Os critérios de inclusão do estudo foram os seguintes: 1) ser professor/a (ensino regular ou de Educação Especial) em exercício de funções em escolas públicas ou privadas no 1.º ciclo do ensino básico; 2) ter experiência profissional na docência de pelo menos 5 anos; 3) ter experiência de ensino e /ou intervenção com alunos/as com dislexia.

A Tabela 1 apresenta a distribuição das características sociodemográficas das participantes. Todas as participantes são do género feminino e exerciam funções de docência maioritariamente na região norte do país (83.3%), com um elevado número de anos de experiência profissional, entre 22 e 38 anos ($M = 31.17$, $DP = 6.62$). Em relação às habilitações literárias, a maioria das professoras concluiu a Licenciatura (66.6%, $n = 4$), sendo que uma professora detém o Mestrado e outra o Doutoramento.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica da amostra (N=6)

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M(DP)</i>	<i>Min. - Max.</i>
Idade			52.50(5.86)	45.00 – 59.00
Género				
Feminino	6	100		
Masculino	0	0		
Anos de experiência profissional			31.17(6.62)	22.00 – 38.00
Região				
Norte	5	83.3		
Centro	1	16.7		
Habilitações literárias				
Licenciatura	4	66.6		
Mestrado	1	16.7		
Doutoramento	1	16.7		
Formação inicial na área da dislexia				
Sim	4	66.7		
Não	2	33.3		
Formação contínua da dislexia				
Sim	3	50		
Não	3	50		
Modalidade das formações recebidas				
Conferência/seminário	2	22.2		
Ação de curta duração (até 6h)	1	11.1		
Curso de formação	3	33.3		
Oficina de formação	1	11.1		
Pós-graduação	2	22.2		

Horas de formação		
Menos de 10 horas	0	0
Entre 10 e 50 horas	1	33.3
Entre 50 e 100 horas	0	0
Mais de 100 horas	2	66.7

Relativamente à formação em dislexia durante a formação inicial, a maioria das professoras ($n = 4$) refere ter abordado esta temática, sendo que apenas duas afirmaram não ter recebido formação nesta área no decurso da sua formação inicial. Em relação à formação continua sobre a dislexia, verifica-se que três professoras (50%) afirmaram ter obtido formação nesta temática após o término da formação inicial, o que não se verificou com as restantes três professoras. Importa salientar que as professoras que referem ter recebido formação continua na área da dislexia são professoras da educação especial. Relativamente à modalidade da formação recebida e tendo em conta a questão anterior, é possível observar que o curso de formação (33.3%) é a modalidade mais referida pelas participantes. No que diz respeito ao número de horas de formação contínua, é possível observar que duas professoras (66.7%) tiveram mais de 100 horas de formação e uma professora (33.3%) teve entre 10 e 50 horas de formação.

2.2. Instrumentos

Para a realização deste estudo recorreu-se a um questionário sociodemográfico e a uma entrevista semiestruturada.

2.2.1. Questionário sociodemográfico

Com este questionário pretendeu-se recolher dados sociodemográficos das professoras, nomeadamente idade, género, grupo de recrutamento, número de anos de experiência profissional, formação inicial e contínua associada à dislexia, experiência com alunos/as com dislexia (Anexo 1).

2.2.2. Entrevista semiestruturada

O guião da entrevista foi construído tendo por base a literatura científica e os objetivos delineados. Assim, o guião foi organizado em quatro blocos constituídos por questões abertas de modo a recolher a perceção das professoras em relação a: 1) conceções de dislexia; 2) práticas de ensino/intervenção com alunos/as com dislexia; 3) preparação científica e pedagógica para ensinar e intervir com alunos/as com dislexia; 4) desafios no ensino e intervenção com alunos/as com dislexia (Anexo 2).

2.3. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados decorreu entre abril e maio de 2023. Antes da realização das entrevistas, foi obtido o consentimento informado por parte das professoras, no qual era explicitado os objetivos do estudo, as condições de participação e esclarecidas questões éticas (Anexo 3).

O questionário sociodemográfico foi preenchido pelas professoras e enviado via e-mail para a investigadora (estudante de Mestrado). As entrevistas foram conduzidas pela investigadora (estudante de Mestrado), por videochamada na plataforma Microsoft Teams, sendo gravada após consentimento informado por parte das participantes. As entrevistas tiveram uma duração entre 40 minutos e 1 hora.

2.4. Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi realizada através da Análise Temática, um método qualitativo e interpretativo de análise de dados (Braun & Clarke, 2012). Esta abordagem, através da análise e descrição de temas, permite ao investigador organizar e apresentar os dados de forma concisa. Adotou-se uma abordagem dedutiva dos dados a partir de temas pré-elaborados (conceções, preparação científico-pedagógica e ensino, intervenção com

alunos/as com dislexia e desafios). Além disso, foi igualmente adotada uma abordagem indutiva, em que as categorias de codificação emergiram dos dados recolhidos nas entrevistas.

A análise temática foi realizada seguindo um conjunto de passos propostos por Braun e Clarke (2012), a saber: 1) familiarização com os dados; 2) criação dos códigos iniciais; 3) procura de temas; 4) revisão dos temas principais; 5) definição e nomeação dos temas; 6) realização do relatório.

Assim, após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à leitura integral das mesmas para proporcionar uma maior familiarização com os dados. A partir daqui, foram gerados os códigos iniciais e temas (temas e subtemas associados a cada unidade de registo). O esquema final (codificação e nomeação dos temas e subtemas) surgiu durante o processo de codificação que passou por várias revisões permitindo a validação das categorias finais.

A cada participante foi atribuído um código combinando a tipologia de professora (PR = professor do ensino regular; PE = professor de Educação Especial), um número e a letra inicial do nome da professora (PR1_C, PR2_RM, PR3_P, PE1_R, PE2_FA, PE3_C).

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através das entrevistas realizadas às professoras do ensino regular e da Educação Especial.

1. Resultados

A partir da análise temática foi possível organizar os dados em quatro temas gerais, correspondentes aos quatro blocos temáticos do guião da entrevista: (1) concepções

sobre dislexia, (2) práticas pedagógicas, (3) preparação científica pedagógica e (4) desafios. Cada tema geral incluiu um conjunto de subtemas que representam a codificação das respostas dadas pelas participantes (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Tema geral e subtemas de codificação dos dados

Tema Geral	Subtema 1	Subtema 2
Conceções sobre a dislexia	Deteção e identificação	Dificuldades associadas à deteção Momento da deteção Utilidade dos testes de inteligência
	Perfil de dificuldades	Especificidade de erros Compreensão da leitura Discrepância do desempenho CO e CL Precisão e fluência de leitura Heterogeneidade
	Outras dificuldades associadas	
	Diferenciação de dislexia e outras DAL Etiologia	Etiologia das dificuldades Etiologia multifatorial Perspetiva biológica Teoria do processamento fonológico Processamento auditivo ou visual Défice na memória de trabalho Incerteza
	Persistência das dificuldades	
Práticas pedagógicas	Práticas recomendadas	Componente lúdica Estratégias diferenciadas
	Práticas não recomendadas	
	Recursos diferenciados	
	Apoio individualizado	
	Avaliação	
	Intensidade do treino	
	Organização da sala de aula	
	Trabalho colaborativo	
Aspetos emocionais Articulação com a família		
Preparação científica pedagógica	Formação inicial	
	Formação continua	
	Experiência profissional	
	Envolvimento em projetos	
	Articulação com outros profissionais	
	Autodidatismo Nível de confiança	

Desafios	Número de alunos/as por turma Envolvimento dos/as alunos/as Reconhecimento da diferença Mitos/crenças sobre dislexia Papel dos profissionais de educação
-----------------	--

Nota. CO = compreensão oral; CL = compreensão da leitura; DAL = dificuldades na aprendizagem da leitura

1.1. Concepções sobre dislexia

O tema concepções sobre dislexia refere-se às perspetivas e aos conhecimentos que as professoras possuem acerca da dislexia, nomeadamente em termos de características e etiologia da dislexia. Este tema inclui os seguintes subtemas: (1) deteção e identificação; (2) perfil de dificuldades; (3) outras dificuldades associadas; (4) diferenciação de dislexia e outras DAL; (6) etiologia e (7) persistência das dificuldades.

1.1.1. Deteção e identificação

O subtema deteção e identificação reflete um conjunto de tópicos relativos à complexidade inerente à deteção e identificação de dislexia identificados pelas participantes. Inclui os seguintes subtemas: (A) dificuldades associadas à deteção, (B) momento da deteção e (C) utilidade dos testes de inteligência.

As participantes referem *dificuldades em detetar* alunos/as que poderão ter dislexia para proceder à sinalização dos/as mesmos/as para avaliação especializada. Estas dificuldades parecem estar associadas à dificuldade em diferenciar a dislexia de outras dificuldades na aprendizagem com características similares (“... *Para mim, porque ela fazia inversões, nas letras, nas sílabas. (...) Penso que estava ali um caso de dislexia, não é? uma criança que que não tem dificuldades, um raciocínio excelente em termos matemáticos e tudo e não estava a conseguir aprender a ler, desconfeiei que poderia ser uma dislexia, não é?...*”, PR2_RM). Os serviços de Psicologia parecem ser um recurso a

que recorrem em situação de dúvidas (“... *Também tenho ainda dificuldade nisso e muitas vezes tenho que recorrer aos serviços de psicologia...*”, PR1_C).

