



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Leonor Chaveiro Duarte Ribeiro

**Variáveis explicativas das perceções de justiça, de validade e de utilidade das adaptações curriculares na avaliação dos alunos com dislexia no ensino básico**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Leonor Chaveiro Duarte Ribeiro

**Variáveis explicativas das perceções de justiça, de validade e de utilidade das adaptações curriculares na avaliação dos alunos com dislexia no ensino básico**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Educação Especial

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Ana Paula Loução Martins**  
e do  
**Professor Doutor José Carlos Morgado**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

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

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

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

### **Licença concedida aos utilizadores deste trabalho**



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações**  
**CC BY-NC-ND**

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

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos com quem me cruzei que me ensinaram, me serviram de inspiração, que acreditaram e fizeram-me acreditar, colaboraram, deram-me tempo e espaço, deram-me ânimo e tranquilidade, ... obrigada.

Agradeço à minha orientadora e ao meu orientador, pois foram mais do que ótimos orientadores, que sabem escolher os momentos, escutar, direcionar, apoiar, ... foi um privilégio poder colher os conselhos e experiência, poder partilhar este caminho. Em particular tenho muita gratidão pela Professora Ana Paula, que excedeu o seu papel de orientadora, disponibilizando o seu apoio em todos os momentos cruciais, para além de que a sua força, perseverança e rigor foram e são uma fonte de inspiração.

Agradeço às/aos diretoras/es, coordenadoras/es, docentes, estudantes e encarregadas/os de educação que colaboraram no estudo, foi um privilégio estar nas salas de aulas e poder dar um pequeno contributo ao grande trabalho feito nas escolas. Respeito, senti muito respeito por todas/os aquelas/es com quem me cruzei. A cumplicidade, os sorrisos, a curiosidade e a confiança que as crianças depositaram em mim deram-me conforto e segurança, de que devia continuar.

Agradeço às colegas e aos colegas, às amigas e aos amigos que se aproximaram sempre que foi preciso, mas também se afastaram sempre que eu precisava desses momentos.

Agradeço à minha família, que me deu todo o apoio que se pode dar... sei que nunca desistiriam que eu conseguisse terminar. Por saber que estão sempre presentes foi mais fácil chegar aqui. Obrigada às minhas primas de olhar atento nas revisões do trabalho, ao meu pai e à minha mãe, que para além de todo o carinho e bons conselhos, são uma inspiração constante como pessoas e profissionais, ao Nuno que me acolhe para celebrar, acalmar e escutar com a sua serenidade. Ao Afonso, ao Manuel e à Matilde que me dão a energia e o fôlego para avançar, dão-me a vontade de ser melhor cada dia, sem vocês não teria valido a pena.

Obrigada.

## **Apoio Financeiro**

Este doutoramento foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia - SFRH/BD/137616/2018.



**REPÚBLICA  
PORTUGUESA**



## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **Variáveis explicativas das percepções de justiça, de validade e de utilidade das adaptações curriculares na avaliação dos alunos com dislexia no ensino básico**

### **RESUMO**

A finalidade deste estudo é aprofundar o conhecimento sobre as adaptações curriculares nos testes de avaliação para estudantes com dislexia, no contexto de um sistema de triagem universal, tendo como referência o paradigma positivista. Foram recolhidos dados no Distrito de Lisboa, junto de 748 estudantes, 412 encarregadas/os de educação e 45 docentes, através de três questionários, uma *checklist*, duas provas de leitura e uma grelha de caracterização das turmas. Conclui-se que: A experiência da comunidade educativa na implementação de adaptações se caracteriza por: a) Existirem tantos estudantes a conhecer como a desconhecer que usufruíram de adaptações; b) as docentes têm uma atitude mais informativa do que as/os encarregadas/os de educação; c) o tempo suplementar é a adaptação utilizada mais frequentemente e a utilização do computador é a menos frequente; d) é pouco solicitado a encarregadas/os de educação e estudantes o parecer sobre o tipo de adaptações curriculares. As perspetivas da comunidade educativa acerca das adaptações nos testes mostram que: a) os três grupos de participantes as consideram justas e que a melhor justificação para a sua implementação é ter em consideração as necessidades das/os estudantes com dislexia; b) o tempo suplementar é a adaptação considerada mais útil para todas/os; c) As/os participantes consideram que os estudantes com dislexia quando usufruem de adaptações mostram melhor os seus conhecimentos e têm maior motivação; d) a maioria das docentes considera que a adaptação mais fácil de implementar é “não penalizar pelos erros” e que é possível equiparar os resultados de testes com e sem adaptações. As variáveis que tiveram influência nas perspetivas da comunidade educativa foram as barreiras à aprendizagem, o nível de risco e o tipo de freguesia. O conjunto de adaptações mais utilizado pelas docentes é o apoio à/ao estudante durante as instruções e o menos utilizado é o dos equipamentos. A diversidade dos níveis leitura foi verificada através da análise de clusters, que originou três perfis de leitores e as variáveis agrupamento e risco tiveram impacto na fluência e na compreensão, contrariamente à variável género. Os instrumentos de recolha de dados evidenciaram boa consistência interna. Espera-se que esta produção de conhecimento científico se veja refletida nas práticas educativas, numa maior consciencialização para o tema e, em consequência no aumento da qualidade de vida das comunidades educativas.

Palavras-chave: Adaptações curriculares nos testes, Dislexia, Justiça, MBC, Perspetivas

# **Explanatory variables of assessment curricular accommodations fairness, validity and usefulness for students with dyslexia in elementary grades**

## **ABSTRACT**

The purpose is to deepen the knowledge related to curricular accommodations in assessment tests for students with dyslexia in the context of a universal screening system, having the positivist research paradigm as a reference. Data were collected in the District of Lisbon, in which 748 students, 412 parents and 45 teachers, through three questionnaires, one checklist, two reading tests and one characterization grid. The conclusions are: that the school community experience in the implementation of accommodations is characterized by: a) existing as many students aware and unaware that they have benefited from accommodations; b) teachers have a more informative attitude than the parents; c) extended time is the most frequently used accommodation and the least used computer; parents and students are rarely asked for their opinion on the type of curricular accommodations. The perspectives of the school community about testing accommodations show that: a) the three participating groups consider it fair and the best to implement it is taking students with dyslexia needs into account; b) extra time is the most useful accommodation for all; c) they also believe accommodations lead students to feel more motivated and better able to show what they know; d) The vast majority of teachers consider the easiest accommodation to implement is “not penalizing errors”, and that is comparable the performance of the students in tests with and without accommodations. The variable with the greatest impact on the school community perspectives was barriers to learning, risk level, and the type of parish. The subgroups of adaptations most frequently used by teachers is the support given to the student during instructions, and the least used is equipment's. The reading levels diversity was checked with the cluster analysis, emerging three groups of readers, and the variables with an impact on fluency and comprehension were school and level risk, in opposition to genre variable. The data collection instruments showed good internal consistency. It is expected that the production of scientific knowledge is reflected on the educational practices, in a greater awareness of the subject, and an increase in the quality life of educational communities.

Keywords: Perspectives, Justice, Curriculum Accommodations, Tests, Dyslexia, CBM

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS DA LEITURA.....	8
1.    Conceitos de Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura - Dislexia.....	8
2.    Modelo de Resposta à Intervenção.....	16
CAPÍTULO II - O CURRÍCULO COMO VEÍCULO PARA A INCLUSÃO .....	21
1.    Currículo e Flexibilização Curricular .....	21
2.    Adaptações Curriculares para Estudantes com Dislexia .....	24
3.    Avaliação das Aprendizagens.....	27
4.    Adaptações Curriculares dos Testes para Estudantes com Dislexia.....	29
CAPÍTULO III - RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS PERSPETIVAS ACERCA DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NOS TESTES PARA ESTUDANTES COM DISLEXIA .....	35
1.    Descrição do Processo de Seleção dos Estudos .....	35
2.    Perspetivas de Estudantes.....	36
3.    Perspetivas de Encarregadas/os de Educação.....	47
4.    Perspetivas de Docentes .....	49
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA.....	62
1.    Desenho da Investigação.....	62
1.1. Seleção e Caracterização da Amostra .....	63
1.2. Instrumentos de Recolha de Dados.....	68
1.2.1. Pré-teste e Estudo Piloto .....	75
1.3. Procedimentos de Recolha de Dados.....	77
1.4. Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados.....	81
2.    Aspetos Éticos.....	83
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	84
1.    Perspetivas de uma Comunidade Educativa Acerca das Adaptações Curriculares nos Testes para Estudantes com Dislexia .....	84
1.1. Análise Descritiva das Perspetivas de Estudantes.....	84
1.2. Análise Descritiva e Inferencial da Influência de Variáveis Pessoais e Escolares nas Perspetivas de Estudantes .....	90
1.3. Discussão dos Resultados .....	95
1.4. Análise Descritiva das Perspetivas de Encarregadas/os de Educação.....	97

1.5. Análise Descritiva e Inferencial da Influência de Variáveis Pessoais, Profissionais e Acadêmicas nas Perspetivas de Encarregadas/os de Educação.....	104
1.6. Discussão dos Resultados .....	109
1.7. Análise Descritiva das Perspetivas de Docentes .....	111
1.8. Análise Descritiva e Inferencial da Influência de Variáveis Pessoais, Profissionais e Acadêmicas nas Perspetivas de Docentes .....	125
1.9. Discussão dos Resultados .....	128
1.10. Cruzamento das Perspetivas de Estudantes, de Encarregadas/os de Educação e de Docentes .....	132
1.11. Discussão de Resultados .....	136
2. Propriedades Psicométricas dos Questionários sobre as Perspetivas de uma Comunidade Educativa Acerca das Adaptações Curriculares nos Testes para Estudantes com Dislexia .....	137
2.1. QPAT - Estudantes.....	137
2.2. QPAT – Encarregadas/os de Educação .....	142
2.3. Discussão dos Resultados .....	147
3. Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes Utilizadas pelas Docentes para as/os Estudantes com Dislexia.....	148
3.1. Discussão dos Resultados.....	151
4. Diversidade dos Níveis de Fluência e de Compreensão da Leitura da Amostra de Estudantes.....	152
4.1. Variabilidade dos Níveis de Fluência e de Compreensão Leitora para a População de Estudantes.....	152
4.2. Influência das Variáveis Pessoais e Escolares nos Níveis de Fluência e de Compreensão Leitora.....	154
4.3. Variabilidade dos Níveis de Fluência e de Compreensão Leitora Segundo uma Análise de Clusters .....	161
4.4. Discussão dos Resultados.....	164
CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	166
Conclusões .....	166
Limitações e Recomendações .....	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180

Anexo A - Grelha de Caracterização da Turma .....	191
Anexo B – Provas MBC de Fluência e de Maze.....	194
Anexo C – Grelha de Validação da Prova de Maze .....	209
Anexo D – Questionários sobre as Perspetivas Acerca das Adaptações nos Testes (QPAT) .....	212
Anexo E – <i>Checklist</i> de Adaptações nos Testes .....	226
Anexo F – Inquérito sobre o Pré-Teste do QPAT.....	229
Anexo G – Cartas e Consentimentos Informados.....	233

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Adaptações Autorizadas para Situações de Dislexia .....	33
Tabela 2. Distribuição da Amostra por Concelho .....	64
Tabela 3. Distribuição das/os Estudantes em Função da Variável Tipo de Barreiras Identificadas pelas/os Próprias/os .....	65
Tabela 4. Frequência do Tipo de Dificuldades das/os Educandas/os .....	66
Tabela 5. Tipos de Barreiras e de Medidas de Suporte à Aprendizagem Identificadas pelas/os Docentes .....	67
Tabela 6. Organização do Questionário para Estudantes .....	72
Tabela 7. Organização do Questionário para Encarregadas/os de Educação.....	73
Tabela 8. Organização do Questionário para Docentes .....	75
Tabela 9. Distribuição das Respostas das/os Estudantes que Usufruíram de Testes com Adaptações de Acordo com o Tipo de Adaptação .....	85
Tabela 10. Resultados Descritivos Acerca da Justiça: Público-Alvo das Adaptações Curriculares nos Testes .....	86
Tabela 11. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça: Público-Alvo das Adaptações Curriculares nos Testes.....	86
Tabela 12. Resultados Descritivos Acerca da Utilidade: Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes .....	87
Tabela 13. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Utilidade: Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes .....	87
Tabela 14. Resultados Descritivos Acerca da Validade Consequencial: Efeitos das Adaptações Curriculares nos Testes .....	88
Tabela 15. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Validade Consequencial: Efeitos das Adaptações Curriculares nos Testes .....	89
Tabela 16. Resultados Descritivos Acerca da Justiça: Racionalidade das Adaptações Curriculares nos Testes .....	90
Tabela 17. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça: Racionalidade das Adaptações Curriculares nos Testes.....	90
Tabela 18. Resultados Descritivos Acerca da Justiça: Público-Alvo das Adaptações Curriculares nos Testes .....	99

Tabela 19. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça: Público-Alvo das Adaptações Curriculares nos Testes.....	99
Tabela 20. Resultados Descritivos Acerca da Utilidade: Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes .....	100
Tabela 21. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Utilidade: Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes .....	101
Tabela 22. Resultados Descritivos Acerca da Validade Consequencial: Efeitos das Adaptações Curriculares nos Testes .....	102
Tabela 23. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Validade Consequencial: Efeitos das Adaptações Curriculares nos Testes .....	103
Tabela 24. Resultados Descritivos Acerca da Justiça: Racionalidade das Adaptações Curriculares nos Testes .....	104
Tabela 25. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça: Racionalidade das Adaptações Curriculares nos Testes.....	104
Tabela 26. Resultados Descritivos Acerca da Justiça: Público-Alvo das Adaptações Curriculares nos Testes .....	114
Tabela 27. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça: Público-Alvo das Adaptações Curriculares nos Testes.....	115
Tabela 28. Resultados Descritivos Acerca da Utilidade: Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes .....	115
Tabela 29. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Utilidade: Tipo de Adaptações Curriculares nos Testes .....	116
Tabela 30. Resultados Descritivos Acerca da Validade Consequencial: Adaptações Curriculares nos Testes .....	117
Tabela 31. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Validade Consequencial: Adaptações Curriculares nos Testes.....	118
Tabela 32. Resultados Descritivos Acerca da Justiça: Racionalidade das Adaptações Curriculares nos Testes .....	118
Tabela 33. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça: Racionalidade das Adaptações Curriculares nos Testes.....	119
Tabela 34. Resultados Descritivos Acerca da Justiça de Cada Tipo de Adaptação Curricular nos Testes.....	120

Tabela 35. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça de Cada Tipo de Adaptação Curricular nos Testes.....	121
Tabela 36. Resultados Descritivos Acerca da Facilidade de Implementação de Cada Tipo de Adaptação Curricular nos Testes.....	122
Tabela 37. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Facilidade de Implementação de Cada Tipo de Adaptação Curricular nos Testes.....	123
Tabela 38. Resultados Descritivos Acerca da Validade de Implementação de Adaptações Curriculares nos Testes .....	124
Tabela 39. Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Validade de Implementação de Adaptações Curriculares nos Testes.....	125
Tabela 40. Variância Total Explicada .....	137
Tabela 41. Matriz Rodada de componentes e comunalidades do QPAT- Estudantes.....	138
Tabela 42. Fiabilidade, Validade Convergente e Discriminante.....	142
Tabela 43. Variância Total Explicada .....	143
Tabela 44. Matriz Rodada de componentes e comunalidades do QPAT- EE.....	144
Tabela 45. Fiabilidade, Validade Convergente e Discriminante.....	147
Tabela 46. Resultados Descritivos da <i>Checklist</i> de Adaptações nos Testes.....	149
Tabela 47. Resultados Descritivos nas Provas MBC - Fluência e Compreensão .....	153
Tabela 48. Valores Percentis dos Resultados Obtidos pela Amostra nas Provas MBC – Fluência e Compreensão .....	154
Tabela 49. Resultados Descritivos por Agrupamento nas Provas MBC - Fluência e Compreensão.....	155
Tabela 50. Valores Percentis para a Variável Agrupamento na Prova MBC – Fluência e Compreensão.....	156
Tabela 51. Resultados Descritivos Segundo a Variável Risco nas Provas MBC - Fluência e Compreensão.....	158
Tabela 52. Estatística Descritiva para a Variável Risco Segundo Barreiras à Aprendizagem e Medidas de Suporte nas Provas MBC - Fluência e Compreensão .....	158
Tabela 53. Estatística Descritiva das/os Estudantes Identificados com Dislexia pela/o Docente .....	159
Tabela 54. Estatística Descritiva e ANOVA por Cluster .....	162

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Níveis de Apoio para Alunos em Risco .....	17
Figura 2. Adaptações no Currículo .....	25
Figura 3. Tensão entre Ciência e Advocacia .....	32
Figura 4. Perspetivas das Docentes Acerca da Utilidade e Facilidade de Implementação das Adaptações nos Testes .....	132
Figura 5. Comparação das Perspetivas de Encarregadas/os de Educação, Estudantes e Docentes .....	133
Figura 6. AFC dos Itens com as Estimativas Estandarizadas dos Coeficientes .....	141
Figura 7. AFC dos Itens com as Estimativas Estandarizadas dos Coeficientes .....	146
Figura 8. Tipo de Adaptações nos Testes Utilizadas para Estudantes com Dislexia .....	152
Figura 9. R-Square para Cada um dos Clusters Obtidos.....	161
Figura 10. Média dos Z-Scores Utilizados para Criar os Clusters nas Provas MBC Fluência e Compreensão.....	162

## **INTRODUÇÃO**

A dificuldade de aprendizagem específica na leitura também designada por dislexia caracteriza-se por uma dificuldade inesperada na leitura, quer em crianças, quer em adultos com um adequado desenvolvimento intelectual, motivação e ensino necessário para desenvolver uma leitura fluente e precisa (Lyon et al., 2003). Sublinha-se, assim que se trata de uma dificuldade do neurodesenvolvimento crónica e persistente, ou seja, não ocorre apenas em idade escolar, nem desaparece com a maturidade (Shaywitz et al., 1995). Acresce o facto de se tratar de uma dificuldade transversal em diferentes culturas e línguas (Paulesu et al., 2001).

No contexto das dificuldades de aprendizagem específicas, a dislexia está presente em 80% dos casos e no contexto da população escolar está presente em cerca de 5 a 17% dos casos, sendo por isso um alvo de intensa investigação (Shaywitz, 2008). Em termos históricos, os primeiros relatos sobre a dislexia foram realizados na área da medicina e apesar de atualmente esta não ser a ciência privilegiada para o diagnóstico e intervenção nas dificuldades de aprendizagem específicas, permite-nos compreender a sua etiologia e confirmar o efeito na atividade cerebral de determinadas intervenções académicas. De facto, através da técnica não invasiva de Ressonância Magnética Funcional é possível conhecer as áreas cerebrais envolvidas na leitura em crianças e adultos com e sem dislexia (Shaywitz & Shaywitz, 2004). Através desta técnica verifica-se com rigor que as áreas cerebrais envolvidas na leitura localizam-se, na maioria dos casos, no hemisfério cerebral esquerdo, na área de Broca (gyrus frontal inferior) e na região temporo-parietal, responsáveis pela articulação e análise da palavra e na região temporo-occipital, responsável pela leitura fluente (Shaywitz, 2008). No caso das pessoas com dislexia são ativados mecanismos cerebrais alternativos que permitem a leitura, mas de forma mais lenta e com maior esforço (Shaywitz & Shaywitz, 2004).

A investigação com as mesmas técnicas - Ressonância Magnética Funcional - tem revelado que com uma intervenção eficaz e intensiva na leitura, em idades precoces, é possível levar a alterações significativas e persistentes na organização cerebral de crianças com dislexia, de forma a assemelhar-se à de leitores fluentes (Shaywitz & Shaywitz, 2004).

Sendo a intervenção em idades precoces um fator crucial, torna-se evidente que a identificação precoce de estudantes em risco de dificuldades de aprendizagem na leitura é um ponto chave para prevenir dificuldades mais acentuadas e diminuir o impacto da dislexia (Horowitz et al., 2017; NCLD, 2020). Os dados recolhidos em 2013 pelo *National Assessment of Educational Progress* sobre a leitura, revelam a discrepância que existe entre estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem específicas

(Horowitz et al., 2017). No 4.º ano de escolaridade 27% das/os estudantes sem dificuldades tinham uma prestação inferior e 28% encontravam-se num nível bom, enquanto que das/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas, 85% se encontravam num nível inferior e 3% num nível bom. No 8.º ano de escolaridade a discrepância manteve-se praticamente idêntica na percentagem de estudantes com uma prestação inferior, enquanto que a diferença entre estudantes sem dificuldades e com dificuldades de aprendizagem específicas com uma boa prestação aumentou 6%, ou seja, 35% das/os estudantes sem dificuldades encontravam-se num nível bom, enquanto que a percentagem de estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas com uma boa prestação corresponde a 4% (Horowitz et al., 2017). Torna-se, assim, evidente a necessidade de dar uma resposta atempada às/aos estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas de forma a não aumentar esta discrepância ao longo da escolaridade, mas sim desvanecê-la.

Assim se compreende que a investigação na área da identificação das dificuldades de aprendizagem específicas e o movimento da escola inclusiva, tenham vindo a impulsionar abordagens que permitem uma intervenção mais precoce e uma identificação mais precisa de estudantes em risco, em resposta aos desafios no ensino relacionados com a implementação do currículo e a sua adaptação. O modelo de apoio multinível, emergiu deste esforço, trata-se de um modelo educativo definido pela *Every Student Succeeds Act* como sendo um contínuo compreensivo de práticas sistemáticas, baseadas na investigação (Hoover & Patton, 2005; Horowitz et al., 2017).

Um dos modelos multinível com enorme apoio da comunidade científica e educativa é denominado de *Resposta à Intervenção*. Os seus princípios defendem que seja fornecido um ensino de elevada qualidade, baseado na investigação, de gradual intensidade e especificidade (apoios multinível), com envolvimento das mães e dos pais. Adicionalmente que seja realizada uma triagem universal precoce a todas/os as/os estudantes, de forma a distinguir, de forma fundamentada, estudantes que têm dificuldades devido à falta de experiência ou de oportunidades de aprendizagem, em oposição às dificuldades de aprendizagem específicas, permitindo assim uma intervenção precoce para as/os estudantes em risco educacional e facultando as adequações e os recursos de ensino que respondam às suas necessidades (DLD, 2007; Jenkins & Johnson, 2020; NCRTI, 2010; NJCLD, 2005, 2007).

No contexto deste modelo multinível, a equipa envolvida na sua implementação escolar precisa de garantir a fidelidade das adequações e intervenções implementadas, bem como dos dados recolhidos na triagem universal (Schultz et al., 2012). As Provas de Monitorização com Base no Currículo (MBC) têm-se revelado um método fiável e válido para realizar esta triagem universal (Appelbaum, 2009; Fletcher et al., 2007; Fuchs & Fuchs, 2003; Johnson et al., 2006), permitindo, nomeadamente, identificar

estudantes em risco de dificuldades na aprendizagem e orientar a tomada de decisões no tipo de adequações e apoio a fornecer (Bender, 2002; Fletcher et al., 2007; Fuchs et al., 2008; Hoover & Patton, 2005; Hosp et al., 2007). Adicionalmente, no contexto destes apoios multinível são utilizadas adaptações curriculares, como medidas legislativas para responder às necessidades das/os estudantes, as quais devem ser seleccionadas e implementadas, bem como monitorizada a sua validade e eficácia por uma equipa multidisciplinar que deve ter autonomia e competência para tornar o currículo acessível a todas/os as/os estudantes e promover uma efetiva diferenciação curricular (Hoover & Patton, 2005; Morgado & Silva, 2019; Rodrigues, 2003).

As adaptações no currículo podem ser efetuadas ao nível do ambiente da sala de aula, dos materiais, da instrução e da avaliação (Hoover & Patton, 2005; Mastropieri & Scruggs, 2007; Wood, 2006). No contexto da avaliação, as adaptações nas provas de avaliação podem ser realizadas a vários níveis nomeadamente na calendarização e duração, tipo de resposta, modo de apresentação, espaço e cotação/classificação (Polloway et al., 2013; Salend, 2008). Deve-se ter sempre em consideração que, por definição, as adaptações nos testes são alterações na forma como se administram, sem modificar os conteúdos dos mesmos, ou seja, estas não modificam as expectativas em relação à aprendizagem, nem diminuem a exigência da tarefa, tendo como objetivo principal eliminar barreiras que as/os aluna/os possam apresentar, minimizando assim o impacto de dificuldades intrínsecas e permitindo uma avaliação mais precisa das suas capacidades e conhecimentos (Brigham et al., 2011; Fletcher et al., 2006; Hoover & Patton, 2005; Johnstone et al., 2006; Lerner & Johns, 2009; Lovett & Lewandowski, 2015; Polloway et al., 2013).

Nas revisões de literatura efetuadas por Lai e Berkeley (2012) e por Fuchs et al. (2005) concluiu-se que há falta de consistência entre os resultados dos estudos, além de uma escassez de estudos empíricos que validem cada uma das adaptações. Existem relatos de estudantes que consideram injustas as adaptações na avaliação do produto da aprendizagem (Bursuck et al., 1999), que apesar de terem uma preferência pela implementação de certas adaptações têm uma perceção negativa em relação às mesmas, que não apreciam a aplicação de algumas adaptações, como por exemplo a leitura de enunciado (Nelson et al., 2000), ou que sentem dificuldade em utilizar eficazmente as adaptações (Elliott et al., 2002). A valorização das perspetivas das/os estudantes é consistente com a ênfase crescente em promover competências de autodeterminação em estudantes com necessidades educativas especiais (Lovett & Leja, 2013), aspeto este que também está refletido em Portugal, no Perfil do Aluno para o Século XXI, no qual se valoriza a capacidade de pensamento crítico, bem como conhecer e respeitar os princípios da sociedade democrática e os direitos em que assenta (Martins et al., 2017).

Adicionalmente, os estudos mostram que as/os docentes consideram que é injusto implementarem adaptações curriculares apenas para as/os estudantes com necessidades educativas especiais (Jayanthi et al., 1996), que os resultados de um teste adaptado têm igual validade aos de um teste não adaptado, contrariamente às perspetivas de pais (Marquart, 2000). O estudo de Lang et al. (2005) revela que tanto pais, como docentes consideram as adaptações para estudantes com necessidades educativas especiais justas. Consideram, ainda, que os resultados dos testes adaptados são razoavelmente válidos e comparáveis aos dos resultados dos testes não adaptados para estudantes sem necessidades educativas especiais. As perspetivas de pais devem ser investigadas, pois influenciam a tomada de decisões sobre a aplicação das adaptações, devendo, também ser fomentada a sua participação na tomada de decisões (Lang et al., 2005).

Em Portugal existe uma escassez de dados empíricos que informem sobre o tema das adaptações curriculares nos testes e nos exames nacionais para estes estudantes. Neste contexto e segundo a legislação portuguesa (Decreto-Lei n.º 54/2018), as/os alunas/os com dislexia podem usufruir de adaptações no processo de avaliação e as mães e os pais têm o direito de participar no processo educativo da/o sua/seu educanda/o. Desta forma, considerou-se relevante realizar um estudo empírico sobre esta temática. Considera-se que os resultados do presente estudo podem informar legisladores, líderes e docentes, bem como consciencializar as/os encarregadas/os de educação para a necessidade de implementação de adaptações adequadas, para que os resultados de avaliações com adaptações curriculares para estudantes com dislexia sejam vistos como correspondendo de forma válida e justa aos seus conhecimentos e competências. Isto é particularmente relevante, se tivermos em consideração um dos objetivos das Nações Unidas, em relação ao alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável: garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (United Nations, 2015). Adicionalmente, os dados relativos à variabilidade da leitura em estudantes de 4.º ano e a construção de instrumentos para monitorização dos progressos na leitura, para identificar adaptações utilizadas nos testes e para compreender as perspetivas da comunidade escolar em relação à implementação de adaptações curriculares na avaliação, podem ser úteis. Visa-se assim promover uma educação inclusiva e equitativa.

A realização desta investigação é congruente com o interesse e experiência profissional da investigadora, pois é evidente o significativo desconhecimento acerca da temática das adaptações curriculares em contexto escolar, bem como as controvérsias que existem, sendo as práticas muito variáveis de escola para escola. Não existe consistência, nem uma linha orientadora que apoie as/os docentes na seleção das adaptações mais adequadas a cada estudante, bem como no envolvimento

das/os encarregadas/os de educação no processo. Torna-se, portanto, evidente que um trabalho nesta área é inovador e crucial.

### **Finalidade e objetivos**

O presente estudo teve como finalidade contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento relacionado com as adaptações curriculares nos testes de avaliação para estudantes com Dificuldades de Aprendizagem Específicas na leitura (dislexia) no contexto de um sistema de triagem universal. Tendo em consideração esta finalidade, definiram-se como objetivos:

1. Caracterizar a experiência de estudantes, encarregadas/os de educação e docentes no processo de implementação de adaptações na avaliação.

2. Caracterizar e comparar as perspetivas de uma comunidade educativa – estudantes, encarregadas/os de educação e docentes – acerca das adaptações curriculares nos testes de avaliação de conteúdos académicos, ao nível dos seguintes temas: a) Justiça: Público-alvo das adaptações curriculares nos testes; b) Utilidade: Tipos de adaptações curriculares nos testes para as/os estudantes com dislexia; c) Justiça: Racionalidade das adaptações curriculares nos testes para as/os estudantes com dislexia; d) Validade Consequencial: Efeitos das adaptações curriculares nos testes para as/os estudantes com dislexia. No caso dos docentes acrescem ainda os temas: e) Justiça de cada tipo de adaptação curricular nos testes; f) Facilidade de implementação de adaptações curriculares nos testes e g) validade de implementação de adaptações curriculares nos testes.

3. Conhecer a influência de variáveis pessoais (género, idade, nível de risco e barreiras da/o estudante, dar opinião sobre as adaptações a implementar, experiência prévia com adaptações, conhecer alguém com dislexia, tipo de freguesia, de escola e de turma) e profissionais (habilitações e atividade profissional ou cargo profissional, formação inicial e contínua, formação em educação especial, número de anos que leciona e sentimento de competência para trabalhar com estudantes com dislexia) nas perspetivas de uma comunidade educativa acerca das adaptações curriculares nos testes de avaliação de conteúdos académicos para estudantes com dislexia.

4. Identificar a estrutura fatorial dos questionários de recolha de dados acerca das adaptações curriculares nos testes de avaliação de conteúdos académicos para estudantes com dislexia, e a fiabilidade dos resultados das provas MBC e da *checklist* para a comunidade educativa em estudo.

5. Conhecer os tipos de adaptações curriculares na avaliação utilizadas pela comunidade de docentes para as/os estudantes com dislexia.

6. Conhecer a diversidade dos níveis de fluência e de compreensão da leitura na comunidade de estudantes, num sistema de intervenção multinível.

### **Organização e conteúdos**

O trabalho está estruturado em seis capítulos, que descrevem o enquadramento teórico e metodológico, os resultados e as respetivas conclusões e recomendações, sendo antecedidas pela presente introdução.

O primeiro capítulo, designado *Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura*, faz o enquadramento sobre do conceito de dislexia. De seguida, é abordado o modelo de resposta à intervenção, na perspetiva de o apresentar como um modelo para a inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas, fazendo a ligação com a atual lei da educação inclusiva em Portugal. No seguimento deste modelo, são apresentadas as provas de MBC, que constituem um método fiável e válido para a triagem universal de estudantes em risco de dificuldades de aprendizagem e para a monitorização dos progressos, aspetos essenciais no modelo de resposta à intervenção.

O segundo capítulo, intitulado *O Currículo como Veículo para a Inclusão*, pretende colocar em evidência a relevância do currículo e da flexibilização curricular na educação inclusiva. São descritas as adaptações curriculares, em especial ao nível dos testes, para estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas.

O terceiro capítulo, dedicado ao enquadramento teórico, consagra as *Perspetivas de Estudantes, Encarregadas/os de Educação e Docentes sobre as Adaptações nos Testes para Estudantes com Dislexia*. Neste capítulo são resumidos os resultados da investigação analisada sobre as perspetivas da comunidade escolar, relativamente às perspetivas de justiça, de utilidade e validade, bem como os efeitos das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia.

O quarto capítulo foca-se no *Enquadramento Metodológico*, onde é exposto o desenho da investigação, nomeadamente a seleção e caracterização da amostra, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, as hipóteses e variáveis. Segue-se a apresentação dos procedimentos de tratamento e análise de dados e de apresentação de resultados, por fim, os cuidados éticos assumidos na investigação.

O quinto capítulo, denominado *Apresentação de Resultados*, apresenta em primeiro lugar os resultados relativos às perspetivas da comunidade educativa acerca das adaptações curriculares nos testes de avaliação de conteúdos académicos para estudantes com dislexia, sendo primeiramente efetuada uma apresentação descritiva das experiências e perspetivas acerca do público-alvo, utilidade,

validade consequencial e racionalidade de justiça, seguindo-se uma análise inferencial da influência das variáveis pessoais e escolares nas perspectivas de cada grupo de participantes. Além disso, é apresentado o cruzamento das perspectivas de estudantes, encarregadas/os de educação e docentes. Em segundo lugar, encontram-se os resultados das propriedades psicométricas dos Questionários das Perspetivas acerca das Adaptações nos Testes para estudantes com dislexia. Em terceiro lugar, os tipos de adaptações curriculares na avaliação utilizados pela comunidade de docentes para estudantes com dislexia. Por fim, são apresentados os resultados da aplicação das provas de MBC, pondo em evidência a diversidade dos níveis de fluência e de compreensão da leitura da amostra de estudantes.

No sexto capítulo são expostas as principais *Conclusões e Recomendações* do estudo, sendo igualmente apresentadas as limitações que surgiram no decorrer do mesmo, bem como uma referência ao impacto social que se espera alcançar.

Para culminar, são incluídas a lista de referências bibliográficas e os anexos com os instrumentos utilizados no estudo para a recolha de dados.

## **CAPÍTULO I**

### **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS DA LEITURA**

Neste primeiro capítulo é feito um enquadramento sobre as dificuldades de aprendizagens específicas da leitura, a dislexia, uma vez que a investigação tem como objeto de estudo as/os estudantes com dislexia e as perspetivas que existem sobre a utilização das adaptações curriculares na avaliação para estas/estes estudantes. De seguida é apresentado o modelo de resposta à intervenção como modelo orientador para a educação inclusiva de alunas/os com dificuldades de aprendizagem em sala de aula e no qual se apoia a abordagem multinível, que está prevista na legislação portuguesa. No âmbito desta abordagem, é apresentado um recurso para a triagem universal, a MBC da Leitura, o qual permite identificar precocemente as/os estudantes em risco de dificuldade de aprendizagem na leitura e dessa forma desencadear a ativação das medidas de suporte à aprendizagem, nomeadamente a implementação de adaptações curriculares que irão permitir à/ao estudante estar em situação de equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão ao longo da escolaridade.

#### **1. Conceitos de Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura - Dislexia**

O campo das dificuldades de aprendizagem específicas, desde o seu primórdio, tem vindo a colocar diversos desafios ao nível de uma definição conceptual e operacional (critérios de identificação) consensual e tem estado em constante evolução, reformulação e mudança (Jeffrey et al., 2013). Esta constante evolução e mudança pode levar a ambiguidades que prejudicam um conhecimento comum entre toda a comunidade (Jeffrey et al., 2013).

No final do século XIX, diversos médicos de Inglaterra e da Escócia, publicaram artigos que descreviam crianças que apesar de aparentemente serem inteligentes e motivadas, descendentes de famílias preocupadas e educadas e frequentando turmas com docentes interessadas/os, não conseguiam aprender a ler (Shaywitz, 2008). Adolf Kussmaul (neurologista) introduziu o termo “cegueira para as palavras” (*Word blindness*), em 1877, descrevendo-o como sendo uma “condição clínica isolada que afeta a capacidade para reconhecer e ler textos escritos, mantendo-se, porém intactos tanto o funcionamento cognitivo como a linguagem expressiva” (Hennigh, 2003; Shaywitz, 2008). O médico W. Pringle Morgan, em 1896 escreveu um artigo no *British Medical Journal*, sobre um rapaz, Percy, de 14 anos de idade com “cegueira para as palavras” congénita:

Frequentou a escola, ou teve tutores, desde os 7 anos de idade e têm sido empenhados os

maiores esforços para o ensinar a ler. Porém, apesar deste treino laborioso e persistente, só consegue, com dificuldade, ler em voz alta palavras monossilábicas (...) Testei de seguida a sua capacidade para ler números e descobri que podia fazer com facilidade. (...) diz gostar de aritmética e não sentir qualquer dificuldade nesse domínio. No entanto, afirma que as palavras impressas ou escritas “não têm qualquer significado para si”, e o exame que realizei convenceu-me da correção da opinião. Posso acrescentar que o rapaz é arguto e denota um funcionamento cognitivo médio na conversação. Os seus olhos são normais... e a visão é boa. O professor que o ensinou durante alguns anos diz que seria o mais esperto da escola se a instrução fosse apenas realizada verbalmente. (Shaywitz, 2008, p. 23)

Esta descrição salienta os aspetos-chave para a definição da dislexia, mostrando a existência de um perfil heterogéneo, dificuldades específicas ao nível da leitura, as quais não advêm de causas externas do envolvimento ou de causas sensoriais ou dificuldades intelectuais.

Em 1887 é introduzido o termo dislexia, pelo médico alemão Rudolf Berlin, após ter observado ao longo de 20 anos, seis casos de pessoas que tinham uma visão perfeita, mas mesmo assim não conseguiam ler palavras. Este médico, utilizou o termo dislexia para o que considera uma forma particular da “cegueira para as palavras”, na qual existe uma lesão parcial (não total, nesse caso tratar-se-ia de alexia) que provoca dificuldades significativas na descodificação do código escrito. Considera ainda que a dislexia pertence à família alargada das perturbações da linguagem (afasia), nas quais os indivíduos apresentam dificuldades na linguagem oral expressiva (falada) e recetiva (compreensiva) (Hallahan et al., 2005; Hennigh, 2003; Shaywitz, 2008).