No que diz respeito ao *momento da deteção*, as professoras mencionam que existem diversos momentos ao longo do processo de escolarização em que podem ser detetados alguns dos sinais de dislexia, salientando alguns sinais precoces durante a educação pré-escolar (“... *Há muitas pistas que já emergem, e já no ensino pré-escolar, aos quais nós devemos estar atentos, a questão da linguagem, da comunicação, a questão da própria lateralidade, tudo isso influência...*”, PE1_R) ou então a partir do 2.º ano de escolaridade (“...*eu deixo sempre para o segundo ano (silêncio), não no primeiro, mas no segundo ano...*”, PR1_C). No entanto, existem outras participantes que manifestam dúvidas em relação ao momento mais apropriado para a deteção, destacando a fase inicial do percurso escolar como precoce para a deteção (“... *No segundo ano penso que ainda era cedo para diagnosticar, não é?...*”, PR2_RM).

As participantes evidenciaram ainda a *relevância dos testes de inteligência* para a deteção da dislexia, no sentido de os usar para distinguir dislexia de outras dificuldades na aprendizagem e despistar défices do ponto de vista cognitivo (“... *Se são úteis, são claro, para detetar, claro, ajuda a ter a certeza se realmente o menino tem (...) se é dificuldade de dislexia ou se é uma dificuldade de aprendizagem, por qualquer motivo, mas sim...*”, PR1_C). É, ainda, expressa a relevância destes testes, sem, no entanto, uma compreensão da sua utilidade para estabelecer o diagnóstico (“... *Se eles são sempre feitos na altura do diagnóstico, não é? É porque devem ser importantes...*”, PR2_RM). É também referido a variabilidade de desempenho intelectual dos/as alunos/as com dislexia, daí a sua baixa utilidade para identificar alunos/as com dislexia (“... *Eu acho que não, um aluno com dislexia pode ser muito inteligente ou até ter um nível abaixo para a idade dele. Eu acho que a inteligência não tem nada a ver com a dislexia...*”, PR3_P).

1.1.2. Perfil de dificuldades

O perfil de dificuldades está associado ao padrão de dificuldades que as participantes identificam como característico dos/das alunos/as com dislexia. Inclui os seguintes subtemas: (A) especificidade de erros, (B) compreensão da leitura, (C) dificuldades da leitura e a dislexia, (D) discrepância do desempenho entre CO e CL (E) precisão e fluência de leitura e (F) heterogeneidade.

A *especificidade de erros* corresponde aos erros que os/as alunos/as cometem que são vistos por estas professoras como sendo consistentes com o perfil de dislexia. Neste sentido, as professoras destacam a as letras em espelho (“...começa-se no primeiro ano a ver a aquelas letrinhas trocadas é o “p”, o “q”, é o “d”, começa, por aí...”, PR1_C), escrever os números em espelho e a inversão de letras na sílaba (“...Não é só por aquela troca de letras, não! É que ele já está a fazer os números em espelho (...) Outras características é quando eles começam a adquirir a leitura e por exemplo, sabem bem que é “as”, “es” “is”, “os” e “us”, mas escrevem sempre “se”, “so” escreve sempre ao contrário, não é? Começam ao contrário (...) Começa a escrever, em vez de ser da esquerda para a direita, começa a escrever da direita para a esquerda...”, PR1_C). As participantes referem igualmente vários tipos de erros ao nível da ortografia, além da leitura (... Os alunos com dislexia, cometem erros a nível da ortografia, ou seja, fazem trocas, omissões, ligações...”, PE3_C).

A *compreensão da leitura* foi mencionada pelas participantes como uma dificuldade visível em casos de dislexia (“...consequentemente podem não compreenderem o que leem e é de facto uma dificuldade muitíssimo frequente a dificuldade da compreensão da leitura, mas atenção que a dificuldade da compreensão da leitura não é uma questão primária da dislexia é uma questão secundária, é uma

questão consequente...”, PE2_FA). É ainda destacado pelas participantes um desempenho diferenciado na compreensão da leitura e na compreensão oral, sendo que apresentam apenas dificuldades na primeira (“...normalmente no que diz respeito à parte oral, eles até são bons e só tem dificuldades na leitura mesmo...”, PR2_RM).

A *precisão e fluência da leitura* são destacadas pelas professoras como indicadores da competência de leitura dos/as alunos/as. Os/As alunos/as com dislexia podem apresentar dificuldades na precisão da leitura, na descodificação das palavras e de conseguirem associar o som às letras e sílabas (“...Tem dificuldade na questão fonológica, não conseguem perceber a diferença do som (...) e associar o som, não É? às letras a sílaba...”, PR2_RM) e na a fluência na leitura (“...Portanto um aluno com dislexia tem como eu digo eu primeiro lugar dificuldades de fluência leitora, de precisão leitora, ou seja, lêem comparativamente com os “leitores normais” de uma forma muito mais lenta e comete erros enquanto lê...”, PE2_FA).

A *heterogeneidade* refere-se diversidade destacada pelas professoras ao nível das características dos/as alunos/as com dislexia, (“...Porque alguns meninos, por exemplo, eu estou a ver que a Catarina, em relação a outros meninos, como em matemática, ela não, não, não tinha dificuldade era mais na parte do português, uns é na leitura ou na escrita. Não acho que seja a mesma coisa...”, PR1_C).

1.1.3. Outras dificuldades associadas

Esta categoria refere-se a outras dificuldades que as participantes identificaram nos/as alunos/as com dislexia em comorbilidade com a dislexia.

As comorbilidades que as participantes mais associam à dislexia são a disortografia, a disgrafia e a discalculia (“...O foco está na componente leitora, mas que

pode trazer outras comorbidades associadas como todas as outras dificuldades como a disortografia, a disgrafia e a discalculia...”, PE1_R).

São também evidenciados algumas dificuldades que emergem desde uma fase mais precoce, tais como problemas de linguagem e comunicação e de lateralidade (“...*Há muitas pistas que já emergem, e já no ensino pré-escolar, aos quais nós devemos estar atentos, a questão da linguagem, da comunicação, a questão da própria lateralidade, tudo isso influência...*”, PE1_R), bem como outras perturbações como Perturbação do Espectro do Autismo ou Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (“...*um aluno com dislexia que tem ao mesmo tempo uma perturbação do espectro do autismo, vamos imaginar, que também é uma comorbilidade frequente ou uma PHDA que é uma comorbilidade muitíssimo frequente ou uma perturbação específica de linguagem que também acontece, mas que não é tão frequente, eu pelo menos não tenho encontrado, mas também acontece...*”, PE2_PA).

São igualmente destacadas dificuldades ao nível da organização, gestão de tempo, bem como do ponto de vista emocional (“...*são crianças que tem muitas dificuldades em se organizar, na gestão do tempo e existem certos comportamentos que deixam a crianças mais inseguras também, portanto, acho que é um resumo disto e que às vezes me faz desconfiar de uma dislexia, não é só inverter letras ou sílabas ou o que for, não é?...”, PR3_P).*

É reconhecido que a existência de comorbilidades associadas à dislexia contribui não só para heterogeneidade do perfil, mas também para um quadro de dificuldades mais grave (“...*na minha experiência aquilo que torna cada caso diferente entre si tem haver em primeiro lugar com as comorbilidades dos próprios alunos, que naturalmente complexificam o quadro...*”, PE2_FA).

1.1.4. Diferenciação entre dislexia de outras DAL

Na categoria *diferenciação entre dislexia e outras DAL* são destacadas as diferenças entre estas categorias de diagnóstico, tendo por base a etiologia das dificuldades. Algumas professoras estabelecem a diferenciação tendo por base a presença ou ausência de problemas cognitivos, associando a dislexia à ausência de défices intelectuais.

O que os distingue é a capacidade de conseguirem aceder ao processo da leitura e da escrita. Quando existe, por exemplo, um défice cognitivo naqueles alunos que eu tenho e que tem um défice cognitivo, não conseguem aprender porque (...) por origem, pronto, tenho um défice cognitivo não conseguem aceder a esse processo, não é? (PE3_C)

Por outro lado, é feita a referência à imaturidade dos/as alunos/as como fator na origem das suas dificuldades, descartando neste caso a presença de dislexia.

Às vezes é só imaturidade ou não estarem vocacionados para aquilo. Não tem nada a ver com dislexia. O que os distingue pode ser a conversa, o diálogo, o vocabulário que uns têm outros não, um disléxico pode ter um bom vocabulário, não é? enquanto um aluno imaturo não! O vocabulário que aplica não tem nada a ver, é muito infantil, nada adequado à idade, não é? Os esforços também são diferentes, como um aluno disléxico pode ter gostos e preferências perfeitamente adequados à idade dele, enquanto um aluno imaturo não. Como aluno disléxico pode conviver muito bem com os outros, a parte social dele está perfeitamente normalizada, enquanto um aluno imaturo não, é mais egocêntrico, egoísta, não é capaz de partilhar nada. (PR3_P)

Foi também mencionada a possibilidade de questões emocionais estarem relacionadas com as dificuldades de aprendizagem, sendo este também concetualizado como um fator de exclusão da presença da dislexia.

A dislexia é uma das várias causas das dificuldades de leitura que existem (...) Existem causas relacionadas com questões emocionais, por exemplo, existem causas relacionadas com várias perturbações não claramente a dislexia é considerada uma causa escondida por alguns autores e está longe de ser a única causa de dificuldades de letra e de escrita. (PE2_FA)

1.1.5. Etiologia

Este bloco remete para as conceções das participantes em relação à etiologia da dislexia. Inclui os seguintes subtemas: (A) etiologia multifatorial, (B) perspectiva biológica, (C) teoria do processamento fonológico, (D) teoria do processamento auditivo ou visual, (E) défice na memória de trabalho e (F) incerteza.