James Hinshelwood, um oftalmologista escocês, em 1895 escreveu um artigo sobre um caso de cegueira para as palavras (adquirida) num adulto, e a partir daí revelou um interesse crescente em compreender melhor esta patologia não só em casos de cegueira para as palavras adquirida, como na congénita, a qual se caracterizava por estar presente desde o nascimento e observar-se em crianças, que se deparam com dificuldades contínuas na leitura, ao longo da sua vida. Nos casos relatados de crianças era evidente o seu enorme esforço para aprenderem as letras, apesar do empenho dos profissionais e familiares no ensino desta competência e de terem boas competências noutras áreas quando o ensino era apenas via oral. Desta forma, é salientado serem crianças com uma disfunção cerebral localizada, com dificuldades restritas a uma área, em concomitância de existência de áreas fortes, daí que seja considerada inesperada, a dificuldade para aprender a ler (Hallahan et al., 2005; Hennigh, 2003; Shaywitz, 2008). Novamente, observa-se a atualidade destes testemunhos, pois é feita referência à origem neurobiológica da dislexia, à discrepância entre o potencial da criança e a sua

prestação académica na leitura, à especificidade das dificuldades, à perpetuidade ao longo da vida, bem como à exclusão de outras causas.

Outros médicos, como Kurt Goldstein (neurologista), Heinz Werner (psicólogo de desenvolvimento) e Alfred Strauss (neuropsiquiatra) contribuíram para o pressuposto de que a causa para a dislexia seria uma disfunção cerebral e introduziram o termo “lesão cerebral mínima”, o que influenciou Samuel Kirk (psicólogo e professor de educação especial) e Samuel Orton (neurologista) no desenvolvimento de trabalhos com forte impacto na evolução do conhecimento (Hallahan et al., 2005).

Uma primeira definição de dificuldades de aprendizagem específicas, surgiu no livro *Educating Exceptional Children* da autoria de Samuel Kirk (Kirk, 1962), e em 1963, o mesmo autor, usou-o na conferência *Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child*, (Brown et al., 1996; Hallahan & Mock, 2003; Ingalls & Goldstein, 1999; Mather & Goldstein, 2002; Torgesen, 1991), deixando assim de ser utilizada a designação de “lesão cerebral mínima” (Cruz, 1999; Lerner, 2003). A emergência deste termo, nos Estados Unidos da América, surgiu devido a duas razões essenciais. A primeira, relacionada com a recusa das mães e dos pais destas crianças em aceitar o diagnóstico de deficiências intelectuais e desenvolvimentais, visto as/os suas/seus filhas/os apresentarem uma prestação considerada na média, ou acima da média, noutras áreas que não a académica. E a segunda, devido a não serem elegíveis, nas escolas regulares, para os programas ou serviços de apoio de educação especial (Chalfant & Kirk, 1984). Salienta-se, portanto, desde já, o papel das mães e dos pais no reconhecimento destas crianças, das suas necessidades e direitos.

Em Portugal o conceito de dificuldades de aprendizagem específicas foi introduzido em 1984, na publicação *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*, da autoria de Vitor da Fonseca, sendo dado grande realce ao conceito divulgado nessa altura nos Estados Unidos da América (Fonseca, 1984).

A definição de dificuldades de aprendizagem específicas tem vindo a ser reformulada ao longo do tempo, sendo determinados fatores referidos por vários autores: 1) fraca realização ao nível da leitura, escrita, aritmética, e ao nível da fala e linguagem; 2) diferenças intra-individuais (grupo heterogéneo); 3) dificuldades causadas por uma disfunção no Sistema Nervoso Central; 4) discrepância entre o potencial da pessoa e o que realmente esta atinge; 5) exclusão de outras condições, como dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, perturbações sensoriais, emocionais ou perturbações motoras, embora possa coexistir com outros problemas, como comportamentais, sociais, sensoriais ou emocionais; 6) persistência durante toda a vida (Cruz, 2009; Fonseca, 2010; Hallahan et al., 2005; Lerner, 2003; NJCLD, 1991).

O Manual DSM-5 (APA, 2014b) utiliza o conceito de perturbação da aprendizagem específica, definindo-a como:

- A. Dificuldade em aprender e usar capacidades académicas, apesar de intervenção adequada. Apresentando pelo menos um sintoma, nos últimos seis meses:
  - a. Leitura de palavras imprecisa ou lenta e esforçada.
  - b. Compreender o significado do que lê.
  - c. Soletrar.
  - d. Expressão escrita.
  - e. Dificuldades em dominar o sentido de número, factos numéricos ou o cálculo.
  - f. Raciocínio matemático.
- B. As capacidades académicas afetadas são substancialmente e quantificavelmente abaixo do esperado para a idade e interferem no desempenho académico e nas atividades de vida diária, como confirmado em avaliação clínica completa.
- C. As dificuldades de aprendizagem começam durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências excedam as capacidades.
- D. As dificuldades de aprendizagem não são explicadas por dificuldades: intelectuais, sensoriais, perturbações neurológicas, sociais, inadequada proficiência linguística ou instrução inadequada.

No Manual DSM-5, para a dislexia o especificador é o défice na leitura, nomeadamente ao nível da precisão, fluência e compreensão, podendo a gravidade das dificuldades ser caracterizada em três níveis: 1) ligeira, algumas dificuldades em um ou mais domínios académicos. Bom funcionamento apenas com adaptações ou serviços de suporte adequados; 2) moderada, dificuldades marcadas em um ou mais domínios académicos. Para se tornar competente necessita de períodos de ensino intensivo e especializado. Precisa de adaptações ou serviços de suporte adequados; 3) grave, dificuldades afetando vários domínios académicos. Necessita de ensino intensivo e especializado. Mesmo com adaptações pode não ser capaz de completar todas as atividades eficazmente (APA, 2014b).

Na literatura existem inúmeras definições de dislexia, sendo uma das mais citadas a de Lyon et al.(2003) que refere o seguinte:

Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica, que tem uma origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades no correto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobres capacidades de soletração e de descodificação. Geralmente, estas dificuldades refletem défices na componente fonológica da linguagem, que são geralmente inesperadas tendo em conta não só as capacidades cognitivas do aluno como também as práticas eficazes que lhe têm sido proporcionadas

na sala de aula. Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e reduzidas experiências de leitura que podem impedir a aquisição de vocabulário e de conhecimentos prévios.

Analisando a definição, de seguida vão ser aprofundados os seguintes aspetos que sobressaem: 1) origem neurobiológica; 2) défices na componente fonológica da linguagem; 3) dificuldades no reconhecimento de palavras e problemas na compreensão; 4) dificuldades inesperadas.

#### 1) Origem neurobiológica

As causas particulares das dificuldades de aprendizagem específicas permanecem desconhecidas, mas atualmente é reconhecido que se baseiam nas diferenças estruturais e funcionais do cérebro, pelo que a maioria das definições sugere que essas causas terão uma origem neurológica e não uma causa ambiental (Correia, 2008; Mastropieri & Scruggs, 2007). O conceito de disfunção cerebral mínima é fulcral no campo da dislexia, pois inclui a perspetiva de esta ser uma disfunção ou desordem subtil do sistema nervoso central, o que destaca não só a origem neurobiológica, como o facto de a pessoa com dislexia ter uma prestação heterogénea em diferentes áreas. Diversos médicos e outros profissionais comparavam o cérebro em estudos pós-mortem de indivíduos com e sem dislexia, mas com lesões cerebrais (p.ex. tumores). Galaburda e Geschwind verificaram que os cérebros de indivíduos sem dislexia têm a secção do lobo temporal esquerdo maior (porção da área de Wernicke – Plano Temporal), do que a mesma área no hemisfério direito. Por outro lado, nos indivíduos com dislexia, o plano temporal do hemisfério esquerdo e direito têm o mesmo tamanho, ou o plano temporal do hemisfério direito é maior (Fletcher et al., 2007; Hallahan et al., 1999; Mercer & Pullen, 2009).

Atualmente, na investigação médica existem múltiplas técnicas, nomeadamente, Eletroencefalograma (EEG), *Brain Electrical Activity Mapping* (BEAM), Tomografia por Emissão de Protões (PET-scans), e Ressonância Magnética (RM) (Mercer & Pullen, 2009; Vellutino et al., 2004).

A utilidade do EEG, como ferramenta de diagnóstico tem sido questionada, pois é um instrumento relativamente impreciso, e que pode ser afetado por muitas variáveis. O BEAM foi desenvolvido para aumentar a utilidade dos resultados do EEG (Mercer & Pullen, 2009). Com este último método foi possível observar num estudo efetuado por Duffy et al.(1980), atividade cerebral elétrica diferenciada em alunas/os com dislexia, especialmente aquando da realização de tarefas relacionadas com a fala e leitura.

Através de PET-scans é possível analisar o metabolismo cerebral, tendo sido verificado que indivíduos com dislexia apresentam défices no hemisfério cerebral esquerdo. O facto de ser um método que utiliza radiofármacos, leva a que a sua utilização seja reduzida no campo da dislexia (Mercer &

Pullen, 2009). Com a RM Funcional foi possível verificar que os indivíduos com dislexia apresentam uma atividade neuronal mais diminuta nas zonas posteriores do cérebro (Fletcher et al., 2007; Hallahan et al., 1999; Shaywitz, 2008; Vellutino et al., 2004). Com os estudos de RM tem-se observado que os indivíduos com dislexia e que apresentam défices na linguagem oral, exibem uma menor assimetria ou mesmo uma assimetria invertida nas regiões reconhecidas como importantes para a linguagem (plano temporal) (Dehaene, 2007; Fletcher et al., 2007; Mercer & Pullen, 2009).

A investigação na área da medicina e da tecnologia de neurodiagnóstico está a desenvolver-se rapidamente, tem detetado disfunções cerebrais e tem recolhido dados que sustentam a base neurológica como causa das dificuldades de aprendizagem específicas (Heward, 2009; Shaywitz & Shaywitz, 2004) e possivelmente no futuro, as hipóteses e as dúvidas colocadas acerca das disfunções cerebrais serão esclarecidas.

Em suma, a natureza intrínseca da dislexia foi em termos históricos inferida a partir de características linguísticas e comportamentais em adultos com lesões cerebrais. As definições continuaram a atribuir a dislexia a fatores intrínsecos (cerebrais) e não a fatores extrínsecos (envolvimento, ensino), mesmo sem existir um modo objetivo para avaliar a existência de uma lesão ou disfunção. Com o desenvolvimento da tecnologia, este problema tem sido reduzido. Ao longo das últimas décadas a qualidade dos dados obtidos fornece novo suporte para a hipótese de que a dislexia advém de fatores neurobiológicos. Mas os dados também sugerem que um modelo de diagnóstico que se cinja aos défices neurobiológicos é simplista e não tem em consideração a complexa inter-relação entre o cérebro e o meio ao longo do desenvolvimento (Fletcher et al., 2007; Mercer & Pullen, 2009).

Existem ainda outros estudos na área da medicina que têm revelado os fatores genéticos e hereditários associados às dificuldades de aprendizagem específicas (Cabral, 2021; Correia, 2008; Fletcher et al., 2007; Galaburda et al., 2006; Margari et al., 2013; Mastropieri & Scruggs, 2007; Mercer & Pullen, 2009; Thomson & Raskind, 2003; Vellutino et al., 2004).

## 2) Défices na componente fonológica da linguagem

É consensual que a fonte que mais frequentemente contribui para dificuldades na leitura, é o défice no processamento fonológico. Dificuldades neste aspeto levam a que a criança não consiga adquirir as competências de reconhecimento de palavras (Dehaene, 2007; Heward, 2009; Mercer & Pullen, 2009). A consciência fonológica consiste em ter a consciência de que a linguagem falada pode ser quebrada em unidades de som mais pequenas, ou seja, ser capaz de identificar e manipular partes da linguagem falada, tais como palavras, sílabas e fonemas (Armbruster et al., 2001; Bender & Larkin,

2003; USOE, 2004; Wren, 2001). Compreende a capacidade de identificar, segmentar e manipular palavras, sílabas ou fonemas (Armbruster et al., 2001; Bender & Larkin, 2003; Ellis, 1995). Esta área é necessária como pré-requisito para a relação grafema-fonema (Ellis, 1995).

### 3) Dificuldades no reconhecimento de palavras, na fluência e na compreensão

Para se compreenderem as dificuldades no processo de leitura devem ser analisados os vários níveis que a compõem. Ao nível da leitura, nas crianças com dislexia, pode ser evidente a dificuldade na decodificação, no reconhecimento automático e preciso das palavras, e na prosódia e inflexão (Fletcher et al., 2007; Haagar & Klingner, 2005; Shaywitz, 2004).

A fluência de leitura compreende (Armbruster et al., 2001; McKenna & Stahl, 2003; Richek et al., 2002; Wren, 2001):

- *Reconhecimento preciso das palavras*, relaciona-se com uma leitura precisa, ou seja, sem erros. Alguns dos erros frequentes de reconhecimento das palavras são as omissões, substituições, inserções, inversões e má pronúncia; bem como erros que não alteram o significado do texto, nomeadamente repetições, hesitações, correções e que se podem relacionar com as estratégias de reconhecimento de palavras da/o indivíduo/o;

- *Reconhecimento automático das palavras*, consiste na capacidade para ler palavras sem esforço consciente, ou seja, ler a uma velocidade adequada;

- *Prosódia ou inflexão*, é a capacidade de ler com modulação e respeitando a sintaxe do autor, ou seja, tendo em consideração a estrutura e o significado do texto.

A fluência é importante porque estabelece a ponte entre o reconhecimento das palavras e a compreensão leitora. Os leitores fluentes, como não canalizam toda a sua concentração para os processos de decodificação das palavras (correspondência fonema-grafema), canalizam a memória e atenção (processos cognitivos) para a compreensão do conteúdo do texto lido (Armbruster et al., 2001; Sucena & Castro, 2008).

A compreensão, que é o objetivo máximo da leitura, pois não se pode falar de leitura plena se não houver compreensão da mesma, pode estar igualmente afetada e geralmente presume-se que em consequência das dificuldades na decodificação, fluência e vocabulário (Armbruster et al., 2001; Bender & Larkin, 2003; Fletcher et al., 2007; McKenna & Stahl, 2003; Shaywitz, 2004; USOE, 2004; Wood, 2006). A compreensão é um processo ativo que requer uma interação intencional entre o leitor e o texto, ou seja, o leitor deve ter um objetivo, pensar sobre o que lê, relacionar as ideias com as suas experiências, conhecimentos e linguagem (Armbruster et al., 2001; Bender & Larkin, 2003; Richek et al., 2002).

A compreensão progride gradualmente de uma compreensão puramente literal, para uma compreensão inferencial e num estado mais avançado para uma compreensão crítica, ou seja, engloba desde as capacidades de nomear os factos ou eventos numa sequência, até à capacidade de identificar a ideia principal e de avaliar o que foi lido (McKenna & Stahl, 2003; Richek et al., 2002). A compreensão literal relaciona-se com o ser capaz de retirar uma ideia principal de um texto ou de responder a perguntas cuja resposta esteja formulada textualmente/explicitamente no texto (McKenna & Stahl, 2003; Richek et al., 2002). A compreensão inferencial implica a capacidade para inferir e estabelecer relações lógicas entre factos para chegar à ideia principal ou às respostas a perguntas de interpretação de um texto, a partir das informações contidas no mesmo (McKenna & Stahl, 2003; Richek et al., 2002). Por fim, a capacidade de fazer uma crítica ou julgamento é um processo mais complexo que implica não só a compreensão do conteúdo do texto, como também associá-lo às suas experiências e conhecimentos anteriores e ainda o ser capaz de apresentar os seus argumentos de forma clara e lógica, para defender a sua opinião (McKenna & Stahl, 2003; Richek et al., 2002).

Um significativo número de estudos mostrou a relação entre o conhecimento do vocabulário contido no texto e a compreensão destes. A sua relação é recíproca, pois por um lado o vocabulário influencia a compreensão da leitura e, por outro lado, a compreensão de um texto pode ajudar a desenvolver o vocabulário (Giasson, 2000). Adicionalmente, a aquisição de vocabulário encontra-se comprometida em indivíduos com dislexia, pois ao ler menos que os seus pares, têm esta via de aprendizagem mais restrita, o que também interfere com a aquisição do léxico ortográfico, que se vai constituindo através do contacto com material escrito (Armbruster et al., 2001; Giasson, 2000; Guy, 2015).

#### 4) Dificuldades inesperadas

A dislexia é inesperada pelas características cognitivas da criança e pela existência de oportunidades adequadas para a aprendizagem da leitura:

- Quando as características cognitivas ou intelectuais medidas através de testes de inteligência estandardizados não são concordantes com a prestação nas aprendizagens nas várias disciplinas, considera-se que existe uma discrepância (Bender, 2004; Kirk & Gallagher, 1996; Lerner, 2003; Swanson, 1991). Ao longo dos tempos a discrepância foi utilizada como um dos critérios de diagnóstico para as dificuldades de aprendizagem específicas, tendo sido usados pelo menos quatro métodos para a quantificar, incluindo o desvio do ano de escolaridade (*deviation from grade level*), as fórmulas de

expectativa (expectancy formulas), as comparações de cotações estandardizadas (*simple standard score differences*) e a análise de regressão (*standard regression analysis*) (Bateman, 1992).

- Quando a criança usufruiu de adequadas condições pedagógicas e as suas dificuldades persistem, considera-se que é um aspeto relevante no processo de avaliação, sendo um dos critérios de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem específicas. Considera-se necessário garantir que se promoveram as oportunidades à/ao aluna/o de usufruir de algum tempo de intervenção, baseado num programa que respeite os princípios de uma intervenção efetiva e se monitorizaram os progressos, para se proceder ao diagnóstico final (Bos & Vaughn, 1998; Graham et al., 2001; Hallahan et al., 2005; Heward, 2009). A ausência de uma diferença entre o nível de realização antes e depois de intervenções validadas pela investigação, pode ser considerado como uma evidência da presença de dificuldades de aprendizagem específicas (Fuchs & Fuchs, 1998; Gresham, 2002). Este critério considera-se válido e promissor, por ser útil na promoção de oportunidades de aprendizagem adequadas a todas/os as/os alunas/os e por permitir uma identificação precoce de estudantes em risco de dificuldades nas aprendizagens (Cruz, 2009).

Em resumo, a dislexia é diagnosticada quando os resultados da criança em testes de leitura estão substancialmente abaixo do esperado para a sua idade, escolarização e nível de inteligência, que interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem capacidades de leitura. Estas dificuldades são intrínsecas ao indivíduo e devem-se, presumivelmente, a uma disfunção do sistema nervoso central. A dislexia aparece em crianças que foram submetidas a processos de ensino apropriados e que não apresentam problemas emocionais ou sociais, embora possam coexistir comorbilidades, o que torna a avaliação para diagnóstico, mais complexa, pois cada uma das perturbações concomitantes interfere em atividades da vida diária, nomeadamente com a aprendizagem (APA, 2014a). Nomeadamente a comorbilidade com a perturbação de hiperatividade e défice de atenção é preditiva de um pior prognóstico (APA, 2014b).

O modelo de Resposta à Intervenção tem vindo a ser utilizado na identificação e na intervenção precoce e de elevada qualidade para estudantes com dislexia, que se descreve de seguida.

## **2. Modelo de Resposta à Intervenção**

A educação das/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas, tem incentivado o estudo sobre formas de melhorar a resposta às suas necessidades. Atualmente, considera-se que a implementação de um modelo de intervenção multinível nas escolas, permite a identificação e a intervenção mais precoce de estudantes em risco de dificuldades de aprendizagem específicas (Horowitz

et al., 2017). Esta abordagem utiliza uma monitorização frequente de todas/os as/os estudantes, para que as/os docentes possam responder rapidamente às suas necessidades e dar uma intervenção e apoio adequados (Horowitz et al., 2017). O modelo multinível é definido pela *Every Student Succeeds Act* como um contínuo compreensivo de práticas sistemáticas e baseadas na investigação que apoiam uma resposta rápida às necessidades das/os estudantes, com uma recolha de dados regular que permite a tomada de decisões sobre o impacto da intervenção (Horowitz *et al.*, 2017).