A *etiologia multifatorial* refere-se à presença de múltiplos fatores que expliquem as dificuldades observadas na dislexia. Neste estudo, as professoras atribuem a etiologia a diversos fatores que interatuam.

A questão fonológica não é uma questão única na dislexia, portanto há outras questões, mas de facto esta linha condutora ou esta causa maior digamos está ainda em debate, ainda não é absolutamente (...) está longe de ser conhecida. O ponto de corte para a avaliação (...) também diz, ali um conjunto de fatores de risco que todos juntos a certa altura dão a possibilidade de se propor que se trata de uma dislexia, mas de facto é uma questão ainda muito estudo, de muitos avanços e as vezes de recuos eventualmente. (PE2_FA)

A *perspetiva biológica* emergiu da percepção dos participantes relativamente à origem neurológica (“... *Nós sabemos que a dislexia é uma disfunção neurológica...*”, PE1_R) e genética da dislexia (“...*Pode ser de origem biológico, genético ou não...*”, PE3_C).

A *teoria do processamento fonológico* foi mencionada por algumas participantes para explicar a etiologia da dislexia, destacando o défice fonológico associado a esta dificuldade (“...*Tem dificuldade na questão fonológica, não conseguem perceber a diferença do som e associar o som, não é? às letras à sílaba. Para mim é isso...*”, PR2_RM). São também atribuídas pelas participantes dificuldades no processamento auditivo ou visual na origem das dificuldades (“...*processamento da informação visual e da informação ou da informação auditiva, ou pode ser mista também, não é?...*”, PE3_C).

A *memória de trabalho* é uma componente da função executiva responsável pelo armazenamento e retenção temporária da informação, que foi mencionada como uma área em défice nos/as alunos/as com dislexia (“...*depois também há outras áreas causais muito mencionadas pela literatura nomeadamente a questão da memória de trabalho. Portanto, aliás há autores que dizem que o que distingue maioritariamente um disléxico de um não disléxico são défices ao nível da memória de trabalho...*”, PE2_FA).

Por fim, é evidente alguma *incerteza* relativamente à etiologia da dislexia, denotando alguma falta de conhecimento na área, apesar da experiência das participantes com alunos/as com esta dificuldade (“...*Eu já li tanta coisa, que tinha a ver com a gestação, com a alimentação. Não faço a menor ideia...*”, PR3_P).

1.1.6. Persistência das dificuldades

A *persistência das dificuldades* associadas à dislexia é igualmente destacada pelas participantes (“...*Acho que sim (...) Permanece sempre, até na leitura...*”, PR1_C).

Contudo, estas professoras reconhecem que as dificuldades podem ser atenuadas através do treino/intervenção com estes/as alunos/as (“... *As dificuldades associadas à dislexia tendem a permanecer ao longo do tempo, sim, até porque a dislexia é uma condição permanente agora naturalmente que o trabalho feito e a qualidade do trabalho feito tendem naturalmente a diminuir essas dificuldades associadas...*”, PE2_FA).

1.2. Práticas pedagógicas

Este tema refere-se às práticas pedagógicas implementadas pelos/as professores/as com alunos/as com dislexia, tendo em vista a otimização das suas aprendizagens e a promoção do sucesso escolar. Este tema inclui os seguintes subtemas: (A) práticas recomendadas, (B) práticas não recomendadas (C) recursos diferenciados, (D) apoio individualizado, (E) avaliação, (F) intensidade do treino, (G) organização da sala de aula, (G) trabalho colaborativo, (I) aspetos emocionais e (J) articulação com a família.

1.2.1. Práticas recomendadas

As práticas recomendadas correspondem às metodologias e práticas pedagógicas que as professoras recomendam para ensinar e/ou intervir com alunos/as com dislexia que inclui os seguintes subtemas: (A) componente lúdica e (B) estratégias diferenciadas.

A componente lúdica refere-se à utilização de metodologias lúdicas para potenciar a aprendizagem dos/as alunos/as e a sua motivação:

Eu utilizo a parte lúdica, a parte dos jogos. Há jogos engraçados que que levam a criança a motivar-se para isso e depois parto para aquela parte que às vezes dizem que é mais seca, não é?. (PE3_C)

As *estratégias diferenciadas* refere-se às práticas de diferenciação pedagógica recomendadas pelas professoras, nomeadamente a utilização de imagens em associação com palavras (“... *ponho figuras com as palavras idênticas para ele descobrir se é uma, se a outra, se a outra e uma pessoa cria sempre coisas diferentes...*”, PR1_C), a leitura repetida e sistemática de textos (“...*O que eu costumava fazer na altura da pandemia era dar a aluna o texto com antecedência de forma que ela pudesse treinar a leitura e depois na aula o conseguisse ler...*”, PR1_C), a leitura repetida de listas de palavras:

Trabalho listas de palavras ou que criou a partir de textos que tenho e retiro essas palavras ou por exemplo utilizo palavras frequentes no português (...) as palavras têm de ser lidas pelo menos quatro vezes e eu costumo utilizar sequencias diferentes nessas leituras, (...), o treino das palavras é importante para trabalhar a via lexical de acesso ao material escrito. (PE2_FA)

O estabelecimento de objetivos de leitura em função do tempo (...“*estipulo o tempo, tempo esse que é com base no referente da idade esse é o meu objetivo é que o aluno sessão a sessão se vá aproximando do referente pata a sua idade de acordo com a fluência leitora...*”, PE2_FA).

1.2.2. *Práticas não recomendadas*

As práticas não recomendadas correspondem às metodologias e práticas pedagógicas que as professoras não recomendam para ensinar e/ou intervir com alunos/as com dislexia, pois não lhes reconhecem eficácia.

Dentro das práticas não recomendadas, as participantes destacam o *fazer mais do mesmo*, isto é, utilização recorrente das mesmas estratégias sem que a sua utilização seja eficaz. As professoras defendem a não manutenção das estratégias que não funcionam, sendo necessário diversificar as mesmas para promover o progresso na aprendizagem e

potenciar a motivação dos/as alunos/as (“... *tem que haver uma persistência de leitura e não sei quê, mas não fazer sempre da mesma maneira, porque às tantas eles desistem, não querem, ficam cansados, já estão cheios daquilo...*”, PR1_C).

Salientam igualmente os métodos expositivos (“...*O método expositivo, mas esse serve para todos. O método expositivo, vamos abrir o manual na página X e vamos sair por aí fora, mas isso é para qualquer problemática. Mas ainda temos muito esse modelo na nossa escola tradicional...*”, PE1_R), o recurso a tarefas longas (“...*Fichas enormes em que eles veem aquilo e não percebem nada do que está ali...*”, PR3_P), o método das 28 palavras (“...*método das 28 palavras na minha forma de ver para um disléxico não funciona nada bem...*”, PE3_C) e o foco apenas em conteúdos curriculares, ao invés de intervir nos fatores etiológicos da dislexia (“...*Lá está o que eu acho que é menos eficaz é quando nós nos esquecemos exatamente de trabalharmos estas áreas causais, ou seja, quando o enfoque e é muito frequente isso acontecer em escolas é centrar nos conteúdos curriculares ...*”, PE2_FA).

1.2.3. Recursos diferenciados

De forma a conseguirem apoiar os/as alunos/as, estas professoras destacam diversos recursos humanos, como o/a professor/a de educação especial e o/a terapeuta da fala (“...*Recursos humanos, claro professor de educação especial, terapeuta da fala dependendo do tipo de dislexia ou daquilo que se pretende trabalhar, as basicamente esse trabalho desses dois recursos humanos é fundamental...*”, PE3_C), recursos tecnológicos, nomeadamente jogos em computador, para permitir dinâmicas de intervenção mais interativas e dinâmicas. As professoras utilizam igualmente materiais de apoio à leitura, como cartazes (“...*a utilização de cartazes na sala de aula para eles poderem olhar e conseguirem ver as diferenças entre o “f” e o “v”...*”, PR2_RM),

imagens e recursos específicos para alunos/as com dislexia ou dificuldades na leitura (e.g., materiais do método distema).

1.2.4. Apoio individualizado

O apoio individualizado refere-se ao apoio disponibilizado em função das dificuldades evidenciadas por cada aluno/a, o que implica uma identificação prévia do perfil de dificuldades específico de cada aluno/a (“... *deve ser feita uma avaliação e perceber quais são as áreas que estão mais em défice e essas áreas devem ser aquelas que integram a planificação e ao longo do ano devem ser trabalhadas essas áreas...*”, PE2_FA).

1.2.5. Avaliação

As professoras, no que diz respeito à avaliação, adaptam as modalidades e as condições consoante as dificuldades dos/as alunos/as, nomeadamente através da não contabilização dos erros ortográficos em provas escritas (“...*Considerar sempre uma diferenciação em termos da avaliação e para isso, a nível nacional está institucionalizado a “Ficha A”, que é uma ficha que o aluno não é penalizado por várias situações correspondentes à sua dislexia, devidamente identificadas nessa ficha...*”, PE1_R). Além disso, as provas de avaliação são adaptadas às dificuldades dos/as alunos/as, nomeadamente a realização de testes de consulta (“...*Os testes são adaptados onde ele pode fazer consulta, mas mesmo assim ele tem muitas dificuldades em encontrar a informação*”, PR2_RM) ou a realização de testes na modalidade oral (“...*Nos testes, quando tem que fundamentar alguma pergunta, ele dá a resposta oralmente e eu escrevo...*”, PR3_P). As tarefas de sala de aula são igualmente adaptadas (“...*Tem sempre auxiliares de memória nas aulas e durante os testes...*”, PR2_RM).