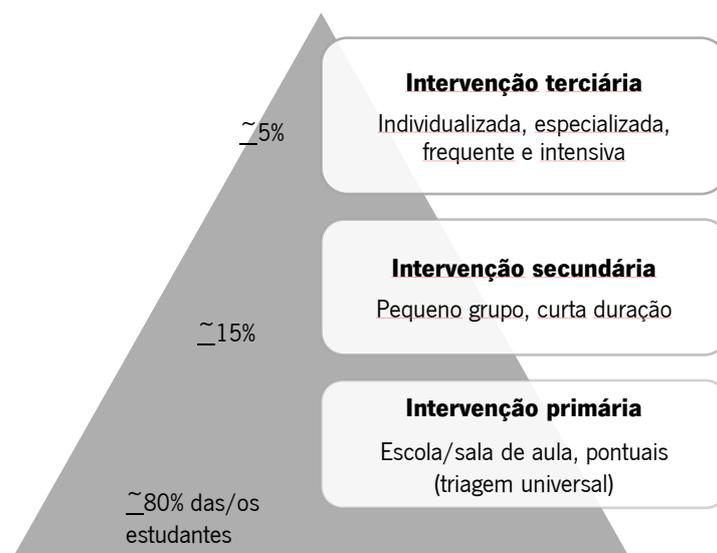
De forma geral, a abordagem depende da: 1) implementação na turma regular de um ensino e intervenção com base na investigação, 2) avaliação da resposta das/os estudantes à intervenção, 3) utilização desses dados para a tomada de decisão acerca de quem são as/os estudantes em risco (DLD, 2007). Este modelo é composto por três níveis de intervenção ou de prevenção – primária, secundária e terciária (ver Figura 1):

- A *prevenção primária* tem como objetivo desenvolver esforços para reduzir a incidência de dificuldades na aprendizagem da leitura<sup>1</sup> (DLD, 2007).

- A *prevenção secundária* consiste no desenvolvimento de estratégias para detetar precocemente as dificuldades e intervir rapidamente, para que, sempre que possível, estas se solucionem ou se conclua que há necessidade de uma avaliação; desta forma, neste nível de intervenção, as/os estudantes podem usufruir de um período extra de apoio em pequeno grupo (DLD, 2007).

### Figura 1.

*Níveis de Apoio para Alunos em Risco (NRCLD, 2007)*



<sup>1</sup> Reading problems

- A *prevenção terciária* constitui uma intervenção intensa, para minorar as consequências negativas das dificuldades na aprendizagem da leitura, podendo ser necessária uma intervenção adicional, especializada e individualizada (DLD, 2007).

Existem três tipos de avaliação considerados essenciais num modelo de resposta à intervenção: triagem, monitorização do progresso, avaliação para diagnóstico (Fuchs et al., 2008).

A triagem universal de todas/os as/os estudantes na área da leitura é uma das componentes fulcrais do modelo, num determinado momento, habitualmente no início do ano escolar, com um teste breve, permitindo selecionar quais as/os estudantes que estão em risco de ter dificuldades na aprendizagem, nomeadamente da leitura (DLD, 2007; Fuchs, et al., 2008). Pretende-se com a triagem ativar medidas preventivas o mais rapidamente possível, de forma a evitar que as dificuldades se tornem mais intensas (Fuchs et al., 2008). Posteriormente, as/os estudantes que se suspeita de estarem em risco educacional, passam a realizar, semanalmente, a monitorização dos progressos (Fuchs, et al., 2008). A monitorização do progresso académico, é realizada regularmente ao longo de seis a oito semanas, fornecendo dados sobre a existência ou não de progressos da/o estudante com suspeita de estar em risco educacional, que são registados num gráfico. No caso de existirem progressos não se confirma o risco, mas se não se observarem progressos esperados confirma-se o risco e deve-se avançar para um nível seguinte, com uma intervenção mais intensiva (DLD, 2007; Fuchs, et al., 2008; Johnson et al., 2006)

Sendo a monitorização dos progressos considerada altamente relevante, neste modelo, importa ser utilizado um instrumento eficaz e rigoroso que permita: 1) determinar se as/os estudantes estão a responder adequadamente ao programa de ensino e 2) indutivamente planear uma intervenção individualizada para as/os estudantes que não estão a responder ao programa de ensino validado ou baseado na investigação (Fuchs, et al., 2008).

Para se efetivar a monitorização do progresso, um dos métodos com mais estudos empíricos publicados em revistas, com revisão de pares (mais de 200 estudos), é a MBC, que se tem revelado um método fiável e válido para avaliar as competências de leitura, escrita e matemática, bem como para facilitar à/ao docente a recolha de dados e ajudar a/o estudante a superar as suas dificuldades (Appelbaum, 2009; Fletcher et al., 2007; Fuchs & Fuchs, 2003; Johnson et al., 2006).

A MBC permite de forma fiável e válida (Bender, 2002; Fletcher et al., 2007; Fuchs, et al., 2008; Hoover & Patton, 2005; Hosp et al., 2007):

- a) Identificar estudantes em risco de dificuldades na aprendizagem da leitura;
- b) Identificar os alunos que não estão a fazer os progressos esperados dada a intervenção de que

estão a usufruir;

- c) Identificar o nível instrucional das/os estudantes;
- d) Identificar que estudantes precisam de uma avaliação mais aprofundada, para diagnóstico;
- e) Orientar a tomada de decisões no tipo de apoio a fornecer.

Na leitura, as provas MBC baseiam-se numa abordagem de indicador geral. No pré-escolar, as principais áreas de avaliação da MBC de leitura são a fluência de segmentação fonémica, nomeação rápida de letras, fluência de leitura dos sons das letras (princípio alfabético). No 1.º ano habitualmente são usadas provas de fluência de leitura de pseudopalavras ou de palavras e fluência de leitura de textos, nos 2.º e 3.º anos são utilizadas a prova de fluência de leitura do texto, cuja fiabilidade, validade e utilidade no ensino tem sido sistematicamente comprovada (Fuchs, et al., 2008; Hosp et al., 2007). No 4.º ano de escolaridade é sugerido que se aplique adicionalmente a prova de compreensão da leitura, Maze, onde é apresentado um texto, no qual de sete em sete palavras foi omitida uma palavra e substituída por três palavras opcionais, sendo apenas uma das opções semanticamente correta (Fuchs, et al., 2008; Hosp et al., 2007). A investigação tem revelado uma forte fiabilidade, validade e adequação aos modelos de desenvolvimento de leitura do 4.º ao 8.º ano de escolaridade desta prova (Fuchs, et al., 2008). Outra vantagem da MBC é que permite monitorizar os progressos independentemente do tipo e de abordagem de ensino, permitindo às/aos docentes ajustar a instrução às necessidades das/os estudantes (Fuchs, et al., 2008).

Por fim, a avaliação para diagnóstico é efetuada por uma equipa multidisciplinar (DLD, 2007; Fuchs, et al., 2008; Johnson et al., 2006). Importa, assim, ressaltar que a monitorização dos progressos não substitui esta avaliação de diagnóstico, as/os estudantes devem ser encaminhadas/os para este tipo de avaliação quando o ensino não se revelou eficaz e os progressos não foram significativos, devendo a avaliação recolher dados suficientes que permitam identificar as dificuldades de aprendizagem específicas com o mínimo de falsos positivos e negativos, fornecer informação útil para um ensino individualizado e fornecer recomendações relativas às medidas a aplicar, nomeadamente os apoios e adaptações curriculares a implementar (DLD, 2007).

Com a utilização do modelo para a identificação de estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas há um incentivo a uma intervenção precoce junto de estudantes de risco e uma expectativa de que diminua o insucesso escolar e a elegibilidade para os serviços de educação especial (Fuchs & Fuchs, 2005).

Em Portugal, de acordo com a atual lei da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018), uma das opções teóricas e metodológicas é esta abordagem multinível, que é definida na legislação portuguesa

como “um modelo compreensivo e sistêmico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas” (Pereira et al., 2018). Com esta abordagem, pretende-se garantir a educabilidade universal, com uma intervenção proativa e preventiva, sendo a qualidade e a eficácia das intervenções aspetos que, por serem fulcrais, devem ser alvo de uma monitorização frequente, que permita a tomada de decisões em relação ao tipo, intensidade e frequência das intervenções (Costa, 2019; Pereira et al., 2018), ou seja, de acordo com a resposta das/os estudantes à intervenção, determina-se a necessidade de passar, ou não, para um nível seguinte de apoio, os níveis das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstos, são os seguintes (Pereira et al., 2018):

- O *nível 1* é designado como medidas universais, sendo as avaliações do tipo rastreio/despiste as mais relevantes para determinar, no início e ao longo do ano letivo, as áreas prioritárias de intervenção para todas/os as/os estudantes, bem como para detetar quais se encontram em risco, ou seja, aquelas/es que podem necessitar de avaliações e intervenções mais intensivas.

- O *nível 2* denomina-se de medidas seletivas, inclui práticas ou serviços dirigidos a estudantes em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar, em função da resposta às intervenções de nível 1.

- O *nível 3* consiste nas medidas adicionais, as quais são intervenções mais frequentes e intensivas, delineadas de acordo com as características de cada estudante. São implementadas individualmente ou em pequeno grupo e geralmente são de carácter mais prolongado do que as anteriores. Neste nível pode ser necessária a realização de avaliações especializadas.

Desta forma, aumenta-se gradualmente a frequência, a intensidade e a especialização do tipo de intervenção, proporcional ao aumento de risco de insucesso escolar, respeitando assim o princípio da interferência mínima previsto na legislação da educação inclusiva (Costa, 2019; Pereira et al., 2018), o que vai ao encontro do que é defendido por Mercer e Pullen (2009) que referem que as/os estudantes devem receber o ensino no ambiente o menos restritivo possível, e ter disponíveis um contínuo de serviços sensíveis às suas necessidades, os quais devem ser selecionados com base em dados recolhidos com a monitorização dos progressos.

Tendo em consideração a elevada prevalência da dislexia em contexto escolar, torna-se evidente a relevância de se assumir um modelo de ensino que permita a identificação mais precoce destes estudantes e que conduza à planificação de uma intervenção eficaz que permitam colmatar as necessidades e barreiras destas/es estudantes.

## **CAPÍTULO II**

### **O CURRÍCULO COMO VEÍCULO PARA A INCLUSÃO**

No presente capítulo são inicialmente enquadrados o conceito de currículo e a forma como a flexibilização do mesmo se deve traduzir na promoção da educação inclusiva. Segue-se a descrição das adaptações curriculares passíveis de serem implementadas para estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas, nomeadamente dislexia, e de forma mais detalhada as adaptações ao nível dos testes, após uma breve exploração do conceito e dos princípios da avaliação das aprendizagens.

#### **1. Currículo e Flexibilização Curricular**

A educação e a filosofia da inclusão têm vindo, ao longo das últimas décadas, a estar progressivamente mais indissociáveis. Neste sentido, deve-se considerar que todas/os devem ter a possibilidade de o currículo se adaptar às suas características e potencialidades, de modo a poder dar resposta às suas necessidades (Hoover & Patton, 2005; Kauffman & Hallahan, 2005). No entanto, Morgado (2013) lembra que alcançar uma escola inclusiva é complexo, sobretudo se a sociedade onde a escola se insere apresenta desigualdades e situações de exclusão. Além disso, defende que através do currículo que é desenvolvido na escola se pode e deve estimular a participação, o pensamento crítico e o desenvolvimento de valores promotores de uma sociedade mais justa, solidária e democrática (Morgado, 2013), o que vai ao encontro dos três principais objetivos da educação: a promoção do sucesso, a inclusão e a cidadania (Costa, 2019). Para responder aos desafios da inclusão têm sido desenvolvidos esforços para modificar o currículo de forma a responder à diversidade de características e necessidades das/os estudantes (Hoover & Patton, 2005).

A educação e a escola, como elementos fundamentais para o progresso da sociedade e de cada país, devem promover não só o acesso de todas/os ao ensino, mas também o desenvolvimento das potencialidades e o alcance do sucesso educativo de todas/os (Morgado, 2005, 2013). No entanto, tal ainda não foi plenamente alcançado, pois como refere Morgado (2013, p. 28) “a escola massificou-se sem se democratizar completamente”, o que permite que se reproduzam as assimetrias e injustiças que existem na sociedade, em vez de as esbater e promover a inclusão e a emancipação das/os estudantes. A educação deve redefinir prioridades, deve centrar-se na/o estudante e nos valores como a inclusão, a solidariedade, o respeito mútuo, a aceitação, a convivência e a compreensão (Morgado, 2005, 2013).

O currículo deve ser entendido como um complexo projeto social, com múltiplas expressões e como um ponto de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da

renovação da própria escola (Morgado, 2013). Uma forma simples de definir currículo é entendê-lo como um conjunto de experiências de aprendizagem planeadas e guiadas sob a direção da escola, que visam resultados educativos almejados (Hoover & Patton, 2005). Importa ressaltar que o currículo é mais do que apenas um aglomerado de conteúdos, podendo considerar-se que os restantes elementos consistem nas estratégias de ensino, nos ambientes de aprendizagem e nos comportamentos das/os estudantes (Hoover & Patton, 2005). Para garantir a universalidade do acesso à educação e à igualdade de oportunidades, Morgado (2013) considera que devem ser concedidas às/aos docentes e demais agentes educativos oportunidades de participação e decisão curricular, apoiando a sua autonomia<sup>2</sup> para adequar o currículo às características e necessidades de cada contexto e de cada estudante.

Portugal, à semelhança de outros países, tem vindo a valorizar o papel da escola, como espaço central de toda a ação educativa, e das/os docentes, como elementos centrais desse processo, a quem é delegada a contextualização, modelação ou enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, bem como a mobilização de estruturas locais e a dinamização de ações que respondem a desafios prementes (Morgado, 2013). De acordo com Costa (2019), o centralismo na decisão pedagógica atingiu o seu limite de eficácia, sendo a autonomia e a liberdade das/os docentes no planeamento da ação pedagógica fundamental. Condições estas fundamentais no Decreto-Lei n.º 55/2018 que veio promover e consolidar essa liberdade, permitindo às escolas organizar o desenvolvimento do currículo, recorrendo a estratégias que considerem mais adequadas para promover mais inclusão e aprendizagens mais significativas.

O impacto do movimento para a inclusão, ao abranger toda a diversidade que existe na sociedade, é mais significativo ao nível do currículo, da sua implementação e adaptação (Hoover & Patton, 2005). O currículo é, certamente, um dos aspetos centrais a ter em consideração quando se pretendem realizar alterações na escola no sentido da inclusão (Rodrigues, 2003). Segundo Morgado (2013), para responder a esta diversidade deve proceder-se a uma reestruturação organizativa das escolas e das práticas curriculares aí desenvolvidas, o que permitirá evoluir para um novo paradigma curricular, no qual se deve assumir o currículo como uma construção social que procura responder a uma necessidade socialmente reconhecida para um determinado grupo, numa determinada época (Roldão, 2000). A diferenciação curricular pretendida na educação inclusiva é a que tem lugar num contexto em que não se separam as/os estudantes em categorias, e a que promove o ensino de todas/os em conjunto, tirando proveito da heterogeneidade do grupo e das potencialidades de cada uma/um (Rodrigues, 2003).

---

<sup>2</sup> «Autonomia e flexibilidade curricular», a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DL N.º 55/2018).

Os projetos ao nível da escola são uma solução para se passar do plano curricular nacional para o plano curricular ao nível da escola e da sala de aula, sendo para isso necessária uma reorganização curricular. Nesse sentido, Pacheco e Morgado (2002) defendem que para esta mudança curricular ocorrer é necessário que as/os docentes consigam alterar as suas práticas curriculares, o que na opinião de Hoover e Patton (2005), exige que as/os docentes tenham competência para adaptar o currículo, de forma a torná-lo acessível a todas/os as/os estudantes.

Através de um projeto curricular ao nível de escola é possível que o currículo seja assumido como um veículo de integração social e um espaço de (re)construção da liberdade e da cidadania, respeitando um dos princípios essenciais na sua operacionalização: as competências e objetivos curriculares devem ser relevantes para as/os estudantes e para a sociedade (Pacheco & Morgado, 2002). Neste sentido, a escola passa a ser vista como uma “comunidade educativa”, isto é, como um local de (re)construção do currículo, um processo que exige autonomia a nível de um projeto que está integrado numa cultura análoga, que deve ser contígua da realidade das/os estudantes, pelo que é necessária a sua participação, bem como a participação da família e da comunidade, de forma a responder às suas características, necessidades, interesses e ritmos próprios de aprendizagem (Morgado & Silva, 2019; Pacheco & Morgado, 2002). Assim se compreende que, mais importante do que a existência, ou não, de um currículo mínimo comum para todas/os, seja determinar a cultura que é integrada no currículo nacional, caso isto não ocorra, o currículo pode ser um instrumento de diferenciação e de exclusão social (Pacheco & Morgado, 2002).

Atualmente, o modelo pedagógico que prevalece em Portugal determina que se deve dar mais protagonismo à/ao estudante, sendo considerada/o a/o principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem, que deve mesmo assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento (Morgado, 2018). O currículo escolar deve valorizar o conhecimento e as experiências prévias das/os estudantes, o que vai influenciar positivamente a aprendizagem e potenciá-las/os como agentes ativas/os e participativas/os no processo de (re)construção do conhecimento (Morgado & Silva, 2019).

É necessário que as/os docentes assumam a autonomia curricular como sua responsabilidade, uma vez que a autonomia se traduz na capacidade de as/os docentes tomarem decisões quanto às adaptações do currículo de acordo com as/os estudantes e o meio onde estão inseridas/os (Morgado & Silva, 2019). É expectável que apresentem materiais e/ou atividades que fascinem, que motivem as/os estudantes, as/os envolvam na construção dos seus conhecimentos e lhes permitam dar sentido às aprendizagens que realizam (Morgado, 2018), como se referiu, isso implica adequar o currículo ao envolvimento e às necessidades individuais das/os estudantes (Johns et al., 2002). Numa sala de aula

diferenciada, as/os docentes desenham cuidadosamente o currículo em torno das aprendizagens essenciais, o que envolve a compreensão e competências de cada disciplina (Tomlinson, 2016).

No estudo de Fernandes e Oliveira (2019), realizado com o objetivo de comparar os discursos legais com os das/os docentes e coordenadoras/es e compreender o impacto do Decreto-Lei n.º 54/2018, referente à educação inclusiva, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, relativo à autonomia e flexibilidade curricular, constatou-se que as/os docentes têm uma forte adesão ideológica aos princípios da educação inclusiva, afirmam a relevância da legislação como mecanismo que legitima as suas práticas na escola, embora seja notória alguma incerteza quanto às condições existentes para efetivar as práticas pedagógico-curriculares inclusivas. A legislação da educação inclusiva é percebida como um complemento à legislação antecedente, embora também seja percebida como um aumento de burocracias. Contudo, com o novo quadro normativo curricular depreendem-se novas formas de trabalho entre docentes, promovendo o trabalho colaborativo, a partilha e a reflexão entre pares, bem como a uma maior tomada de consciência em relação à importância de as/os docentes desenvolverem práticas de flexibilização e de contextualização curricular como via para uma educação inclusiva (Fernandes & Oliveira, 2019).

A inclusão é uma questão curricular e a flexibilidade um instrumento que, em conjunto, permitem trazer para a aprendizagem todas/os aquelas/es que não aprendem ou têm vontade de aprender quando aplicadas outras metodologias (Costa, 2019). A flexibilização é entendida como um modo distinto de promover aprendizagens, o que permite a concretização de objetivos idênticos por vias distintas, gerando condições para que todas/os as/os estudantes aprendam, nomeadamente as/os que têm barreiras à aprendizagem (Morgado & Silva, 2019).

## **2. Adaptações Curriculares para Estudantes com Dislexia**

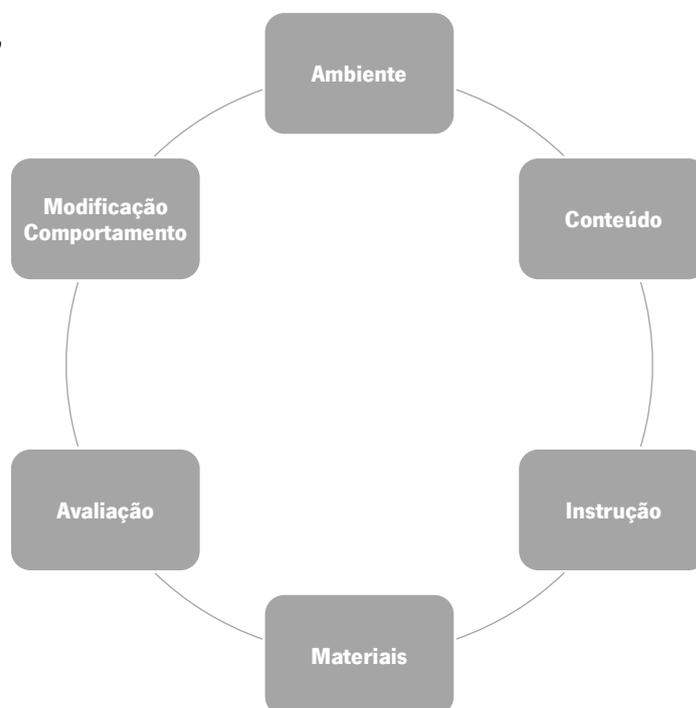
Ao longo dos últimos anos têm ocorrido diversos eventos que, direta ou indiretamente, têm influenciado o percurso educativo das/os estudantes com necessidades educativas especiais (Hoover & Patton, 2005), onde se incluem as/os que têm dislexia. A pressão das mães, dos pais e encarregadas/os de educação, bem como a legislação, têm influenciado o currículo e a sua implementação, nomeadamente pela obrigatoriedade de todas/os as/os estudantes seguirem o mais próximo possível o currículo do ensino regular. O movimento da educação inclusiva tem criado desafios no ensino, relacionados com implementação de adaptações no processo de ensino e de avaliação (Hoover & Patton, 2005).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, que afirma que a escola inclusiva dá as soluções para que todas/os as/os estudantes, independentemente da sua condição, concluam a escolaridade, o que facilitará a sua inclusão social. É atualmente reconhecido que o centro da atividade escolar é o currículo e a aprendizagem das/os estudantes, pelo que deve identificar as barreiras<sup>3</sup> que as/os estudantes podem ter e promover estratégias para as minimizar, de forma a garantir que a/o estudante tenha acesso ao currículo e concretize o máximo de aprendizagens. Estas reformas na educação precisam de estar comprometidas com a excelência e o rigor educacional, com base na pesquisa.

Para promover o sucesso educativo de estudantes com dislexia, considera-se essencial a implementação de adaptações no currículo, que, por definição, não modificam as expectativas em relação à aprendizagem, nem diminuem a exigência da tarefa (Lovett & Lewandowski, 2015; Polloway et al., 2013, Mastropieri & Scruggs, 2007). Quando se determina que adaptações curriculares são necessárias, deve-se ter em consideração a interação que existe entre o currículo explícito, implícito e ausente, uma vez que isso permite determinar em qual destes tipos de currículo é necessário fazer adaptações (Hoover & Patton, 2005). As adaptações curriculares podem ser efetuadas a seis níveis (ver Figura 2): conteúdo, materiais, instrução, avaliação, ambientes de aprendizagem e modificação de comportamentos (Hoover & Patton, 2005; Wood, 2006), que serão descritos de seguida.

**Figura 2.**

*Adaptações no Currículo*



<sup>3</sup> «Barreiras à aprendizagem», as circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018)

1. *Ambiente* - As duas principais componentes das adaptações curriculares a este nível são a organização física do espaço e a criação de um ambiente positivo para as aprendizagens e bem-estar. Uma forma de promover este último aspeto consiste em garantir um ambiente “sem riscos”, ou seja, o clima geral deve ser condutor de uma aprendizagem positiva, de um tempo na tarefa de qualidade, e de interações com os pares (Friend & Bursuck, 2015; Hoover & Patton, 2005; Mastropieri & Scruggs, 2007). Ao nível da organização física, deve-se ter em consideração o lugar onde está sentado a/o estudante com dislexia, para facilitar a comunicação com a/o docente, melhorar a atenção, bem como estar próximo de pares que possam encorajar relações positivas e dar assistência no seu trabalho (Friend & Bursuck, 2015; Hoover & Patton, 2005). Outro aspeto relevante consiste em remover focos de distração desnecessários na sala de aula e organizar diferentes áreas de aprendizagem adaptadas para diferentes tipos de instrução (Mastropieri & Scruggs, 2007).

2. *Conteúdo*- Deve ser identificada a sequência para lecionar os conteúdos e fazer uma estimativa sobre o tempo necessário para os abordar ao longo do ano letivo. A monitorização dos progressos permite ajustar o ritmo de leção adequada dos conteúdos e as revisões frequentes de conteúdos adquiridos anteriormente, o que facilita a consolidação das aprendizagens. É essencial a/o docente certificar-se sempre de que as atividades de ensino estão relacionadas com o conteúdo que a/o estudante tem de aprender (Mastropieri & Scruggs, 1994).

3. *Instruções* - As instruções devem ser relacionadas com os objetivos das aulas e da aprendizagem, devendo ser apresentadas passo-a-passo e, se necessário, com modelação dos procedimentos. É crucial monitorizar a compreensão da/o estudante com o intuito de ajustar as instruções (Hoover & Patton; 2005; Mastropieri & Scruggs, 1994). As instruções podem ser adaptadas na forma como a/o estudante é envolvida/o, de forma mais ou menos ativa, na linguagem utilizada, na quantidade de informação transmitida, na repetição das instruções e utilização de diferentes ritmos e vias para transmiti-las, preferencialmente de forma explícita (Archer & Hughes, 2011; Bender, 2004; Friend & Bursuck, 2015; Heward, 2009; Mastropieri & Scruggs, 2007; Vaughn & Linan-Thompson, 2004; Winebrenner, 1996).

4. *Materiais*- Os materiais escritos podem ser adaptados ao nível da quantidade de informação e complexidade do vocabulário que a/o estudante tem que ler. Além disto, pode-se destacar a informação crítica, as palavras-chave e utilizar tecnologias de informação e comunicação que compensem as dificuldades das/os estudantes (Friend & Bursuck, 2015; Mastropieri & Scruggs, 2007), tais como: Material áudio e vídeo, computadores (processador de texto, processador de reconhecimento de voz, leitura de ecrã, corretor ortográfico, tutorias, simulações, ...), calculadora, dicionários eletrónicos e de

bolso e Internet. Pode ainda ser útil, a utilização de materiais manipuláveis e modelos, que permitam uma representam física de algo abstrato (Friend & Bursuck, 2015).

5. *Modificação de comportamentos* - Devem ser ajustadas as expectativas curriculares relacionadas com diferentes tarefas, bem como fornecer o apoio necessário para que as/os estudantes atinjam os objetivos. A implementação de estratégias de autorregulação pode revelar-se uma adaptação crucial para o sucesso destas/es estudantes (Friend & Bursuck, 2015; Hoover & Patton, 2005; Polloway et al., 2013).

6. *Produtos de avaliação* - Podem-se adaptar através da realização de avaliações informais frequentes, da diversificação dos instrumentos e dos procedimentos de avaliação e ainda através da realização da avaliação do progresso. Aquando da elaboração dos testes para estudantes com dislexia, as/os docentes devem ter em consideração que os seus resultados devem refletir a sua real capacidade, e não as suas dificuldades de aprendizagem específicas (Bender, 2004; Friend & Bursuck, 2015; Mastropieri & Scruggs, 1994).

O tema das adaptações curriculares na avaliação é bastante controverso, por três razões: 1) por haver algumas crenças de que modificam as competências avaliadas; 2) pelas variações que existem de estado para estado ou de país para país; e 3) por ocorrerem alterações constantes nas adaptações permitidas pela legislação. Importa, por isso, uma análise curricular mais detalhada quer dos programas, quer das próprias estratégias utilizadas pelas/os docentes. Além disso, existe uma quantidade limitada de estudos empíricos sobre o efeito das adaptações (Fuchs et al., 2000; Phillips, 1994).

De forma a considerar-se que uma adaptação na avaliação é válida e justa devem ser respeitadas as seguintes premissas: deve eliminar fontes de variação, na prestação da/o estudante que sejam irrelevantes, sem alterarem o constructo da prova; as adaptações devem ter um maior impacto nas/os estudantes com barreiras na aprendizagem, do que nas/os estudantes sem essas barreiras (Fletcher et al., 2006).

Na secção seguinte do presente capítulo serão abordadas, de forma mais sistemática, as adaptações dos testes.

### **3. Avaliação das Aprendizagens**

A avaliação tem vindo a assumir relevância nas políticas educativas e curriculares, com consequências nas práticas de ensino-aprendizagem e na forma como as/os docentes se situam no processo de desenvolvimento curricular (Flores et al., 2017). A avaliação permite avaliar o que é mais fácil avaliar, em detrimento daquilo que realmente foi aprendido. Os testes parecem ser uma obrigação

incontornável da/o docente, um instrumento essencial para assegurar a sua autoridade pedagógica e aparecem, ainda, como a figura privilegiada da avaliação, necessariamente sumativa (Flores et al., 2017). A complexidade e abrangência da avaliação requer a consideração de todas as suas dimensões, técnica, política, curricular e também moral e ética, de forma a promover a qualidade e a equidade da avaliação das/os docentes (Flores et al., 2017), ou seja, é imprescindível que os docentes lidem com questões de justiça e de igualdade na sua avaliação (Toom & Husu, 2017).

De acordo com Fernandes (2013), a avaliação deve reunir um esforço comum entre investigadores e avaliadores da diversidade de disciplinas a descrever, analisar e interpretar de forma rigorosa uma determinada realidade. O mesmo autor (Fernandes, 2013, pp. 29-30) defende, ainda, que:

a avaliação não é uma ciência exata, nem uma mera técnica, e é necessário retirar desses fatos as devidas ilações”, “a avaliação, em geral, não se reduz a uma medida, sendo uma prática social sofisticada que exige participação e interação social”, “a avaliação não produz, em geral, resultados exatos nem definitivos; porém, deverá ser credível, rigorosa e útil para todos os intervenientes no processo”, “a avaliação permite-nos discernir a qualidade de qualquer objeto”, “a avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades, sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a autorregulação do ente avaliado.

A avaliação pressupõe a recolha de informação. É uma prática indissociável do processo de decisão e orienta a prática das/os docentes (Neves & Ferreira, 2015). A avaliação rege-se por alguns princípios, que se descrevem de seguida (Neves & Ferreira, 2015):

1. *Princípio da integração*: sugere que tudo aquilo que for ensinado ou promovido deve ser avaliado e que as tarefas de avaliação devem coincidir com as tarefas de aprendizagem
2. *Princípio da positividade*: sugere que a avaliação deve procurar informação sobre aquilo que a/o estudante sabe, sobre aquilo que aprendeu, realçando as suas conquistas e incentivando novas aprendizagens.
3. *Princípio da diversificação*: dada a complexidade das aprendizagens, as estratégias de ensino e de avaliação devem ser diversificadas ou trianguladas, permitindo minimizar os erros que qualquer processo de avaliação pressupõe. Estes erros podem ser controlados e aumentar o rigor da avaliação se houver a diversificação de estratégias e de instrumentos usados na recolha de dados, em diversos momentos e de formas variadas.
4. *Princípio da equidade*: relaciona-se com o imperativo da justiça e com a garantia da igualdade, devendo-se assegurar que todas/os tenham acesso a uma formação de base sólida.

5. *Princípio da adequação*: o processo de avaliação exige um planeamento cuidadoso, de forma a garantir que os dados recolhidos se adequam à finalidade e objetivo da avaliação.
6. *Princípio da transparência*: os critérios, procedimentos, pressupostos e tomadas de decisões devem ser claros e expostos.
7. *Princípio da credibilidade*: a definição dos aspetos mencionados no princípio anterior, atribuem credibilidade à/ao avaliadora/or e deve ainda contemplar o momento e a forma de devolução de resultados.
8. *Princípio de exequibilidade*: deve ser assegurada a eficiência e eficácia do processo de avaliação, devendo ser percecionado como claro, simples, acessível e pertinente.
9. *Princípio da integridade*: o processo avaliativo tem um caráter íntegro, que assenta no respeito por todas/os as/os envolvidas/os e na consciência das limitações inerentes ao processo.

Numa sala de aula diferenciada a avaliação deve ser diagnóstica e contínua, fornecendo dados diários às/aos docentes sobre as competências, interesses e abordagens à aprendizagem das/os estudantes (Tomlinson, 2016). A avaliação formativa e a pré-avaliação pode incorporar medidas formais e informais sobre a prontidão, os interesses e as abordagens à aprendizagem. O alinhamento entre objetivos curriculares, avaliação contínua e ensino gera uma diferenciação adequada (Tomlinson, 2016). Todas/os as/os estudantes devem ter um número adequado de oportunidades para compreender e para mostrar a sua capacidade de aplicar conceitos, princípios, competências e informação relacionados com determinadas áreas de estudo (Tomlinson, 2008).

#### **4. Adaptações Curriculares dos Testes para Estudantes com Dislexia**

As adaptações nos testes são implementadas com o intuito de eliminar barreiras que impeçam a/o estudante de aceder ao teste ou de expressar os seus conhecimentos, minimizando assim o impacto das suas dificuldades intrínsecas, permitindo uma avaliação mais precisa e aumentando a validade dos resultados obtidos, sem modificar os conteúdos dos mesmos (Brigham et al., 2011; Fletcher et al., 2006; Hoover & Patton, 2005; Johnstone et al., 2006; Lerner & Johns, 2009; Polloway et al., 2013). A introdução de adaptações nos testes é, assim, uma forma de apoiar as/os estudantes com barreiras à aprendizagem a alcançar com sucesso às exigências dos testes na sala de aula (Jayanthi et al., 1996).

No contexto da avaliação, as adaptações nos testes podem classificar-se em quatro categorias tidas em consideração na construção, na administração e na cotação dos testes (Friend & Bursuck, 2015; Gajria & et al., 1994; Lang et al., 2005; Mastropieri & Scruggs, 2007; Polloway et al., 2013; Salend, 2008; Thurlow et al., 2003; Winebrenner, 1996; Wood, 2006), que se descrevem de seguida:

(1) *Espaço* – relaciona-se com a oportunidade de realizar o teste numa sala à parte ou num lugar específico da sala de aula, de modo a permitir uma maior proximidade da/o docente e/ou o afastamento de fontes distrateis. Por norma, esta adaptação é utilizada em paralelo com a leitura orientada do enunciado, incluída na categoria *apresentação*, ou com o tempo suplementar, incluído na categoria *calendarização e duração*.

(2) *Apresentação* – permite que a/o estudante tenha acesso à informação que está no teste (*input*), num formato que não o impresso ou o falado (*standard*), ou seja, permite um acesso em formatos auditivos, multissensoriais, tácteis e/ou visuais. Como exemplo, pode-se indicar a leitura orientada, na íntegra ou parcial do teste, por uma/um docente ou por uma gravação ou voz sintetizada, a redução de itens ou perguntas por página e a leitura Braille.

(3) *Calendarização e duração de um teste* – permite a introdução de tempo suplementar, de intervalos e de agendamentos em horários mais adequados ao ritmo da/o estudante e mais espaçados entre si.

(4) *Tipo de resposta (output)* – pode-se considerar a possibilidade de as respostas serem ditadas, de se utilizar um processador de texto ou de ser feita a transcrição das respostas (Gajria *et al.*, 1994; Mastropieri & Scruggs, 2007; Polloway *et al.*, 2013; Salend, 2008; Winebrenner, 1996; Wood, 2006).

(5) *Cotação e classificação* - alteração da cotação das perguntas e utilizar uma escala ou forma de classificação diferenciada (Jayanthi *et al.*, 1996; Salend, 2008).

Se as adaptações nos testes forem corretamente implementadas, permitem um mundo mais humano e justo, sem comprometer padrões ou permitir uma vantagem injusta para alguém. Fornecer adaptações no teste é uma prática repleta de perspetivas polarizadas, que vão desde as/os que defendem acerrimamente a sua necessidade e não veem desvantagens no seu uso, até às/aos que veem a utilização das adaptações como algo para beneficiar ou facilitar o processo de avaliação às/aos estudantes com dificuldades (Lovett & Lewandowski, 2015). Assim, a utilização de adaptações nos testes deve ser uma prática baseada na investigação e uma obrigação ética, para garantir que sejam feitas escolhas informadas e baseadas em conhecimentos científicos e profissionais (Lovett & Lewandowski, 2015).

As decisões acerca das adaptações que melhor se adequam a determinada criança são da competência de uma equipa multidisciplinar, que deve ter em consideração diversos aspetos (Elliott *et al.*, 2002; Salend, 2008), nomeadamente: 1) as capacidades e dificuldades da/o estudante, 2) o tipo de adaptações que são mais eficazes em contexto de intervenção e de sala de aula, 3) o formato e os

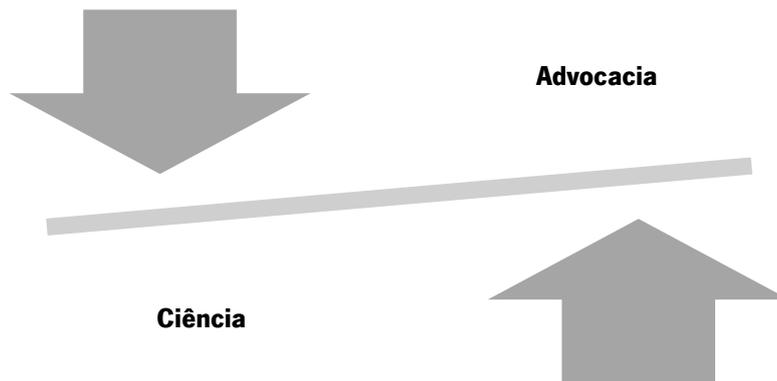
conteúdos dos testes, 4) a legislação escolar e 5) a informação obtida através de resultados da investigação sobre o tema, realizada pela comunidade científica. Adicionalmente, deve ter-se em conta o conceito de validade das adaptações nos testes, ou seja, que uma adaptação não altera o constructo do teste e tem maior impacto nos resultados das/os estudantes com necessidades educativas especiais, do que nas/os restantes colegas da turma (Bolt & Thurlow, 2004; Elliott et al., 2002; Fletcher et al., 2006; Salend, 2008), que S. E. Phillips, da Universidade de Michigan, apelidou de "differential boost" (Fuchs & Fuchs, 1999).