1.2.6. Intensidade do treino

As professoras reconhecem que os/as alunos/as com dislexia necessitam de um treino mais intensivo, em termos de frequência, duração e modalidade (individual). Neste sentido, a intervenção universal revela-se insuficiente para suprimir as dificuldades destes/as alunos/as.

Da leitura, realmente é, tem que ser muita persistência. Sempre arranjar tempo extra para esses alunos. Não chega o que eles estão na aula não, não chega. E eu tirei muitas horas, muitas horas quando tem alunos com dislexia, mas não é isso acontece muitas vezes eu tenho que tirar de vez em quando uma horinha só com esse aluno, porque é só pela persistência que o aluno começa a memorizar. Sinceramente, tem que ter muito trabalho. (PR1_C)

1.2.7. Organização da sala de aula

Os/As alunos/as com dislexia ocupam um espaço na sala de aula que permita uma melhor visualização para o quadro ficando de frente para este (“...*Os alunos são sempre sentados frente para o quadro...*”, PR2_RM) e nas filas da frente da sala e próximo da professora para facilitar o apoio individualizado (“...*coloco o aluno na primeira fila, à minha beira*”, PR3_P). A presença de um par para apoiar o/a aluno/a é também uma estratégia usada pelas professoras (“...*com um colega que eu sei que é mais dado a estudar e a acompanhar...*”, PR3_P).

1.2.8. Trabalho colaborativo entre pares

O trabalho colaborativo entre pares em contexto de sala de aula é percebido pelas participantes como fundamental para apoiar os/as alunos/as com dislexia.

O trabalho entre pares acho que é muito importante, permitindo que todos esses trabalhos de grupo feitos em contexto de aula, e não pós componente letivo, é uma mais-valia, sem dúvida alguma, porque aí, dentro de um trabalho de grupo, podem-se permitir tarefas de acordo com as dificuldades de cada um deles. (PE1_R)

1.2.9. Aspetos emocionais

Além da preocupação com as práticas ao nível do ensino e intervenção de áreas em défice nos/as alunos/as com dislexia, as professoras contemplam aspetos emocionais, recorrendo a reforços positivos e incentivos para que persistam nas tarefas mesmo perante dificuldades:

O elogio, sempre! Porque ele é uma criança que (...) penso que é uma característica dos disléxicos que é a falta de autoestima, não é? Porque sentem as dificuldades e comparam-se como os outros amigos, e então sempre que ele faz alguma coisa e demonstre esforço, eu elogio. (PR2_RM).

A valorização das potencialidades dos/as alunos/as é outra estratégia a que recorrem (“...*E tenho sempre reforçar os aspetos em que ele é bom, porque ele pode ter dificuldades a nível da memória, da escrita, da leitura e da matemática, mas na componente oral e na compreensão oral ele é muito bom...*”, PR2_RM).

1.2.10. Articulação com a família

As professoras valorizam a articulação com a família dos/as alunos/as, de forma que o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula seja complementado e reforçado em casa com o apoio dos pais/familiares (“...*Sempre que fazemos leitura de textos, também digo sempre à mãe para ela saber qual é a parte do texto que ele vai ler e para*

poder treinar... ”, PR3_P). A ausência deste apoio por parte das famílias pode condicionar a evolução do/a aluno/a, visto que as suas dificuldades podem interferir com a sua autonomia para a realização das tarefas (“...E o aluno se tem dificuldades na compreensão leitora, chega a casa, abre o livro e fica sozinho a olhar para o livro, quando não tem as famílias que o acompanhem ... ”, PE1_R).

1.3. Preparação científica pedagógica

A preparação científica pedagógica dos/as professores/as para ensinar e intervir com alunos/as com dislexia inclui os seguintes subtemas: (A) formação inicial, (B) formação contínua, (C) experiência profissional, (D) envolvimento em projetos, (E) articulação com outros profissionais, (F) autodidatismo e (G) nível de confiança.

1.3.1. Formação inicial

No que diz respeito à formação inicial, a maioria das participantes referiu que o tema da dislexia não foi abordado durante a formação de acesso à profissão, pelo que não se sentiam devidamente preparados para ensinar e/ou intervir com alunos/as com dislexia por falta de conhecimento sobre a temática tendo apenas como base a sua formação inicial (“...Nada, zero. Na altura não se falava sobre essa problemática em nenhuma altura. A única que me pode ter ajudado na altura foi a cadeira de psicologia... ”, PR3_P).

No entanto, algumas participantes mencionaram ter abordado esta temática durante a formação inicial, contudo de uma forma genérica (“...A formação inicial era só para 1.º Ciclo, portanto, acho que foi muito bem orientado. Nós desde o primeiro ano que tinhas de estar a dar aulas e verificar já casos e não sei o quê. Eu acho que sim, que foi, foi bom... ”, PR1_C).

1.3.2. Formação continua

As participantes demonstram ter aprimorado os seus conhecimentos em relação à dislexia, através de formação direcionada para a temática ou então sobre as necessidades educativas especiais e/ou inclusão, através de palestras (“...*Sim, procurei sempre e vou a palestras. A última que fui à cerca de mês e meio que foi sobre o Decreto-lei...*”, PR3_P), formação especializada (“...*Fez com que eu fizesse formação e acabei por fazer uma especialização dentro das dificuldades de aprendizagem...*”, PE1_R) e mestrados (“...*O meu mestrado foi na dislexia, portanto no 3.º ciclo ensino secundário. Fiz primeiro a especialização em educação especial cognitivo e motor que abordou várias questões da dislexia...*”, PE2_FA).

Ainda assim, algumas participantes referiram não ter qualquer formação na área após o término da sua formação inicial, mesmo tendo frequentado formação mais genérica e relacionada com a área (“...*Eu nunca fiz nenhuma formação sobre a dislexia, mas fiz sobre as necessidades educativas especiais que me ajudou também a lidar com essas coisas...*”, PR2_RM).

1.3.3. Experiência profissional

As professoras relataram que a experiência profissional foi um fator importante para melhorarem as suas práticas pedagógicas com alunos/as com dislexia (“...*no campo, é que a gente aprende e temos que trabalhar com eles e temos que arranjar formas de resolvermos os nossos problemas. Não é? E aí que também nos dá a formação...*”, PR1_C). A experiência com alunos/as com dislexia permitiu às professoras tomar conhecimento do perfil de dificuldades destes alunos/as, bem como individualizar as suas práticas (“...*Eu acho que quando nós começamos a trabalhar com os alunos com dislexia*

é que vamos percebendo realmente as dificuldades que eles têm e também porque cada caso é um caso... ”, PE3_C).

A falta de experiência com alunos/as com dislexia é também mencionada como uma condicionante para se sentirem confiantes na sua atuação (“...*Quer dizer, eu apanhei uma vez, nunca apanhei nenhum aluno 1.º ano com dislexia, não é? Porque se apanharmos no 1.º ano, quando ele está a aprender a ler, a escrever (...) Eu não tenho essa experiência...*”, PR2_RM).

1.3.4. Envolvimento em projetos

A participação em projetos relacionados com a temática é uma forma de aprendizagem e troca de experiências, como em projetos europeus os quais permitem a partilha de práticas com outros profissionais da área:

Tenho estado em projetos Erasmus relacionados com a dislexia, tenho coordenado projetos a esse nível, por isso todo esse conhecimento que nós vamos adquirindo nessas formações com colegas, nomeadamente de outros países, no estudo que vou fazendo, tudo isso tem permitido claramente para crescer e para me sentir mais bem preparada, sem dúvida, ao longo destes anos. (PE2_FA)

1.3.5. Articulação com outros profissionais

As professoras quando se deparam com um/a aluno/a com estas dificuldades procuram estabelecer um trabalho de articulação com outros profissionais, nomeadamente psicólogos/as (“...*Também tenho ainda dificuldade nisso e muitas vezes tenho que recorrer aos serviços de psicologia...*”, PR1_C), médicos (“...*o médico deste menino que eu tenho que é excelente e trabalhamos muito um com o outro...*”, PR3_P)

ou associações da área (“...*eu tenho uma ligação direta com a associação portuguesa de dislexia com sede no Porto...*”, PE1_R).

1.3.6. Autodidatismo

As professoras reconhecem que o conhecimento que detém para ensinar e/ou intervir com alunos/as com dislexia decorre do seu investimento pessoal, através de pesquisas na internet (“...*vou pesquisar na internet e vou a palestras...*”, PR3_P).

1.3.7. Nível de confiança

O nível de confiança está relacionado com a perceção de confiança e preparação por parte das professoras para ensinar e/ou intervir com alunos/as com dislexia. As professoras expressam alguma insegurança, destacando a idiosincrasia de cada aluno/a que é desafiante em termos de adaptação e acomodação recorrente de estratégias e recursos para se adaptar à individualidade de cada aluno/a, mesmo tendo todos o mesmo diagnóstico (“...*E a gente nunca se sente preparada. Cada caso é um caso e a gente gosta de inovar, e pronto. A minha confiança é que eu tento da sempre o meu melhor...*”, PR1_C). Por outro lado, a experiência que adquirem com alunos/as específicos parece ser um fator relevante para potenciar a confiança percebida pelas professoras (“...*Por isso, acho depois de ter trabalhado com este aluno acho que me sinto confiante para ensinar...*”, PR2_RM). Além disso, o investimento em formação parece contribuir para a perceção de confiança (“...*Eu estou preparada para trabalhar com disléxicos. Tenho informação suficiente, tanto académica, com uma parte da experiência...*”, PE1_R).