Além disso, salienta-se a necessidade da equipa multidisciplinar ter em consideração as perspetivas das/os encarregadas/os de educação e das/os estudantes sobre estas adaptações (Bolt et al., 2011a; Fulk & Smith, 1995; Lovett & Leja, 2013; Roach & Beddow, 2011; Witmer et al., 2018), uma vez que estas podem interferir negativamente na prestação da/o estudante e eficácia da adaptação durante a realização dos testes ou aquando da tomada de decisões pela/o docente (Lang et al., 2008; Messick, 1995; Polloway et al., 1996; Roach & Beddow, 2011a; Schumm et al., 1992; Witmer et al., 2018). Este aspeto também é reconhecido como *validade consequencial* que compreende as consequências das adaptações nos testes nas perspetivas das/os estudantes e apoia a compreensão da validade das adaptações para estudantes com e sem dificuldades (Lang et al., 2008; Lang et al., 2005).

Embora a utilização de adaptações e condições especiais nas provas de avaliação seja frequente com estudantes que têm dificuldades de aprendizagem específicas, entre os quais se inclui a dislexia, existe uma tensão frequente entre a ciência e a advocacia (ver Figura 3). Por um lado, parte-se do princípio que estando legislado os direitos das/os estudantes estão a ser defendidos da melhor forma, por outro lado, existem poucos estudos científicos sobre o tema e existe evidência de que as/os docentes têm dificuldade em escolher as adaptações corretas para as/os estudantes, pois ao longo da sua formação inicial e da sua carreira realizam pouca formação com base na investigação (Fuchs et al., 2000; Lovett & Lewandowski, 2015).

**Figura 3.**

*Tensão entre Ciência e Advocacia* (Fuchs et al., 2000; Lovett & Lewandowski, 2015)



Em Portugal o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, o artigo 28.º determina as adaptações curriculares, incluídas no processo de avaliação:

- 1 - As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação.
- 2 - Constituem adaptações ao processo de avaliação:
  - a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;
  - b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, daisy, digital;
  - c) A interpretação em LGP;
  - d) A utilização de produtos de apoio;
  - e) O tempo suplementar para realização da prova;
  - f) A transcrição das respostas;
  - g) A leitura de enunciados;
  - h) A utilização de sala separada;
  - i) As pausas vigiadas;
  - j) O código de identificação de cores nos enunciados.

Para além das medidas descritas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que devem constar do processo da/o estudante, em Portugal existem ainda as Normas do Júri Nacional de Exames que indicam quais as/os estudantes que podem usufruir de adaptações nas provas e exames de avaliação externa e quais as medidas que podem ser aplicadas. De acordo com estas normas, a aplicação de adaptações ao processo de avaliação externa tem por referência as adaptações aplicadas ao nível da avaliação interna ao longo do ano letivo. É da responsabilidade da/o diretora/or de turma/conselho de

turma, com a anuência expressa da/o encarregada/o de educação, solicitar à/ao diretora/or de escola a aplicação de adaptações ao processo de avaliação externa (Romano & Dionínio, 2021).

Nesta avaliação externa, para as/os estudantes com dislexia estão preconizadas adaptações ao nível do espaço (realização de provas ou exames em sala à parte), da apresentação (leitura orientada dos enunciados, enunciados em formato digital com figuras), da resposta (utilização de computador), da calendarização e duração (tempo suplementar) e dos procedimentos de cotação incluídos na Ficha A (ver Romano & Dionínio, 2021), adaptações essas que são selecionadas de acordo com a “gravidade da dislexia” (ligeira, moderada, grave) e evidências da sua aplicação de forma continuada na avaliação interna, que se encontram integradas no processo individual da/o estudante (Romano & Dionínio, 2021) (ver Tabela 1). As adaptações nos procedimentos de cotação são baseadas com as informações da Ficha A, que permitem alterar os critérios de classificação das provas e dos exames, não considerando erros específicos e características da dislexia. Estas informações incluídas na Ficha A possibilitam o conhecimento das dificuldades específicas da/o estudante nas áreas da expressão escrita, da linguagem quantitativa, da leitura e da expressão oral (Romano & Dionínio, 2021).

**Tabela 1.**

*Adaptações Autorizadas para Situações de Dislexia* (Romano & Dionínio, 2021)

Adaptações	Dislexia ligeira	Dislexia moderada	Dislexia grave
Aplicação da Ficha A nas provas de avaliação externa e nas provas de equivalência à frequência	×	×	×
Aplicação de tempo suplementar (30 min.), para além do tempo de prova, nas provas de equivalência à frequência	×	×	×
Aplicação de tempo suplementar (30 min.) para além do tempo de prova mais tolerância, nos exames finais e nacionais			×
Provas adaptadas – enunciados em formato digital com figuras		×	×
Leitura orientada dos enunciados das provas e exames	×	×	×
Realização de provas e exames em sala à parte	×	×	×
Utilização de computador		×	×

Importa, destacar a necessidade de se realizarem estudos empíricos sobre as adaptações nas provas de avaliação para os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas, nomeadamente na leitura (dislexia), pela sua elevada prevalência, bem como pela heterogeneidade de características e pelo impacto destas em várias áreas, o que torna pouco explícito por que adaptações optar para cada

estudante (Brigham et al., 2011; Lerner & Johns, 2009). Ainda existe pouca investigação para as/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas, que apoie a tomada de decisões sobre as adaptações a adotar nos testes para este grupo de estudantes, de forma a assegurar que os resultados não serão deturpados (Fuchs & Fuchs, 2001). Fletcher et al. (2006), num estudo com estudantes de 3.º ano com dislexia, mostrou a existência de resultados significativamente melhores nas/os estudantes que realizaram o teste de conhecimentos gerais com a leitura do enunciado, do que aquelas/es que não usufruíram desta adaptação. Fuchs et al. (2000) observaram igualmente, na sua investigação, melhores resultados nos testes de matemática com esta adaptação em estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas. No mesmo estudo, foram analisados outros tipos de adaptações, verificando-se que com o tempo suplementar não se diferenciaram os resultados entre as/os estudantes com e sem dificuldades, enquanto que, com o ditado das respostas se verificaram diferenças (Fuchs et al., 2000). Nas revisões de literatura efetuadas por Lai e Berkeley (2012) e por Fuchs et. al (2005) concluiu-se que existe falta de consistência entre os resultados dos estudos, além de que existe uma escassez de estudos empíricos que validem cada uma das adaptações. Fuchs e Fuchs (1999) numa revisão da literatura concluíram que o efeito das adaptações nos resultados dos testes varia consideravelmente de estudo para estudo, sendo poucos os estudos que utilizam métodos experimentais.

### **CAPÍTULO III**

#### **RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS PERSPETIVAS ACERCA DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NOS TESTES PARA ESTUDANTES COM DISLEXIA**

Neste último capítulo do enquadramento teórico sintetiza-se o conhecimento científico resultante da investigação sobre as perspetivas de estudantes, de encarregadas/os de educação e de docentes relativamente às adaptações curriculares nos testes aplicadas a estudantes com dislexia, nomeadamente sobre a justiça, a utilidade, a validade e os seus efeitos. Começa-se pela descrição de todo o processo de seleção dos estudos e de seguida apresenta-se a síntese dos resultados obtidos primeiro para os estudantes, depois para encarregadas/os de educação e, por fim, para docentes.

#### **1. Descrição do Processo de Seleção dos Estudos**

Para esta síntese foram definidos critérios de inclusão para a seleção dos estudos. Assim, os estudos publicados em artigos, podiam apresentar tanto dados quantitativos como qualitativos, recolhidos com recurso a questionários com questões fechadas e/ou abertas e/ou entrevistas junto de estudantes, encarregadas/os de educação e docentes de estudantes a frequentar desde o 1.º ao 12.º ano de escolaridade em escolas públicas e privadas inclusivas. Adicionalmente, nas primeiras pesquisas consideraram-se como critérios, estudos publicados em língua inglesa ou portuguesa (posteriormente observou-se que não existiam artigos em língua portuguesa) em revistas científicas com revisão por pares, indexadas à *Scopus* e à *Clarivate Analytics* e acessíveis para leitura na íntegra, nas bases de dados consultadas, entre os anos de 2018 e de 2020. Foram excluídos estudos que não cumpriam estes critérios de elegibilidade ou aqueles que se encontravam duplicados nas diferentes bases de dados. Foram ainda excluídos aqueles estudos que não permitiam diferenciar os resultados entre tipo de participantes.

As fontes de informação utilizadas foram as bases de dados eletrónicas ERIC, EBSCOT, e PsycINFO. Estas bases de dados foram escolhidas pela sua relevância na ampliação, divulgação e circulação do conhecimento científico e pela opção de incluírem artigos públicos em revistas indexadas à *Scopus* e à *Clarivate Analytics*. Adicionalmente, foram verificadas as listas de referências dos artigos selecionados para adicional inserção na análise.

Relativamente às perspetivas de estudantes utilizando os seguintes termos de pesquisa, em língua inglesa: “accommodation\*”, “modification\*”, “adaptation\*”, “change\*”, “test\*”, “assessment\*”, “students’ perceptions”, “perspectives”, “students’ preferences”, “students’ reactions”, “students’

attitudes”, “students experience”, “dyslexia”. Foram realizadas combinações entre os termos referidos, mediante a utilização dos operadores booleanos “AND” e “OR”.

Analogamente, para as perspectivas de encarregadas/os de educação utilizando os seguintes termos, em língua inglesa: “accommodation\*”, “modification\*”, “adaptation\*”, “change\*”, “test\*”, “inclusion”, “mainstreaming”, “inclusive practices”, “inclusive education”, “parental attitudes”, “perspectives”, “fairness perception”, “dyslexia”. Foram realizadas combinações entre os termos referidos, mediante a utilização dos operadores booleanos “AND” e “OR”.

Quanto às perspectivas das/os docentes, a pesquisa seguiu os mesmos procedimentos, sendo realizada nas bases de dados eletrónicas ERIC, EBSCOT, e PsycINFO, utilizando os seguintes termos, em língua inglesa: “accommodation\*”, “modification\*”, “adaptation\*”, “change\*”, “test\*”, “assessment\*”, “teachers’ attitudes”, “perspectives”, “fairness perception”, “dyslexia”. Foram realizadas igualmente combinações entre os termos referidos, mediante a utilização dos operadores booleanos “AND” e “OR”.

Os artigos encontrados foram guardados e organizados no programa Endnote, versão 9.2. Para a seleção final dos artigos foram analisados, inicialmente, o título e o resumo tendo por base os critérios de inclusão e foi criada no Endnote uma base de dados com informação relativa aos artigos que satisfaziam os critérios de inclusão ou sobre os quais existia incerteza. Desta forma foi também fácil a identificação de artigos repetidos. Posteriormente os textos na sua íntegra foram analisados para se confirmar a sua inclusão. Assim, foram seleccionados para síntese 14 artigos relativos a perspectivas de estudantes, três relativos a encarregados de educação e 11 a docentes. Os 28 artigos foram analisados e codificados, o que permitiu a criação de uma base de dados com informação relativa às suas características gerais nomeadamente: título, palavras chave, autores, revista, finalidade, amostra, instrumentos de recolha de dados, resultados e conclusões.

## **2. Perspetivas de Estudantes**

Nesta secção sintetizam-se os 14 estudos, acerca das perspectivas de estudantes em relação às adaptações nos testes, que resultaram do processo de pesquisa anteriormente descrito. Inicia-se com uma referência às características gerais dos estudos, apresentam-se os resultados organizados em eixos temáticos, artigo a artigo, destacando-se a amostra, a finalidade e as conclusões.

## **Características gerais dos estudos**

A maioria dos estudos analisados, sobre as perspectivas das/os alunas/os em relação às adaptações nos testes, envolveram métodos quantitativos e tiveram como finalidade compreender as reações emocionais e comportamentais perante uma experiência imediata, ou uma experiência anterior, de utilização de adaptações nos testes, bem como o sentido de justiça subjacente a essas adaptações.

As amostras incluíram estudantes do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, sendo mais frequentes amostras com estudantes do 8.º ano e do ensino secundário, seguindo-se as amostras com estudantes dos 4.º e 7.º anos. Além disso, as amostras também diferiam em termos de constituição, envolvendo estudantes com e sem necessidades educativas especiais, bem como estudantes em risco organizadas/os em amostras emparelhadas de acordo com as seguintes variáveis: a existência, ou não, de necessidades educativas especiais ou de risco e o nível de realização das/os participantes. Nos estudos analisados participaram 2713 estudantes, de entre os quais 617 com necessidades educativas especiais, 2096 sem necessidades educativas especiais, 147 identificados como estando em risco de insucesso e 335 identificados com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Relativamente aos 14 estudos que se analisaram, constata-se o seguinte: (i) em 12 desses estudos foram utilizados questionários, como instrumentos de recolha de dados, aplicados em formato *online* ou em papel, tendo em dois desses estudos a recolha de dados sido complementada pela realização de entrevistas; (ii) dos questionários utilizados, sete foram estruturados com base em itens cuja resposta era dada através de uma escala de *Likert*, ainda que existisse a possibilidade de os respondentes poderem inserir comentários; (iii) em quatro questionários recorreu-se, preferencialmente, a itens com formato dicotómico, enquanto num deles se privilegiaram os itens de escolha múltipla; (iv) em quatro estudos foram realizadas entrevistas semiestruturadas para a obtenção de dados, embora em apenas dois deles tenha sido só utilizada esta técnica de recolha de dados.

Em relação ao momento de recolha dos dados, em cinco estudos foram recolhidos imediatamente após a realização de testes, enquanto nos restantes nove foram recolhidos em diferido. No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos, os dados quantitativos foram objeto de uma análise estatística descritiva, inferencial, enquanto os dados qualitativos foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Por fim, importa referir que treze dos estudos analisados foram realizados nos Estados Unidos da América e um em Israel.

## **Reações emocionais e comportamentais**

Nesta secção incluem-se investigações que analisaram as reações emocionais e comportamentais das/os estudantes face às adaptações nos testes. As reações recolhidas nos estudos analisados incluem a motivação, a frustração, o conforto, o interesse, o esforço, a facilidade, a utilidade, as barreiras e o sentimento de autoeficácia das/os alunas/os em relação às adaptações nos testes. Estas reações foram apresentadas em sete dos artigos, que se resumem a seguir.

O estudo de Dembitzer et al. (2017) baseou-se em testes realizados no computador, com o intuito de validar as adaptações relativas à utilização de leitura áudio e de tempo suplementar. Participaram estudantes do ensino secundário ( $n = 131$ ), nos Estados Unidos da América, das/os quais cerca de 4% usufruía dos apoios de educação especial. As/os investigadoras/es pediram às/aos estudantes para partilharem a sua perspetiva sobre a utilidade deste tipo de adaptações, através de um questionário *online* constituído por itens de respostas fechada, mas com espaço para justificar ou explicar as escolhas. Das/os estudantes inquiridos, 70 (53% da amostra) consideraram que a leitura áudio foi útil, tendo 31 feito críticas negativas à qualidade técnica e estilo do áudio e 11 referido não necessitarem da adaptação, preferindo ler por si. Todavia, 79 participantes (61% da amostra) consideraram ser útil o tempo suplementar, embora 28 tenham referido que não necessitaram desse tempo e 15 indicado que, embora não tenham usufruído do tempo suplementar, tal possibilidade foi útil em termos psicológicos, uma vez que se sentiram melhor na situação de teste, possivelmente por não se sentirem pressionadas/os para serem rápidas/os e/ou por terem tido mais tempo para pensar e rever o teste. Adicionalmente, constatou-se que a maioria das/os participantes se mostrou preocupada/o em relação a outras/os colegas, considerando que, mesmo não tendo necessitado pessoalmente das adaptações, nem as tendo usado, essas adaptações podiam ser úteis para colegas que, por exemplo, tivessem menor velocidade de leitura.

Em idêntica linha de trabalho, Elliot e Marquart (2003) realizaram um estudo sobre a utilidade das adaptações, o seu impacto na dificuldade do teste e na motivação e interesse na realização de um teste de matemática. A amostra foi constituída por três grupos de alunas/os do 8.º ano ( $n = 69$ ), com as seguintes características: (i) com apoio em educação especial; (ii) em risco educacional; e (iii) com nível de realização na média ou acima da média em matemática. Estes dois últimos grupos foram identificados de acordo com a classificação da/o docente na Escala de Avaliação de Competências Académicas. Os dados foram recolhidos através de um questionário, com itens de escolha múltipla, após a realização do teste de matemática em duas condições: com e sem tempo suplementar. O estudo mostrou que as classificações no teste foram indicadoras de que a condição de realização não interferiu

significativamente na prestação, mas interferiu com a perspectiva do fator tempo, com as reações emocionais e com a autoavaliação da prestação. No geral, todas/os as/os participantes responderam de forma mais positiva à adaptação e indicaram que o tempo suplementar tinha permitido utilizar diversas estratégias para verificar as suas respostas (revisão). O grupo de alunas/os na média, ou acima da média em matemática, e aquele com apoio de educação especial consideraram que o tempo suplementar diminuiu a sua frustração, enquanto o grupo de risco considerou que isso lhes permitiu conseguir melhor prestação e maior facilidade durante a realização do teste.

A investigação de McKevitt e Elliott (2003) analisou as perspectivas de alunas/os de 8.º ano numa escola suburbana ( $n = 79$ ), acerca do efeito da utilização de várias adaptações em simultâneo, incluindo a leitura orientada, num teste de leitura, aplicado perante duas condições de realização. Numa condição as/os participantes realizaram o primeiro teste sem adaptações e de seguida outro teste com as adaptações sugeridas pela/o docente para cada aluna/o, exceto a leitura orientada; a outra condição consistiu na realização do primeiro teste sem adaptações, seguida da realização de outro teste com as adaptações sugeridas pela/o docente para cada aluna/o, incluindo a leitura orientada. Após a finalização dos testes, foi solicitado o preenchimento de um questionário sobre atitudes e sentimentos em relação aos testes realizados e às respetivas adaptações. Os resultados mostraram que 22,5% das/os estudantes com necessidades educativas especiais e 30,8% sem necessidades educativas especiais pensavam ter conseguido melhor prestação quando realizaram o teste com adaptações. Adicionalmente, foi o grupo de alunas/os com necessidades educativas especiais que mais preferiu o teste com adaptações (42,5%) e a quem o teste pareceu mais fácil (40%). A maioria das/os estudantes sem necessidades educativas especiais, embora não tenha considerado que o teste com adaptações tivesse sido mais fácil (20,5%), afirmou que se tinha sentido mais confortável durante a sua realização (51,3%). Em relação à utilidade da leitura orientada, houve resultados mistos: por um lado, as/os estudantes consideraram a adaptação útil, porque contribuiu para o aumento da concentração; por outro lado, algumas/uns estudantes afirmaram que a leitura orientada não lhes permitiu reler, nem voltar atrás. Acresce o facto de as/os estudantes que consideraram a leitura orientada rápida ou lenta demais, a terem percecionado como não sendo útil. Por fim, sublinha-se que do total de alunas/os que utilizou a leitura orientada, 42,1% considerou que se sentiu frustrada/o e 34,2% acredita que essa leitura lhe permitiu uma melhor prestação no teste. Por seu turno, das/os estudantes que não utilizaram a leitura orientada, 9,8% assume que se sentiu frustrada/o com as adaptações recomendadas pela/o docente e 19,5% acredita que essas adaptações permitiram ter melhores resultados.