1.4. Desafios

Este tema corresponde aos desafios e dificuldades percebidos pelas/os professoras/as no âmbito do ensino e intervenção com alunos/as com dislexia, o qual que inclui os seguintes subtemas: (A) número de alunos/as por turma, (B) envolvimento dos/as alunos/as; (C) reconhecimento da diferença, (D) mitos/crenças sobre dislexia e (E) papel dos/as profissionais de educação.

1.4.1. Número de alunos/as por turma

O número de alunos/as por turma é identificado como um desafio no ensino e intervenção com alunos/as com dislexia. Neste sentido, as professoras relatam que um maior número de alunos/as dificulta a mobilização de apoio e suporte para os/as alunos/as com dislexia. Por sua vez, também enfrentam desafios quando são deparados com uma sala de aula que conta com mais de um/a aluno/a com dislexia, pois sentem que não conseguem dar o apoio e atenção necessários a estes/as alunos/as:

Se tiver numa turma grande, por exemplo, ainda vai ser mais complicado. Se tiverem mais alunos com dislexia na turma também é mais complicado. Na experiência que eu tenho, a turma era pequena, não era grande então eu conseguia dar muito apoio a esse aluno específico. Se a turma for grande, não se consegue dar o devido apoio. (PR2_RM)

1.4.2. Envolvimento dos/as alunos/as

As professoras ressaltam que estes/as alunos/as acabam por ter que trabalhar e estudar muito mais do que aqueles que não enfrentam esta dificuldade, a fim de alcançarem resultados positivos (“...*Trabalham dez vezes mais que os outros para conseguirem um suficiente ...*”, PR3_P).

1.4.3. Reconhecimento da diferença

Os/As professores/as apelam a que haja um reconhecimento da diferença, uma vez que os/as alunos/as com dislexia necessitam de apoio diferenciado por parte destes profissionais, o que, por vezes, não acontece devido à dificuldade de aceitação das necessidades diferenciadas destes/as alunos/as.

Docentes aceitarem que um aluno tem de ser trabalhado de maneira muito diferente dos outros, começa por aí. Porque agora tem o Inglês, a Música e a Educação Física e tem que ter a lateralidade muito bem formada, coisa que não tem. Portanto, todas essas disciplinas têm de ser adaptadas a esta problemática, o que foi muito difícil de acontecer, porque muitos dos professores não aceitavam. A sociedade em geral é muito complicada a aceitar as diferenças. (PR3_P)

1.4.4. Mitos/crenças sobre a dislexia

As professoras mencionaram que permanecem alguns mitos/crenças relativamente aos/às alunos/as com dislexia, o que condiciona a atitude dos/as professores/as face a estes alunos/as, bem como a mobilização de recursos e mecanismos de apoio. Uma das crenças realçadas pelas participantes está relacionada com a perceção dos/as professores/as em relação aos motivos associados às suas dificuldades.

Os professores acreditarem que a dislexia é mesmo um diagnóstico e vir com aquela que o aluno é preguiçoso, que não se esforça e dar mais trabalho ao aluno. Portanto, o aluno é disléxico e as pessoas não acreditam muito nesses diagnósticos de dislexia, por que ele não estuda, porque ele não faz, então ele tem mais trabalhos para casa. (PE1_R)

Por fim, é também referido que, por vezes, muitos dos/as professores/as tendem a questionar a validade do diagnóstico estabelecido, apesar dos/as alunos/as demonstrarem dificuldades, com implicações nas práticas pedagógicas que adotam (“...um aluno porque às vezes tem-se a tendência de dizer assim, ele até consegue ter positiva, ele compreende, porquê que eu tenho que despenalizar isso...”, PE3_C).

1.4.5. Papel dos profissionais de educação

Os/as profissionais de educação desenvolvem um papel crucial nas escolas a fim de apoiarem os/as alunos/as a superar as suas dificuldades. Contudo, as participantes identificam como desafio a falta de clarificação em relação ao papel dos diferentes profissionais:

O papel do professor de educação especial que está absolutamente subaproveitado nas escolas portuguesas. O professor de educação especial, muitas vezes, dá explicações, ajuda os alunos nos conteúdos curriculares e não é esse o papel dele.

O papel do professor de educação especial é o papel nestas áreas causais, lá está, o que estou a falar, trabalhar a fluência leitora, trabalhar a precisão leitora e perceber porque é que eles têm estas dificuldades. (PE2_FA)

2. Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como principal objetivo explorar os conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia, bem como as práticas de ensino e intervenção adotadas com alunos/as com dislexia. Os objetivos específicos do estudo foram os seguintes: 1) compreender os conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia, nomeadamente em termos de características e etiologia das dificuldades; 2) compreender as práticas de ensino e/ou intervenção adotadas pelos/as professores/as com alunos/as

com dislexia; 3) compreender a preparação científica e pedagógica dos/as professores/as para ensinar e intervir com alunos/as com dislexia; 4) identificar os desafios percebidos pelos/as professores/as em relação ao ensino e intervenção com alunos/as com dislexia.

A dislexia é uma perturbação específica de aprendizagem com elevada prevalência em contexto escolar. Diante disso, torna-se fundamental que os/as professores/as sejam capazes de, por um lado, identificar atempadamente alunos/as em risco de dislexia, bem como dar resposta às necessidades e dificuldades destes/as alunos/as, de modo a que consigam alcançar sucesso escolar. Além disso, é no início da escolaridade que muitos/as alunos/as começam a apresentar os primeiros sinais de dislexia e, como tal, um ensino de qualidade assente em práticas pedagógicas com evidência empírica é essencial para o seu progresso. Para isso, é necessário que o/a professor/a tenha uma adequada preparação científica e pedagógica para conseguir atuar eficazmente no exercício da sua profissão (Vale et al., 2011).

No que se refere ao primeiro objetivo centrado na compreensão dos conhecimentos dos/as professores/as em relação à dislexia, verificou-se que as professoras que participaram neste estudo apresentavam dificuldades em detetar os sinais e características de alunos/as com dislexia, uma vez que as dificuldades manifestadas por estes/as alunos/as podem estar associadas a outras perturbações com características similares. Vários estudos também destacam a dificuldade por parte destes/as profissionais no que diz respeito à identificação e deteção de alunos/as com dislexia (e.g., Nascimento et al., 2018; Pinto, 2012).

De acordo com Cogan (2002), é importante que o/a professor/a se mantenha informado sobre as características e sinais associados à dislexia, de forma a conseguirem proceder à sinalização atempada dos/as alunos/as. Por isso, torna-se fundamental que o/a

professor/a adquira os conhecimentos fundamentais sobre a problemática e sobre estratégias eficazes para o ensino da leitura e da escrita nos/as alunos/as com dislexia.

Além das dificuldades de detecção sentidas por estas profissionais, são igualmente evidentes lacunas no conhecimento sobre as características e perfil de dificuldades da dislexia, que justifica também as dificuldades na detecção. As professoras identificam como características específicas da dislexia a inversão de letras na sílaba, a escrita de números e letras em espelho e a escrita da direita para esquerda. Estes resultados vão de encontro aos obtidos no estudo realizado por Wadlington e Wadlington (2005), no qual cerca de 74% dos participantes consideraram que a inversão de letras é uma das características distintivas da dislexia. Esta é uma das concepções de dislexia que permanece entre os profissionais de educação, apesar da literatura evidenciar que este tipo de erros é transversal às diferentes dificuldades que os/as alunos/as podem apresentar na aprendizagem da leitura, não sendo assim possível associar um perfil específico de erros à dislexia. Estes conhecimentos sem evidência empírica são ampliados e generalizados entre os/as profissionais, dado que muito do conhecimento é adquirido na partilha de informação entre pares (Echegaray-Bengoa & Soriano-Ferrery, 2016). Contudo, as professoras mostraram possuir algum conhecimento no que diz respeito às dificuldades que estes/as alunos/as manifestam na precisão e fluência da leitura, na descodificação das palavras e na aplicação das regras de correspondência grafema-fonema. De facto, a literatura destaca este perfil de dificuldades na dislexia, associado a um défice no processamento fonológico (International Dyslexia Association, 2017).

As professoras destacaram vários fatores que permitem excluir o diagnóstico de dislexia, nomeadamente imaturidade, problemas emocionais e/ou cognitivos. Estas profissionais consideram que os/as alunos/as com dislexia apresentam uma elevada variabilidade de desempenho intelectual, ainda que na generalidade sejam alunos/as com

inteligência na média ou acima da média. Foi também referido, que questões relacionadas com a imaturidade e problemas emocionais, podem ajudar a desenvolver as dificuldades na aprendizagem, contudo não se trata de dislexia. A literatura tem destacado vários fatores de exclusão da dislexia. Por exemplo, Correia (2011) realça que a presença de problemas emocionais são um fator de exclusão da presença de dislexia. Ainda assim, o autor destaca que podem coexistir problemas emocionais com a dislexia, mas as dificuldades na aprendizagem não são justificadas pelas questões emocionais. O mesmo acontece com o fator da imaturidade. Esse termo foi utilizado em 1924 pelos autores Apert e Poltz, que definiram a dislexia como sendo um problema de imaturidade de ordem psicometrológica, o que já não corresponde à evidência científica atual (Rotta et al., 2016). Os problemas cognitivos são referenciados através da diferença entre o QI e o desempenho do/a aluno/a (Spencer et al., 2014). Os testes de inteligência englobam a avaliação de competências de linguagem, que se tem comprovado como uma fragilidade em alunos/as com dislexia, o que pode levar a uma diminuição do desempenho cognitivo.