Lang et al. (2005) e Lang et al. (2008) desenvolveram investigações com finalidades e desenhos semelhantes. Para o efeito, utilizaram amostras de alunas/os de 4.º ano (n = 152, n = 102) e de 8.º ano (n = 142, n = 68), tendo incluído nos dois estudos alunas/os com necessidades educativas especiais (incluindo dislexia) e sem necessidades educativas especiais. Em ambos os casos, realizaram testes de leitura e de matemática, estruturados na base de duas condições: com e sem adaptações. Cada aluna/o com necessidades educativas especiais foi emparelhada/o com outra/o sem necessidades educativas especiais, tendo, no caso do teste com adaptações, sido aplicadas as adaptações que a/o docente indicou para a/o estudante com necessidades educativas especiais. Após a realização do teste, as/os estudantes partilharam as suas perspetivas num questionário que incluiu questões, fechadas e abertas, sobre os seguintes aspetos: nível de facilidade, conforto, interesse, motivação, frustração, capacidade de mostrar conhecimento e competências relativamente à realização do teste nas duas condições.

Os resultados revelaram que as/os estudantes com necessidades educativas especiais (46%) e sem necessidades educativas especiais (43,4%) se sentiram mais confortáveis na situação do teste adaptado, não existindo diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. A proporção de alunas/os que considerou os testes mais fáceis foi, significativamente, superior no grupo das necessidades educativas especiais (62%, *versus* 50% para as/os estudantes sem necessidades educativas especiais) (Lang et al., 2005). Além disso, verificou-se que não existia uma relação significativa entre as necessidades educativas especiais e o conforto, mas sim entre as necessidades educativas especiais e a facilidade e preferência pela realização de testes com adaptações (Lang et al., 2005).

Adicionalmente, convém não esquecer que, no outro estudo de Lang et al. (2008), as/os estudantes de 8.º ano com necessidades educativas especiais apresentaram resultados mais elevados na resposta à maioria dos itens (facilidade, nível de conforto, interesse, motivação, nível de frustração, capacidade de mostrar o seu conhecimento e competências relativamente à realização do teste nas duas condições), comparativamente às/aos estudantes com necessidades educativas especiais de 4.º ano. Nos itens conforto, motivação e frustração, as/os estudantes sem necessidades educativas especiais, do 4.º ano, tiveram valores médios mais elevados (média entre 1,90 e 2,36 numa escala de 1 a 3) do que os seus pares com necessidades educativas especiais (média entre 1,81 e 2,53), o que não foi tão evidente nas/os estudantes de 8.º ano (média entre 1,75 e 2,44 nas/os estudantes sem necessidades educativas especiais, média entre 2,19 e 2,59 nas/os estudantes com necessidades educativas especiais).

Importa, ainda, salientar que nas questões de resposta aberta houve alunas/os que consideraram as adaptações desnecessárias, distráteis e responsáveis por abrandarem o seu ritmo de trabalho. No

cômputo geral, verificou-se a ocorrência de efeitos não intencionais, que afetaram o sentimento de autoeficácia das/os estudantes, tanto das/os que preferiram fazer o teste com adaptações, que disseram sentir-se mais capazes, confiantes e relaxadas/os, como daquelas/es que, pelo contrário, afirmaram que se tinham sentido mais incapazes com a introdução das adaptações (Lang et al., 2005; Lang et al., 2008).

A investigação de Einav et al. (2018), realizada em Israel, com 436 alunas/os do ensino secundário com ( $n = 157$ ) e sem dificuldades de aprendizagem específicas ( $n = 279$ ), teve por finalidade avaliar os níveis de afetividade positiva como indicador do bem-estar das/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas, que usufruíram de adaptações nos testes, e determinar o papel mediador dos recursos pessoais – tais como o sentimento de autoeficácia académica, a esperança, as atitudes face aos testes e o sentimento de solidão – nesses níveis de afetividade positiva. Para o efeito, foram utilizados cinco questionários com itens de resposta em escala de *likert* e um com base numa escala binária, com a finalidade de avaliar cada um dos seguintes aspetos: atitudes, afetividade positiva, autoeficácia académica, solidão, esperança e autoavaliação do nível de aprendizagem. Quando se compararam as respostas das/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas com as dos seus pares, sem dificuldades de aprendizagem específicas, verificou-se que o primeiro grupo apresentava atitudes mais positivas face às adaptações nos testes do que o segundo, considerando-as úteis, bem como um direito legítimo, que lhes permitia ter acesso à aprendizagem, a testes e ao sucesso, independentemente das suas dificuldades. As/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas consideraram ter menos autoeficácia, esperança e afetividade positiva do que os seus pares (sem dificuldades de aprendizagem específicas). Contrariamente ao esperado, as/os participantes na investigação não apresentaram níveis mais baixos de solidão. O estudo enfatiza que são as atitudes das/os estudantes face às adaptações nos testes e os seus recursos que medeiam a relação existente entre o receber adaptações nos testes e a sua afetividade positiva e bem-estar.

Numa perspetiva de análise similar, a investigação de Kortering et al. (2005) abordou, entre outros aspetos, a utilidade de quatro tipos de adaptações para o sucesso nas aulas de álgebra, tendo utilizado para o efeito um questionário ministrado a alunas/os do ensino secundário sem dificuldades de aprendizagem específicas ( $n = 410$ ) e com dificuldades de aprendizagem específicas ( $n = 46$ ), numa escola dos Estados Unidos da América. Os resultados mostraram que as adaptações investigadas – encorajamento adicional do professor, ajuda adicional em pequeno grupo ou individual, tempo suplementar e redução dos fatores distrateis da sala de aula – foram consideradas úteis pela maioria dos elementos de ambos os grupos. Merece destaque o tempo suplementar, uma vez que foi reconhecido

como útil por 65,2% de alunas/os com dificuldades de aprendizagem específicas e 67,6% de alunas/os sem dificuldades de aprendizagem específicas.

### **Conhecimento e preferências**

Nesta secção incluem-se investigações que analisaram o conhecimento que as/os estudantes tinham acerca da implementação de adaptações na sua sala de aula. Englobam-se, ainda, investigações sobre as preferências das/os estudantes relacionadas com as competências de autodeterminação e de autoconhecimento acerca das suas áreas fortes e fracas, de potenciais estratégias e adaptações que consideram ser melhores para si e de competências e conhecimentos, uma vez que são componentes importantes para desenvolverem a capacidade de autodefesa (ou advocacia) aquando da delineação e implementação das adaptações (Baker & Scanlon, 2016; Lovett & Leja, 2013; Van Dycke et al., 2006). Na pesquisa efetuada, encontraram-se sete estudos que se debruçaram sobre estes assuntos e que de seguida se sintetizam.

Começa-se pelos estudos de Fulk e Smith (1995), que realizaram entrevistas individuais a alunas/os do 1.º ao 6.º ano de escolaridade (n = 98, 23 com necessidades educativas especiais), selecionados aleatoriamente numa escola rural. Ao longo dessas entrevistas foi pedido às/aos estudantes que identificassem, de entre 28 adaptações académicas e comportamentais fornecidas pelas investigadoras, as que eram utilizadas pelas/os suas/seus docentes. Os resultados globais permitiram constatar que 10% das/os estudantes afirmaram que as/os docentes usavam testes adaptados para as crianças com necessidades educativas especiais. Contudo, constatou-se que existia discordância entre alunas/os em relação a determinada/o docente usar, ou não, essas adaptações. Uma análise aos resultados de cada professor/a revelou que a maioria das/os suas/seus estudantes considerou que não utilizavam adaptações nos testes para alunas/os com necessidades educativas especiais.

Os dados da investigação de Baker e Scanlon (2016) foram recolhidos através da realização de grupos focais, numa escola secundária suburbana dos Estados Unidos da América. Participaram 10 alunas/os com necessidades educativas especiais de elevada incidência, divididos em três grupos focais. Os resultados permitiram concluir que as/os estudantes tinham pouco conhecimento do que são adaptações, como são identificadas e que adaptações experienciam, ou seja, possuem uma compreensão do processo muito vaga, o que leva a que dificilmente consigam tirar o máximo proveito escolar e comportamental das adaptações.

Por seu turno, Vaughn et al. (1993a) solicitaram a alunas/os do 1.º ciclo ao ensino secundário (n = 179), de 60 escolas, que indicassem numa escala, que incluía 20 itens, quais as suas preferências

em relação a um/a docente que fizesse adaptações nos testes e no ensino e a outra/o que não fizesse. Posteriormente, algumas/uns estudantes foram entrevistadas/os. Os principais objetivos do estudo eram compreender a forma como as/os participantes com dificuldades de aprendizagem específicas percecionavam as adaptações aplicadas pela/o docente e averiguar o impacto das variáveis ano de escolaridade e nível de realização (dificuldades de aprendizagem específicas, realização inferior, média e elevada). Os resultados permitiram concluir que o ano de escolaridade teve impacto nas respostas. Assim, as/os estudantes do 1.º ciclo e do ensino secundário, de todos os níveis de realização, mostraram preferência por professoras/es que fizessem adaptações. As/os estudantes do 2.º e 3.º ciclos, com uma realização inferior, e as/os que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas do secundário não mostraram preferência por qualquer das/os docentes. No secundário, as/os estudantes com uma realização inferior preferiam não ter testes adaptados, contrariamente às/aos estudantes com uma realização média ou superior. Algumas das razões invocadas para terem preferência por professoras/es que fazem adaptações foram: fornece ajuda, é mais simpático e eficaz, permite compreender o que é para fazer (Vaughn et al., 1993).

Um outro contributo foi dado por Vaughn et al. (1993b), que desenvolveram dois estudos com alunos do 4.º, 5.º e 6.º anos ( $n = 87$ ,  $n = 158$ ), em escolas urbanas nos Estados Unidos da América, com a finalidade de examinar as suas perspetivas acerca das adaptações implementadas pelas/os docentes. Adicionalmente, estudaram a relação entre essas perspetivas e a variável prestação académica. O primeiro estudo serviu para aferir e adaptar o instrumento de recolha de dados (*Students' Perceptions of Teachers Scale*). O segundo, com base nesse instrumento, permitiu verificar que entre as adaptações menos preferidas pelas/os estudantes se encontravam as utilizadas na realização de testes. Nas entrevistas individuais as/os estudantes revelaram preferência pela/o docente que fizesse adaptações (89%), justificando a sua escolha com base nas seguintes razões: ser melhor professora/or, por diferenciar o ensino, ser mais compreensivo e mais simpático e por reconhecer que certas/os estudantes precisam de atendimento diferente. Foram entrevistadas/os 56 participantes que referiram que adaptações preferiam e quais as razões dessas preferências. Nessas entrevistas, 29 alunas/os indicaram ter preferência pela utilização de testes adaptados, justificando que desta forma se procedia a uma diferenciação no ensino e se evitava que existissem cópias entre colegas ou se utilizassem cábulas, permitindo, assim, que as/os estudantes aprendessem e compreendessem melhor. Além disso, 26 participantes afirmaram ter preferência pela leitura orientada para aquelas/es que necessitassem, para compreenderem melhor e para ser um processo mais justo. Por fim, 14 participantes afirmaram que preferiam testes mais abreviados para as/os estudantes que necessitassem de um ensino diferenciado,

justificando a sua posição no facto de essa adaptação facilitar a compreensão e permitir uma melhor prestação.

Em relação à variável relativa ao nível de prestação, as opiniões dividem-se. As/os estudantes com melhor prestação académica tiveram preferência pelas/os docentes que fazem adaptações, por considerarem que esses docentes estão na disposição de contribuir para que todas/os aprendam e reconhecerem que existem colegas com necessidades educativas especiais que têm direito ao acesso a essas adaptações. Situação distinta é a das/os estudantes com pior prestação académica, que revelaram preferência pelas/os docentes que não fazem adaptações.

Na investigação realizada por Nelson et al. (2000), foram analisadas as preferências acerca de 23 adaptações. Os resultados revelaram que as adaptações preferidas por parte da amostra de alunas/os do 7.º e 8.º anos ( $n = 158$ ) foram: a realização de testes com consulta de apontamentos e de livros, a antecipação de questões que possam fazer parte do teste, a realização de testes de escolha múltipla, a utilização de dicionário/calculadora durante as provas, o fornecimento de uma cópia do teste para estudo e um espaço extra para respostas. As adaptações menos populares foram: a leitura orientada pela/o docente, a redução do número de questões e/ou de conteúdos, a impressão do teste em versão aumentada, as respostas orais, a utilização de computador para escrita das respostas, o apoio individual nas instruções do teste e o ensino de competências para a sua realização. As/os autoras/es identificaram diferenças significativas entre os grupos de estudantes – necessidades educativas especiais de elevada incidência, realização inferior, média, elevada e muito elevada – em quatro dos 23 itens – numa escala de 1 a 4, que correspondem às categorias de *não gosto até muita preferência* –, nomeadamente ao nível da redução de conteúdos ou do número de perguntas, do apoio individual nas instruções do teste e da leitura orientada pela/o docente. Os resultados das/os estudantes com necessidades educativas especiais de elevada incidência ( $M = 2,87$ ) e com realização inferior ( $M = 2,99$ ) foram semelhantes, o mesmo tendo acontecido com os resultados dos restantes grupos, que também foram semelhantes entre si ( $M = 2,67$ ;  $M = 2,59$ ;  $M = 2,46$ ). Algumas das razões apresentadas pelas/os estudantes para justificarem as suas preferências foram: mais tempo, mais apoio, a possibilidade de verificarem as respostas, maior concentração, menor nervosismo, saber como e onde fazer o teste e, ainda, a possibilidade de partilhar ideias colaborativamente. As razões para não preferirem certas adaptações foram: o sentimento de injustiça e a interferência com a sua forma de realizar testes, com o seu ritmo, com a sua concentração, com o seu bem-estar emocional e com a sua autoperceção de eficácia (sentir-se menos capaz do que os pares).

Por fim, importa referir os estudos de Lang et al. (2005) e de Lang et al. (2008), que utilizaram amostras de alunas/os dos 4.º (n = 152, n = 102) e 8.º anos (n = 142, n = 68) e incluíram alunas/os sem e com necessidades educativas especiais (incluindo dislexia). Para a recolha dos dados, foi pedido às/aos estudantes para preencherem um questionário sobre as suas perspetivas imediatas em relação aos testes realizados com e sem adaptações. Os dados do primeiro estudo revelaram, de forma estatisticamente significativa, que as/os estudantes preferem o teste com adaptações, especialmente as/os que têm necessidades educativas especiais (46%). No entanto, uma grande percentagem de alunas/os – 36% com e 40% sem necessidades educativas especiais – considerou que as duas condições de teste, isto é, com e sem adaptações, são equivalentes. No segundo estudo, 43% das/os estudantes afirmou ter preferência pelos testes com adaptações, não existindo diferença estatisticamente significativa entre os grupos.

### **Sentido de justiça**

O sentido de justiça é um tema de investigação a emergir no contexto escolar. A justiça está muito relacionada com a equidade, existindo, no entanto, alguma evidência de que o sentido de justiça das/os estudantes varia com o ano de escolaridade, o nível de realização, a presença ou não de necessidades educativas especiais e o tipo de adaptação (Bursuck et al., 1999; Polloway et al., 1996). Na presente pesquisa, foram analisados quatro estudos que abordam esses aspetos e se descrevem de seguida.

Relacionado com o sentido de justiça das adaptações, Bursuck et al. (1999) desenvolveram um estudo com alunas/os a frequentar o 12.º ano (n = 275), incluindo 15 alunas/os com dificuldades de aprendizagem específicas. Inicialmente, toda a amostra respondeu a um questionário. Numa fase posterior, 11 participantes foram entrevistadas/os, com o objetivo de avaliar o sentido de justiça acerca das adaptações na classificação dos testes, dos fatores que podem influenciar esse sentido e das práticas consideradas mais justas e aceitáveis para as/os estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem específicas. Verificou-se que, no geral, a maioria das/os estudantes considerou as adaptações injustas. A adaptação que consideraram mais justa foi a recompensa do esforço com classificações mais elevadas (21,9%). As adaptações consideradas menos justas foram: a transição contínua de ano (95%) e a utilização de uma escala de classificação diferente (87%). As razões mencionadas para justificar esta posição prendem-se com o facto de reconhecerem que as adaptações levam as/os estudantes a não se esforçarem mais e a uma distorção da comunicação, impedindo a aprendizagem de lições de vida importantes. Além disso, limitam a possibilidade de as/os estudantes serem tratadas/os de forma semelhante. Prevalece neste caso, um sentido de justiça que não é alheio à necessidade de tratamento

equivalente, independentemente das dificuldades de aprendizagem específicas apresentadas. As/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas consideraram que as adaptações são justas para algumas/uns, mas não para todas/os as/os estudantes. Na entrevista, as/os participantes sugeriram formas de tornar as adaptações mais justas, nomeadamente: reforçar o esforço e os progressos, formar turmas de níveis, usar uma única escala de notas, atribuir duas classificações distintas (prestação/esforço). Outras sugestões das/os estudantes para as/os docentes incluíram: tratamento das/os estudantes de forma idêntica, maior valorização dos trabalhos do que dos testes, atribuir créditos pelo esforço e utilizar *portefólios* para a avaliação.

Em relação à mesma temática, Vaughn et al. (1995) entrevistaram 95 alunas/os do 3.º ciclo (7.º e 8.º anos) e do ensino secundário (11.º e 12.º anos). Os resultados revelaram que a maioria das/os participantes (66%) considerou que todas/os as/os estudantes deviam ter testes sem adaptações. Contudo, quando questionados sobre a possibilidade de determinadas/os estudantes realizarem testes adaptados, 40% do 3.º ciclo e 27% do ensino secundário responderam positivamente. Importa ter em conta que a maioria das/os participantes recorreu à equidade para justificar a aprovação/desaprovação da realização de testes com adaptações, ou seja, algumas/uns estudantes consideraram não ser justo adaptar o teste para certas/os colegas, existindo outras/os que referiram ser mais justo adaptar os testes de acordo com as capacidades das/os estudantes. As/os participantes que consideraram que todas/os deviam ter o mesmo teste, responderam a mais uma questão, relativa à adaptação de testes para colegas com dificuldades de aprendizagem específicas e com inglês como língua não materna. A maioria considerou que era justo oferecer testes adaptados às/aos colegas com dificuldades de aprendizagem específicas; outras/os são de opinião de que as/os que têm necessidades educativas especiais deviam ser colocadas/os noutras turmas.

Num outro estudo, relativo às adaptações nos testes, com alunas/os do 4.º, 5.º e 6.º anos (n = 158), Vaughn et al. (1993c) realizaram 56 entrevistas e concluíram que muitas/os das/os participantes sentiam que tinham colegas com diferentes capacidades e que, por isso, deviam ser avaliadas/os de forma diferenciada. Quanto à leitura orientada, 20 participantes consideraram que era uma adaptação justa para ajudar na compreensão do teste, enquanto que 7 alunas/os consideraram essa adaptação injusta. Por fim, relativamente aos testes abreviados, 14 alunas/os consideraram ser uma prática justa, pois era uma forma de diferenciar o ensino; as/os restantes consideraram essa prática injusta, uma vez que consideravam que todas/os as/os estudantes deviam ter a mesma quantidade de trabalho.