No que diz respeito à etiologia da dislexia, as professoras defendem que esta dificuldade resulta de múltiplos fatores, como por exemplo fatores de natureza cognitiva (défice fonológico, processamento auditiva ou visual, memória de trabalho) ou fatores de ordem biológica (neurológica ou genética). Relativamente aos fatores de natureza cognitiva, os resultados de vários estudos apontaram para défices vários na etiologia da dislexia, nomeadamente ao nível do processamento fonológico (Spencer et al., 2014).

Além disso, a dislexia tem vindo a ser classificada como uma dificuldade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica (Kearns et al., 2019), tendo sido apontado igualmente a influência de fatores genéticos na aprendizagem, embora não tenha sido possível, até à data, identificar um gene específico associado às dificuldades

na leitura (Rotta et al., 2016). Apesar das professoras apresentarem algum conhecimento baseado na evidência científica no que diz respeito à etiologia, estas também demonstram algumas incertezas ou concepções sem evidência empírica (e.g., Lopes & Carvalho, 2022), que reflete falta de conhecimento na área, apesar da experiência profissional das participantes com alunos/as com dislexia.

O segundo objetivo do estudo refere-se à compreensão das práticas de ensino e/ou intervenção adotadas pelos/as professores/as com alunos/as com dislexia. As professoras que participaram no estudo defendem que o ensino e intervenção com estes/as alunos/as deve ser suportado em estratégias diferenciadas, destacando algumas que consideram eficazes, nomeadamente a associação de palavras a imagens, a leitura repetida de textos e de listas de palavras, o estabelecimento de objetivos de leitura em função do tempo. Destacam igualmente a relevância de utilizar o computador e incluir uma componente lúdica para potenciar a aprendizagem e a motivação dos/as alunos/as, por exemplo através de jogos. As professoras nomeiam um conjunto de recursos pedagógicos para intervenção na leitura, no entanto revelam um baixo conhecimento sobre estratégias com evidência empírica que estão na base destes recursos e que os torna eficazes.

De acordo com Cogan (2002), os/as professores/as devem adotar práticas positivas, ou seja, de encorajamento e construtivas de forma a reforçar os progressos e potenciar o envolvimento dos/as alunos/as. Na linha com as estratégias mencionadas pelas participantes, Cogan (2002) destaca como estratégias relevantes para estes/as alunos/as a utilização de um computador, fornecer ao/à aluno/a auxiliares de memória, estruturar as aulas de acordo com as necessidades do/a aluno/a.

Na avaliação destes/as alunos/as, é priorizada a adaptação das modalidades consoante as dificuldades dos/as alunos/as, de modo que as dificuldades ao nível da leitura não sejam uma barreira à expressão dos conhecimentos dos/as alunos/as (e.g., não

contabilizar os erros ortográficos, responder oralmente, testes realizados sob consulta de materiais de apoio). As professoras reconhecem que os/as alunos/as com dislexia necessitam de um apoio mais intensivo e individualizado dirigido às suas necessidades específicas.

Relativamente à preparação científico-pedagógica, ressalta-se que quatro participantes (66.7%) abordaram o tema da dislexia na sua formação inicial e duas participantes (33.3%) afirmaram não ter sido abordada a temática. Os resultados sugerem que a formação recebida pelas professoras pode não ter proporcionado uma base sólida para ensinar e intervir junto destes/as alunos/as. Os resultados do estudo de Dodur e Kumay (2020) também sugere que os/as professores/as não se sentem confiantes para intervir com alunos/as com dislexia. De acordo com Knigth (2018), a formação dos/as professores/as não os prepara para atender às necessidades dos/as alunos/as especialmente aqueles com dislexia.

Além da formação inicial, o conhecimento dos/as professores/as advém de múltiplas fontes, nomeadamente formação contínua realizada, experiência profissional com alunos/as com dislexia, investimento pessoal em pesquisas bibliográficas e articulação com outros profissionais, nomeadamente psicólogos/as. A experiência adquirida assumiu-se como essencial para estas professoras, ao permitir o contacto próximo com estes/as alunos/as e com as suas necessidades, o que parece ser um fator relevante para potenciar a confiança percebida pelas professoras. Verificou-se, ainda, que três professoras (50%) obtiveram formação nesta temática ou então sobre as necessidades educativas especiais e/ou inclusão após o término da formação inicial, através de palestras, formações especializadas e mestrados o que não se verificou com as restantes três professoras.

As professoras expressam alguma insegurança, destacando a idiosincrasia de cada aluno/a como desafiante em termos de adaptação e acomodação recorrente de estratégias e recursos para se adaptar à individualidade de cada aluno/a, mesmo tendo todos o mesmo diagnóstico. Além disso, a falta de conhecimentos atualizados no domínio contribui para o sentimento de insegurança, apesar do investimento em formação por parte das participantes. Esta insegurança é igualmente apontada em outros estudos (e.g., Dodur & Kumay, 2020; Wadlington et al., 2008) associada a uma elevada percentagem de professores/as que não se sente preparados/as para ensinar e intervir com alunos/as com dislexia.

Este estudo procurou ainda identificar os desafios percecionados pelos/as professores/as em relação ao ensino e intervenção com alunos/as com dislexia. Um dos desafios mencionados pelas professoras corresponde ao número de alunos/as na sala de aula apontando como uma dificuldade acrescida na mobilização do seu apoio e suporte. Todavia, esta dificuldade acresce quando existe mais do que um/a aluno/a com dislexia, na mesma turma. Estas dificuldades vão de encontro com o estudo realizado por Lopes (2011), no qual 26 professores/as (42%) consideram que o número excessivo de alunos/as por turma é uma barreira à inclusão de alunos/as com dislexia.

Além disso, as professoras ressaltam os desafios que os/as alunos/as enfrentam, nomeadamente o facto de terem de investir mais do que os que não apresentam este tipo de dificuldades para conseguirem obter resultados positivos. De facto, os/as alunos/as com dificuldades necessitam de se apropriar da linguagem e da escrita, que requer um treino muito regular e sistemático (Silveira, 2014).

As professoras salientam igualmente a existência de mitos dos profissionais da educação associados aos/às alunos/as com dislexia, nomeadamente a descrença no diagnóstico, assumindo que as dificuldades advém de um baixo investimento do/a

aluno/a, apelidando-os/as frequentemente de preguiçosos/as, com implicações ao nível da atitude perante estes/as alunos/as, bem como nas metodologias de ensino e de avaliação que praticam. Esta conceção advém da falta de conhecimento dos/as professores/as em relação às características da dislexia e das necessidades em termos pedagógicos destes/as alunos/as (Silveira, 2014).

Em suma, os resultados obtidos permitem confirmar que as professoras possuem conhecimentos acerca da dislexia, contudo algum deste conhecimento não se baseia em evidência científica. No que diz respeito à intervenção, os resultados demonstraram que o conhecimento destas profissionais é limitado. O conhecimento que possuem sobre programas de intervenção estruturados e recursos disponíveis são um bom ponto de partida, contudo podem não ser suficientes para garantir a eficácia da intervenção.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo compreender as conceções e as práticas pedagógicas dos/as professores/as em relação à dislexia. De acordo com a revisão da literatura e os resultados obtidos neste estudo, torna-se essencial que os/as professores/as reconheçam as características, etiologia e práticas de intervenção com alunos/as com dislexia, não só para permitir uma identificação e sinalização atempada destes alunos, mas também para adotarem práticas pedagógicas ajustadas às suas necessidades e perfil de dificuldades, contribuindo assim para a sua aprendizagem e progresso.

No que diz respeito às lacunas no conhecimento, os/as professores/as não reconhecem a prevalência da dislexia, bem como apresentam conhecimentos sem evidência científica relativamente às características da dislexia destacando a inversão de letras e de palavras, tal como se verifica em vários estudos (e.g., Wadlington & Wadlington, 2005; Echegaray-Bengoia & Soriano-Ferrery, 2016). De acordo com o estudo de Echegaray-Bengo e colaboradores (2017), a falta de informação sobre a dislexia

pode conduzir à persistência de conhecimentos e práticas sem evidência científica e à sua generalização entre profissionais.

Face aos resultados obtidos, torna-se importante refletir sobre a formação dos/as professores/as em Portugal. É importante que os/as professores/as adquiram uma formação sólida ao nível da dislexia, que permita desconstruir algumas crenças que ainda permanecem sobre a dislexia e sedimentar um conhecimento sobre práticas com evidência empírica com estes/as alunos/as. Neste sentido, é importante que estes/as professores/as sejam capazes de avaliar que tipo de apoio o/as alunos/as necessitam e, a partir daqui, mobilizar práticas e estratégias ajustadas ao perfil de cada aluno/a (Lopes & Carvalho, 2022).

Reconhecemos, assim, a necessidade de olhar para a formação inicial e para os conhecimentos adquiridos pelos/as professores/as enquanto uma etapa importante para o exercício da profissão docente. Os resultados do presente estudo poderão dar um contributo para a reflexão sobre a formação inicial de professores/as, nomeadamente no que diz respeito ao perfil de dificuldades destes/as alunos/as e de práticas com evidência científica.

Apesar dos potenciais contributos do estudo, é possível apontar algumas limitações. Em primeiro lugar, participaram no estudo seis professoras, o que permitiu explorar as questões de investigação definidas, no entanto reconhece-se a necessidade de incluir um maior número de participantes para aprofundar e ter uma perspetiva mais alargada sobre a temática. Para investigações futuras, recomenda-se o aumento do número de participantes bem como o alargamento da recolha de dados a professores/as de outras zonas do país. Apesar das limitações apresentadas anteriormente, espera-se que esta investigação contribua para a compreensão dos conhecimentos dos/as professores/as sobre a dislexia.

Referências

- Albuquerque, D. A., Lima, J. K. F., & Gonçalves, L. M. (2017). Dislexia e educação infantil: Refletindo sobre o olhar dos professores [Dissertação de licenciatura, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3460>
- Allington, R. L. (1982). The persistence of teacher beliefs in facets of the visual perceptual deficit hypothesis. *The Elementary School Journal*, 82(4), 351–359. <https://doi.org/10.1086/461272>
- Araújo, F. A. P. (2009). Melhor a fluência da leitura com recurso ao computador pessoal: estudo de caso único de criança com dislexia [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/11003>
- Barbiero, C., Montico, M., Lonciari, I., Monasta, L., Penge, R., Vio, C., Tressoldi, P. E., Carrozzi, M., Petris, A., Cagno, A. G., Crescenzi, F., Tinarelli, G., Leccese, A., Pinton, A., Belacchi, C., Tucci, R., Musinu, M., Tossali, M. L., Antonucci, A. M., Perrone, A., Graziano, M. L., & Ronfani, L. (2019). The lost children: The underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study. *Journal PLoS One*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210448>
- 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*, 36(6), 1-25. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6030036>
- Bell, S., McPhillips, T., & Doveston, M. (2011). How do teachers in Ireland and England conceptualise dyslexia? *Journal of Research in Reading*, 34(2), 171–192. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01419.x>

- Berninger, V. W., Raskind, W., Richards, T., Abbott, R., & Stock, P. (2008). A multidisciplinary approach to understanding developmental dyslexia within working-memory architecture: Genotypes, phenotypes, brain, and instruction. *Developmental neuropsychology*, 33(6), 707–744. <https://doi.org/10.1080/87565640802418662>
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D., & Sher, K. J (Eds.), *Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Campen, C. K., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). How phonological awareness mediates the relation between working memory and word reading efficiency in children with dyslexia. *Dyslexia*, 24(2), 156-169. <https://doi.org/10.1002/dys.1583>
- Campos, A. L., Souza, A. S. M., Souza, J. P. S., Moraes, F. A. F., Vieira, S. S., Santos, R. C. S., Souza, S. B., Carvalho, M. A. S., & Pinho, M. A. F. (2021). Dislexia e educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(10), 3296-3305. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i10.3044>
- Cancela, A. L. (2014). *As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspectiva dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4262>

- Carvalho, R. G., & França, A. P. (2021). A leitura como ação formadora do desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. *Revista de psicologia*, 15(58), 22-32. <https://doi.org/10.14295/online.v15i58.3278>
- Coelho, D. T. (2012, Junho). Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia [Conference session]. Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras, Braga.
- Cogan, P. (2002). O que os professores podem fazer. In J. Stewart (Ed.), *O choque linguístico - A dislexia nas várias culturas* (pp. 58-71). Dyslexia International – Tools and Technologies (D.I.T.T.).
- Correia, L. M. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Innovación Educativa*, 21, 91-106. <http://hdl.handle.net/10347/6226>
- Davis, N., Barquero, L. A., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Gore, J. C., & Anderson, A. W. (2011). Functional correlates of children's responsiveness to intervention. *Developmental Neuropsychology*, 36(3), 288-301. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.549875>
- Dodur, H. M. S., & Kumay, O. A. (2020). 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>
- Duff, F. J., & Clarke, P.J. (2011). Practitioner Review: Reading disorders: What are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x>

- Echegaray-Bengoa, J., & Soriano-Ferrer, M. (2017). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia: A comparison between pre-service and in-service Peruvian teachers. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1538192717697591>
- Elliott, J., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press.
- European Commission. (2012). *Final report. EU high level group of experts on literacy*. Publications Office of the European Union.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?, *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203. <https://doi.org/10.1177/0022219412442150>
- Fonseca, V. (2004). Dificuldades de Aprendizagem -Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar. Âncora Editora
- Gama, M. G. V. P. (2013). *As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita/dislexia - que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?* [Master's thesis, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/4566>
- Gibbs, S. J., & Elliott, J. G. (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). Compreendo o ato de ler: A perspectiva do Modelo Simples de Leitura. In C. F. P. Nadalim (Coord.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (1.º ed., pp. 193-216). Fundação Belmiro de Azevedo.

- 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>
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia* (1.^a ed). Porto Editora.
- Hogan, T. P., Adolf, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van der Berg, 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, 515-529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- International Dyslexia Association. (2017a). Dyslexia basics. <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/>
- International Dyslexia Association. (2017b). Dyslexia in the classroom: What every Teacher needs to know. <https://dyslexiaida.org/dyslexia-in-the-classroom/>
- Jenkins, J. R. (2003). Candidate measures for screening at-risk students. *Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention symposium.*
- Joshi, R. M. (2018). Simple view of reading (SVR) in different orthographies: Seeing the forest whit the trees. In T. Lachmann & T. Weis (Eds.), *Reading and dyslexia, literacy studies* (pp. 65-74). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90805-2_4
- Kearns, D. M., Hancock, R., Hoefft, F., Pugh, K. R., & Frost, S. J. (2019). The neurobiology of dyslexia. *Teaching exceptional children*, 51(3), 175–188. <https://doi.org/10.1177/0040059918820051>

- Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 24(4), 1-24. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- Knight, C. (2018). What is Dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of Dyslexia and their training experiences. *Dyslexia An International Journal of Research and Practice*, 24, 207-219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>
- Langer, N., Peysakhovich, B., Zuk, J., Drottar, M., Sliva, D. D., Smith, S. A., Becker, B. L. C., Grant, P. E., & Gaab, N. (2017). White matter alterations in infants at risk for developmental dyslexia. *Cerebral Cortex*, 27(2), 1027-1036. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhv281>
- Leite, S. (2012, 24 de dezembro). Dyslexia through the eyes of primary school teachers. 3 International Conference on education and educational psychology, Porto, Portugal. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.381>
- Lopes, E. S., & Carvalho, O. C. A. (2022). Dislexia: uma revisão sistemática. *Conjecturas*, 22(1), 1534–1555. <https://doi.org/10.53660/CONJ-840-F18>
- Lopes, J. A., Gomes, C., Oliveira, C. R., & Elliott, J. G. (2020). Research studies on dyslexia: Participant inclusion and exclusion criteria. *European Journal of Special Needs Educations*, 5(35), 587-602. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1732108>
- Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., & Araújo, L. (2014). *Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças*,

- conhecimentos e formação dos professores* (1.^a ed.). Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://hdl.handle.net/1822/33552>
- Lopes, M. C. S. (2011). Atitude dos professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico face à inclusão de alunos com dislexia no ensino regular [Master's thesis, Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação Almeida Garrett. <http://hdl.handle.net/10437/1497>
- Mendez, L. M. R., Pelzmann, C.A., & Frank, M. J. (2016). Engaging struggling early readers to promote reading success: A pilot study of reading by design. *Reading & Writing Quarterly*, 32(3), 273-297. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.986592>
- 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>
- Moats, L. (2017). Can prevailing approaches to reading instruction accomplish the goals of RTI? *Perspectives on Language and Literacy*, 43(3), 15–22.
- Molfese, V. J., Modglin, A. T., & Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 59-67. <https://doi.org/10.1177/00222194030360010701>
- Portal da Dislexia. (n.d.). Prevalência da dislexia. Retrieved September 20, 2023, from <https://dislexia.pt/prevalencia/>
- Nascimento, I. S., Rosal, A. G. C., & Queiroga, B. A. M. (2018). Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre dislexia. *Revista CEFAC*, 20(1), 87-94. <https://doi.org/10.1590/1982-021620182019117>

- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. A. (2006). Responsiveness to intervention (RTI): How to do it. *Nacional research center on learning disabilities*, 1-188.
- Oliveira, M., & Mota, M. M. P. E. (2017). O modelo simples de leitura explica a compreensão leitora no Português?. *Estudos e pesquisas em psicologia* 1(17), 306-322.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results. What student know and can do* (Vol. 1). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Ozernov-Palchik, O., & Gaab, N. (2016). Tackling the ‘dyslexia paradox’: Reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(2), 156–176. <https://doi.org/10.1002/wcs.1383>
- Peltier, T. K., Washburn, E. K., Heddy, B. C., & Binks-Cantrell, E. S. (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>
- Pinto, C. M. R. G. F. (2012). *O dia-a-dia da dislexia na sala de aula: Os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo sobre alunos disléxicos* [Master’s thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/1372>
- 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.

- Rice, M., & Brooks, G. (2004). Developmental dyslexia in adults: A research review. *National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy*.
<https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/22476>
- Rodrigues, G. J. (2017). *Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita e a intervenção educativa com recurso às tecnologias de informação e comunicação: As perceções de professores do 1ºCiclo do Ensino Básico* [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/6040>
- Rodrigues, S. D., Ciasca, S. M. (2016). Dislexia na escola: Identificação e possibilidades de intervenção. *Revista psicopedagogia*, 33(100), 86-97.
- Rotta, N. T., & Pedroso, F. S. (2016). Transtornos da linguagem escrita: dislexia. In N. T. Rotta., L. Ohiweiler., & R. S. Riesgo (Eds.), *Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 133-147). Artmed.
- 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>
- Salquini, C. R., & Rodrigues, M. S. F. (2018). A importância de repensar nas práticas de leitura na formação inicial da criança. *Revista Mosaico*, 9(2), 7-14.
<https://doi.org/10.21727/rm.v9i2.1539>
- Serra, H., & Estrela, M. F. C. P. (2007). Dislexia e perturbações associadas: Memória e atenção. *Cadernos de estudos*, 5, 93-115. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/902>
- Shapiro, E. S., & Clemens, N. H. (2009). A conceptual model for evaluating system effects of response to intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 35(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1534508408330080>

- Siegel, L. S., & Hurford, D. P. (2019). The case against discrepancy models in the evaluation of dyslexia. In T. Odegard (Ed.), *Perspectives on language and literacy* (1.^a ed., pp. 23-28). Winter.
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista portuguesa de pedagogia*, 53-73. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_3
- Silva, R. C. (2022). Dislexia: Entre os saberes teóricos e as dificuldades na leitura e escrita. *RECIMA21 – Revista científica multidisciplinar*, 3(7), 1-12. <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i7.1739>
- Silveira, M. C. M. (2014). *Uma escola para todos: dislexia e inclusão escolar* [Master's thesis, Escola Superior de Educação João de Deus], Repositório Institucional da Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/14426>
- Smith-Spark, J. H., & Fisk, J. E. (2007). Working memory functioning in developmental Dyslexia. *Memory*, 15(1), 34-56. <https://doi.org/10.1080/09658210601043384>
- Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z - Um guia completo para pais e educadores* [Learning disabilities: A to Z – A parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood]. Artmed.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>
- Spencer, M., Wagner, R. K., Schatschneider, C., Quinn, J., 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>
- Teixeira, S. P. C., & Reis, S. M. A. O. (2017, Outubro 24-27). *Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental: Fatores intrínsecos e extrínsecos que*

interferem no processo [Seminário]. VI Seminário Nacional e II Seminário internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, Bahia, Brasil.

Urquijo, S., Coni, A. G., & Fernandes, D. C. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico em niños argentinos. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-316. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>

Vale, A. P., Sucena, A., Viana, F. L. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1º 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>

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R. S., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate an readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.

Wadlington, E., Elliot, C., & Kirylo, J. (2008). The dyslexia simulation: Impact and implications. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 264-272. <https://doi.org/10.1080/19388070802300363>

Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16–33. <https://www.researchgate.net/publication/266219687>

- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, *101*(2), 192–212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., & Joshi, R. M. (2014). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia? *Dyslexia*, *20*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1002/dys.1459>
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, *17*(2), 165–183. <http://doi.org/10.1002/dys.426>
- Washburn, E. K., Musante, G., Mulcahy, C. A., & Joshi, R. (2017). Novice teachers' knowledge of reading-related disabilities and dyslexia. *Learning disabilities: A contemporary journal*, *15*(2), 169-191. <http://doi.org/>
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1160653>

Anexos

Anexo 1 - Questionário sociodemográfico

DISLEXIA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES

Questionário sociodemográfico

1. Género:

- Feminino
- Masculino
- Prefere não responder

2. Idade: Clique ou toque aqui para introduzir texto.

3. Habilitações académicas:

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

4. Há quantos anos leciona? (responder em anos) Clique ou toque aqui para introduzir texto.

5. Há quantos anos leciona na escola em que trabalha atualmente? (responder em anos) Clique ou toque aqui para introduzir texto.

6. Função que exerce atualmente:

- professor do ensino regular
- professor da educação especial

7. Nível de ensino que leciona atualmente: (pode selecionar mais do que um)

- 1.º Ciclo do ensino básico
- 2.º ciclo do ensino básico
- 3.º ciclo do ensino básico
- Ensino secundário
- Educação especial

8. Região em que se situa a escola que trabalha atualmente:

- Norte
- Centro
- Lisboa e Vale do Tejo
- Sul

9. Teve formação sobre dislexia durante a sua formação inicial?

- Sim
- Não

10. Teve formação sobre dislexia após a sua formação inicial?

- Sim
- Não

Se sim, responda às perguntas 11, 12 e 13. Se não, avance para a pergunta 14.

11. Qual a data de realização da última formação relacionada com a dislexia: Clique ou toque aqui para introduzir texto.

12. Qual o formato das formações que realizou? (pode selecionar mais do que uma opção)

- Conferência/seminário
- Ação de curta duração (até 6h)
- Curso de formação
- Oficina de formação
- Pós-graduação

13. Quantas horas de formação? (em média após a conclusão da formação inicial)

- Menos de 10 horas
- Entre 10 e 50 horas
- Entre 50 e 100 horas
- Mais de 100 horas

14. Ao longo do seu percurso profissional teve experiência com alunos com dislexia?

- Sim
- Não

15. Nos últimos 10 anos, teve experiência com alunos com dislexia?

- Sim
- Não

Obrigada pela colaboração!

Anexo 2 – Entrevista semiestruturada

DISLEXIA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS

Guião de entrevista

<p>II. Conceções sobre a dislexia</p>	<p>Compreender as conceções dos professores em relação à dislexia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua perspetiva, como define dislexia? [o que é a dislexia?] - Como caracteriza as dificuldades de um aluno com dislexia? - As dificuldades dos alunos com dislexia são similares? - Considera que todos os alunos que apresentam dificuldades na leitura têm dislexia? [se não, o que os distingue?] - O que pode estar na origem da dislexia? - Os testes de inteligência são úteis para a identificação da dislexia? De que modo? - As dificuldades associadas à dislexia tendem a permanecer ao longo do tempo?
<p>III. Preparação científica e pedagógica</p>	<p>Compreender a preparação científica e pedagógica dos professores para ensinar/intervir com alunos com dislexia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreve o conhecimento que adquiriu sobre dislexia durante a sua formação inicial? - Considera que a sua formação inicial o preparou para ensinar/intervir junto de alunos com dislexia? Qual o grau de influência nas suas práticas com estes alunos? - Além da formação inicial, fez formação ao longo do seu percurso profissional centrada nesta temática? Como a descreve? - Considera que a formação adicional o preparou para ensinar/intervir junto de alunos com dislexia? Qual o grau de influência nas suas práticas com estes alunos? - Considera que o seu atual nível de conhecimento sobre dislexia e práticas de ensino com estes alunos foram influenciadas por outros fatores/fontes? [leituras por iniciativa própria, aprendizagem realizada com colegas; lecionar numa turma ou escola específica, ...] - Qual o nível de confiança que sente para ensinar/intervir com alunos com dislexia?
<p>IV. Práticas de ensino dos professores</p>	<p>Compreender as práticas de ensino e intervenção dos professores em relação a alunos com dislexia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que estratégias e medidas adota com alunos com dislexia? - Que métodos e estratégias utiliza para ensino da leitura com alunos com dislexia? - Que estratégias/procedimentos/métodos considera que são mais eficazes para alunos com dislexia? - Que estratégias/procedimentos/métodos considera menos eficazes para alunos com dislexia? - Que recursos considera essenciais no ensino e/ou intervenção com alunos com dislexia?

V. Desafios	Compreender os desafios e dificuldades dos professores no âmbito do ensino/intervenção com alunos com dislexia	- Ao longo da sua experiência profissional com alunos com dislexia, quais considera serem os maiores desafios/dificuldades para si enquanto docente?
-------------	--	--

Anexo 3 – Consentimento informado

DISLEXIA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, a decorrer na Universidade da Maia, está a ser realizado um estudo designado “Dislexia: Conceções e Práticas Pedagógicas de Professores”, o qual tem como principais objetivos compreender a percepção dos/as professores/as em relação à dislexia, nomeadamente no que diz respeito a conceções, preparação científica e pedagógica, bem como práticas pedagógicas. A participação é livre e voluntária, não acarretando qualquer tipo de risco físico ou psicológico para os/as participantes, salvaguardando-se o direito à recusa ou à desistência a qualquer momento. Os dados serão recolhidos, garantindo o anonimato e confidencialidade, através de uma entrevista realizada por videoconferência, a qual será gravada. A gravação da entrevista tem como finalidade facilitar o processo de análise dos dados. Não serão recolhidos elementos que permitam a identificação dos/as participantes. Durante a realização do estudo, os dados serão conservados em suporte informático, de acordo com os procedimentos éticos e deontológicos adequados e ao qual terão acesso apenas as investigadoras responsáveis. Os dados recolhidos serão usados unicamente para efeitos de investigação (dissertação de Mestrado, divulgação em relatórios científicos, eventos ou revistas científicas). Asseguramos aos/às participantes o acesso aos resultados finais do estudo, se assim o desejarem. Os participantes detêm ainda o direito de apresentar uma reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados e à Ordem dos Psicólogos Portugueses em situações que entendam justificadas.

Em caso de dúvidas ou questões adicionais deverá contactar a estudante de Mestrado, Bárbara Pereira (a034587@umaia.pt), ou a respetiva orientadora, Helena Azevedo (hazevedo@umaia.pt).

Declaro que:

- Tomei conhecimento do âmbito e objetivos do estudo.
- Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato, assim como me foram explicados os limites da confidencialidade.
- Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.
- Aceito participar de livre vontade no estudo acima mencionado, sabendo que (não) existem incentivos ou contrapartidas financeiras.
- Foi-me garantido o direito à desistência do estudo e o direito ao acesso, alteração, eliminação e oposição ao tratamento dos dados pessoais, assim como o uso exclusivo dos dados recolhidos para fins de investigação científica.

Foi-me assegurado o direito à recusa em participar ou interromper a qualquer momento a participação no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto.

Foi-me comunicado o direito em apresentar, no caso de assim o entender, uma reclamação junto da Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Declaro que autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, desde que esteja garantido o anonimato.

O participante

_____ Data : __/__/____