Por fim, a investigação de Lang et al. (2008), com base nas respostas a questionários aplicados a 170 alunas/os dos 4.º e 8.º anos, mostrou que, no geral, as/os estudantes consideraram que fornecer

adaptações nos testes, para quem precisa delas, é uma medida justa, reconhecendo que seria ainda mais justa para as/os que tinham necessidades educativas especiais. Não foram encontradas diferenças significativas entre diferentes grupos de participantes – n = 95 sem necessidades educativas especiais, n = 75 com necessidades educativas especiais –, concluindo que o sentido de justiça não varia com o ano de escolaridade, nem com a presença ou ausência de necessidades educativas especiais.

### **3. Perspetivas de Encarregadas/os de Educação**

Nesta síntese sintetizam-se os três estudos, acerca das perspetivas de encarregadas/os de educação em relação às adaptações nos testes, que resultaram do processo de pesquisa descrito no início do capítulo. Inicia-se com uma referência às características gerais dos estudos, apresentam-se os resultados organizados num eixo temático, artigo a artigo, destacando-se a amostra, a finalidade e as conclusões.

#### **Características gerais dos estudos**

Existe uma enorme escassez de estudos relativamente às perspetivas de mães e pais acerca das adaptações nos testes, centrando-se a maioria dos estudos nas suas perspetivas em relação à inclusão, apesar de ser reconhecida a primazia no seu envolvimento com a vida escolar das/os suas/seus filhas/os.

Na presente revisão da literatura foram analisados três estudos sobre as perspetivas das/os encarregadas/os de educação em relação à justiça, validade e utilidade das adaptações nos testes. Os três estudos envolveram métodos quantitativos e tiveram como finalidade: (1) compreender as reações face à utilidade, validade, justiça e aceitação das adaptações nos testes, bem como (2) caracterizar as experiências na participação, influência e acesso a informação sobre o processo educativo da/o educanda/o.

As amostras incluíram estudantes do 3.º ao 12.º ano de escolaridade. Além disso, as amostras também diferiam em termos de constituição, apresentando encarregadas/os de educação de estudantes com e sem necessidades educativas especiais. Nos estudos analisados participaram 868 encarregadas/os de educação.

Relativamente aos estudos analisados, constata-se o seguinte: (i) em três desses estudos foram utilizados questionários, como instrumentos de recolha de dados, aplicados em papel; (ii) os questionários utilizados foram estruturados com base em itens cuja resposta era dada através de uma

escala de *Likert*, num deles também com respostas abertas para complementar a recolha de informação; (iii) um dos estudos utilizou entrevistas semiestruturadas para a obtenção de dados.

No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos, os dados quantitativos foram objeto de uma análise estatística descritiva, inferencial, enquanto os dados qualitativos foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Por fim, importa referir que dois dos estudos analisados foram realizados nos Estados Unidos da América e outro na Austrália. Seguidamente, descrevem-se alguns dos dados obtidos nesses estudos.

### **Reações emocionais, sentido de justiça e impacto**

A investigação de Lang et al. (2005) recolheu a perspetiva de estudantes, docentes e encarregadas/os de educação sobre as perceções face às adaptações nos testes. Foram incluídos no estudo 21 encarregadas/os de educação de crianças do 4.º ano e 22 do 8.º ano, de cinco escolas nos Estados Unidos da América. A maioria tem filhas/os com necessidades educativas especiais (n = 31). As/os encarregadas/os de educação responderam a um questionário com 16 itens onde tinham de classificar os seus sentimentos acerca de provas externas e a utilização de adaptações para estudantes com necessidades educativas especiais. Adicionalmente o questionário, tinha perguntas abertas acerca da aceitação e da justiça das adaptações nos testes, bem como a validade dos resultados obtidos nos testes adaptados. De uma forma geral, as/os participantes consideraram as adaptações nas provas externas justas para estudantes com necessidades educativas especiais, com uma média de 4,22 numa escala de 1 (nada justo) a 5 (muito justo). Consideraram, ainda, que os resultados de uma/um estudante com necessidades educativas especiais que usufruiu de adaptações no teste, são *um pouco comparáveis* aos resultados de uma/um estudante sem necessidades educativas especiais e que, por isso, não usufruiu de adaptações, com uma média de 3,30, ou seja, consideraram as adaptações *um pouco válidas*.

A investigação de Marquart (2000), que envolveu estudantes do 8.º ano, encarregadas/os de educação (n = 14) e docentes para avaliar o impacto do tempo suplementar em testes de matemática. Foi utilizado um questionário cujos itens eram classificados de acordo com o nível de apoio ou concordância numa escala de *Likert* de 1 (nada) até 5 (muito). As/os encarregadas/os de educação não consideraram que os resultados de um/a estudante com necessidades educativas especiais num teste com adaptações seja tão válido como os resultados de um/a estudante sem necessidades educativas especiais num teste sem adaptações (42,9%) ou não sabem responder (35,7%). Tal é concordante com a sua resposta ao item sobre a comparabilidade dos resultados de um/a estudante com necessidades

educativas especiais que usufrui de adaptações, com um/a estudante sem necessidades educativas especiais que não receba adaptações ( $M = 2,86$ ). Os resultados permitem constatar que as/os encarregadas/os de educação consideram justo fornecer adaptações a estudantes com necessidades educativas especiais ( $M = 3,79$ ) e consideram que as/os estudantes em risco, que ainda não estejam identificados com necessidades educativas especiais, deveriam receber adaptações se necessitarem ( $M = 4,14$ ). Revelaram ser bastante benéfico para as/os suas/seus educandas/os usufruírem de tempo suplementar ( $M = 3,43$ ). Consideraram ainda que os relatórios com resultados dos testes devem indicar se a/o estudante fez o teste com ou sem adaptações (57,1%).

Um outro estudo realizado por Taylor e Houghton (2008), que também envolveu a participação de estudantes, docentes e mães, centrou-se na compreensão das perspetivas acerca da alocação de tempo suplementar nos testes para estudantes com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção, nos testes. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a 15 mães de estudantes com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, entre o 4.º e o 12.º ano, na Austrália. As opiniões das mães dividiram-se equitativamente entre aquelas que apoiam totalmente o tempo suplementar e aquelas que não têm uma opinião formada. As mães que apoiaram o tempo suplementar justificaram-no porque as/os suas/seus filhas/os são mais lentas/os a concluir tarefas que envolvem a linguagem escrita e são mais propensas a distraírem-se e com dificuldade em voltar à tarefa, o que as/os prejudica em situações com restrições temporais. As mães que mostraram ambivalência nas respostas justificaram que as/os suas/seus filhas/os não são lentas/os, nem desatentas/os, mas sim escritoras/es prolíferas/os, que iniciam as tarefas rapidamente, mas muitas vezes a sua escrita é pouco legível. Outras referiram que as/os filhas/os são indecisas/os por natureza e que se tiverem mais tempo, a sua tendência para a procrastinação irá aumentar. Estas mães sugeriram que a decisão de fornecer tempo suplementar deveria ser sempre baseada numa avaliação das necessidades da criança.

#### **4. Perspetivas de Docentes**

Nesta síntese resumem-se os 11 estudos, acerca das perspetivas de docentes em relação às adaptações nos testes, que resultaram do processo de pesquisa anteriormente descrito no início do capítulo. Inicia-se com uma referência às características gerais dos estudos, apresentam-se os resultados organizados num eixo temático, artigo a artigo, destacando-se a amostra, a finalidade e as conclusões.

## **Características gerais dos estudos**

A maioria dos estudos que são sintetizados nesta secção envolveram métodos quantitativos e tiveram como finalidade: (1) caracterizar as práticas das/os docentes em relação às adaptações utilizadas, (2) caracterizar a comunicação com as/os encarregadas/os de educação, (3) analisar as perspetivas quanto ao sentido de justiça, utilidade, facilidade, aceitabilidade, impacto, validade e eficácia subjacente a essas adaptações, bem como (4) verificar qual o conhecimento das/os docentes em relação às dificuldades de aprendizagem específicas e às adaptações permitidas.

As amostras incluíram docentes que lecionam do 1.º ao 12.º ano de escolaridade. Nos estudos analisados houve 5616 participantes, diferindo em termos de constituição, sendo a maioria docentes do ensino regular, mas também foram incluídos docentes de educação especial, diretores e psicólogos.

Relativamente aos 11 estudos que se analisaram, constata-se o seguinte: (i) em 10 desses estudos foram utilizados questionários, como instrumentos de recolha de dados; (ii) oito dos questionários utilizados foram estruturados com base em itens cuja resposta era dada através de uma escala de *Likert*; (iii) em três questionários recorreu-se a questões de escolha múltipla, enquanto que num dos questionários recorreu-se também a itens com formato dicotómico; (iv) um questionário incluiu paralelamente perguntas de resposta aberta; (v) três questionários utilizaram *checklists* e (vi) um estudo utilizou a entrevista como único instrumento de recolha de dados e outro estudo o grupo focal.

No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos, os dados quantitativos foram objeto de uma análise estatística descritiva, inferencial, enquanto os dados qualitativos foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Por fim, importa referir que dez dos estudos analisados, foram realizados nos Estados Unidos da América e um na Indonésia.

## **Sentido de justiça, de utilidade, de facilidade e de validade**

Jayanthi et al. (1996) realizaram um estudo a nível nacional, nos Estados Unidos da América, envolvendo 408 docentes de ensino regular de vários distritos. O questionário aplicado contém 10 questões sobre as características demográficas, sete sobre adaptações nos testes, incluindo itens para classificar numa escala de *likert* e escolha múltipla. A amostra incluiu 82% de docentes do género feminino, com uma idade média de 42 anos e com uma média de 15,2 anos de experiência de ensino. Destes, 201 docentes tinham o grau de bacharelato, 185 grau de mestre, 10 com grau de especialista e 2 com grau de doutoramento. A maioria (57%) das/os participantes lecionam o nível básico 20,3% lecionam o 2.º e 3.º ciclo, 19% o ensino secundário e 3,9% lecionam vários anos de escolaridade.

Os tópicos incluídos nestas sete questões são os seguintes: responsabilidade para fazer adaptações, local para a realização de testes para estudantes com dificuldades, utilidade e facilidade de implementação das adaptações, comunicação com as/os encarregadas/os de educação de estudantes com dificuldades e justiça das adaptações para estudantes com e sem dificuldades. Os resultados obtidos apresentam-se de seguida:

- Responsabilidade para fazer adaptações: das/os docentes inquiridas/os 185 (47,1%) consideraram que a responsabilidade é de docentes do ensino regular, 44 (11,2%) indicaram como responsáveis as/os docentes de educação especial e 141(39,9%) consideraram que é da responsabilidade de ambas/os.

- Local para a realização de testes para estudantes com dificuldades: enquanto que 159 (41,2%) consideraram que os testes devem ser realizados na sala de ensino regular, um menor número referiu que os testes são realizados na sala de ensino especial, 26 (6,7%) e a grande maioria, 201 (52,1%) pensa que são realizados em ambos os locais.

- Utilidade e facilidade de implementação das adaptações: as adaptações classificadas como mais fáceis de implementar foram (a) utilização de cópias a preto e branco em vez de “cópias em papel químico” (*ditto machine*) ( $M = 3,67$ ), (b) fornecer espaço extra para as respostas ( $M = 3,49$ ), (c) fornecer perguntas para prática como guia de estudo ( $M = 3,49$ ), (d) fazer testes de consulta ( $M = 3,46$ ), e (e) dar ajuda individualizada nas instruções durante o teste ( $M = 3,46$ ). Por sua vez, as adaptações consideradas mais difíceis de implementar foram (a) permitir a utilização de processador de texto ( $M = 2,46$ ) e (b) ensinar competências para realização de testes ( $M = 2,55$ ). Observaram-se diferenças significativas entre as respostas de acordo com o ano de escolaridade lecionado, sendo que as/os docentes do ensino básico classificaram como mais fáceis de implementar as adaptações responder a menos perguntas, leitura orientada, dar *feedback* individual à/ao estudante durante o teste, incluir menos conteúdos nos testes, permitir respostas orais e fazer testes em pequeno grupo. Quanto à utilidade, as adaptações consideradas mais úteis foram (a) fornecer ajuda individual nas instruções durante o teste ( $M = 3,59$ ), (b) leitura orientada ( $M = 3,56$ ), (c) simplificar o vocabulário das perguntas ( $M = 3,54$ ). Em oposição, as adaptações consideradas menos úteis foram (a) dar testes para realizar em casa ( $M = 2,73$ ), (b) permitir respostas noutros formatos ( $M = 2,85$ ) e (c) permitir o processador de texto ( $M = 2,85$ ). Mais uma vez observaram-se diferenças significativas entre as respostas de acordo com o ano de escolaridade lecionado, tendo as/os docentes do ensino básico considerado as adaptações mais úteis do que as/os restantes (dar ajuda individual nas instruções dos testes, leitura orientada, permitir respostas orais, dar testes em pequenos grupos).

- Adaptações usadas para estudantes sem dificuldades: as adaptações utilizadas por mais de 80% das/os docentes incluíram (a) dar ajuda individual nas instruções dos testes (84,7%), (b) ensinar competências para realização de testes (82,6%) e (c) dar perguntas de prática como guia de estudo (80,1%). Verificaram-se diferenças significativas entre docentes consoante o grau de ensino que leciona, tendo maioritariamente as/os docentes do ensino básico mostrado que utiliza mais as adaptações.

- Comunicação com as/os encarregadas/os de educação de estudantes com dificuldades: um total de 247 (64,8%) indicaram comunicar com as/os encarregadas/os de educação de estudantes com dificuldades a quem serão implementadas adaptações, enquanto que 134 (35,2%) indicaram não existir esta comunicação.

- Justiça das adaptações para estudantes com e sem dificuldades: 247 (66,8%) das/os docentes não consideraram justo fazer adaptações nos testes só para as/os estudantes com necessidades educativas especiais, enquanto que 124 (33,4%) consideraram-no justo. As razões para considerarem injusto podem ser agrupadas em três categorias: (a) todas/os as/os estudantes precisam de alguma adaptação, (b) as/os estudantes devem trabalhar na sala do ensino regular segundo os padrões da turma, (c) outras que não se enquadram nas anteriores. Quanto às justificações para ser justo, podem-se agrupar as respostas na categoria (a) as/os docentes têm de proceder a adaptações de acordo com necessidades individuais e numa segunda categoria (b) que inclui respostas dispersas.

Uma outra investigação, nos Estados Unidos da América, desenvolvida por Gilbertson et al. (2000), teve com o objetivo de obter informação sobre a aceitabilidade e uso pelas/os docentes de adaptações na avaliação por forma a ajudar os estados a fornecerem linhas orientadoras às escolas. Outro objetivo prendia-se com a necessidade premente de criar um instrumento que facilitasse a documentação das adaptações usadas. A amostra incluiu 118 participantes, das/os quais 45 são docentes, 49 são diretores de serviços de educação especial e administradores da avaliação de estudantes e 24 são outros profissionais, como psicólogos, consultores, conselheiros escolares e investigadores. Os instrumentos utilizados incluem a folha de rosto para recolha de informação demográfica, as vinhetas com casos, que descrevem estudantes hipotéticas/os, a descrição da tarefa de avaliação, a *checklist* de adaptações da avaliação e o questionário de avaliação da utilidade prática dessa *checklist*.

Os dados recolhidos evidenciam que apesar de as/os participantes recomendarem mais adaptações para estudantes com “necessidades educativas especiais severas” ( $M = 34,1$ ;  $SD = 23,1$ ) do que para estudantes com “necessidades educativas especiais ligeiras” ( $M = 30,3$ ;  $SD = 25,5$ ), as diferenças não são estatisticamente significativas. Foram recomendadas de forma expressiva mais adaptações para tarefas de avaliação de conteúdos matemáticos do Wisconsin *State Assessment System*

( $M = 17,0$ ;  $SD = 12,6$ ), do que em tarefas de matemática de escolha múltipla do *Wisconsin Department of Public Instruction Knowledge and Concepts tests* ( $M = 15,3$ ;  $SD = 12,2$ ). Relativamente ao sentido de justiça, as/os participantes não diferenciaram de forma significativa para estudantes com “necessidades educativas especiais ligeiras” ou “necessidades educativas especiais severas”. Em relação à utilidade e justiça de cada uma das adaptações contidas na *checklist*, apenas para a categoria “fornecer ajuda durante o teste” foi significativamente menos elevada na avaliação com escolha múltipla. Quanto à utilidade e relevância da *checklist*, a média das respostas foi superior a 3, numa escala de 1 a 5, e a percentagem de comentários positivos não alcançou os 85%, portanto apenas parcialmente se confirma a utilidade e relevância deste instrumento (Gilbertson et al., 2000).

Bursuck et al. (1996) realizaram um inquérito nacional, nos Estados Unidos da América, sobre a prática de adaptações nas classificações da avaliação. A amostra incluiu docentes do ensino regular básico ( $n = 264$ ), do secundário ( $n = 72$ ) e docentes que lecionam mais de um ano de escolaridade, em diversos distritos ( $n = 32$ ). A idade média das/os participantes é de 41,6 anos, e em termos de anos de experiência, existem mais docentes ( $n = 123$ , 33%) com experiência entre os 13 e os 20 anos, seguindo-se aquelas/es com mais de 21 anos de experiência ( $n = 108$ , 29%). Existiam 178 docentes que receberam formação em educação especial e destes, 86 receberam informação sobre adaptações nas classificações; 208 fizeram treino sobre inclusão e 118 tiveram acesso a informação sobre adaptações nos testes para estudantes com necessidades educativas especiais. O questionário utilizado na recolha de dados inclui 10 perguntas sobre os seguintes tópicos: tipo de classificação, tipos de adaptações na classificação, percentagem de estudantes com requerimentos específicos para adaptações na classificação, responsabilidade na determinação da adaptação na classificação, justiça das adaptações na classificação só para estudantes com necessidades educativas especiais, a utilização de portfolios e os procedimentos de comunicação com as/os encarregadas/os de educação. As perguntas incluem itens para serem classificados segundo uma escala de *likert*, itens de escolha múltipla e estimativa de percentagens.

Ainda no estudo de Bursuck et al. (1996) as adaptações nas classificações consideradas mais úteis, pelas/os participantes, para estudantes sem dificuldades foram as classificações com letras ou com números/percentagens, enquanto que para as/os estudantes com dificuldades foi considerada mais útil uma classificação do tipo aprovado/reprovado. Relativamente às adaptações mais úteis para estudantes com necessidades educativas especiais, no 1.º ciclo, as notas basearem-se na quantificação do progresso ( $M = 3,36$ ) é considerada a mais útil e nos restantes ciclos foi considerado mais útil separar as notas dadas em processo (ex. esforço) e produto (ex. testes) (2.º e 3.º ciclo –  $M = 3,31$ ; secundário

–  $M=3,37$ ). A adaptação considerada menos útil, é unânime em todos os grupos e consiste em a/o estudante transitar de ano independentemente da condição ( $M= 1,76; 1,29; 1,22$ ). No entanto, as/os docentes de 1.º ciclo foram os mais favoráveis a esta adaptação, com diferenças estatisticamente significativas. Adicionalmente, existem diferenças significativas consoante a formação, as/os docentes com formação em adaptações consideraram mais útil separar as notas dadas em processo e produto, do que aquelas/es que não receberam formação. A adaptação mais utilizada para estudantes sem necessidades educativas especiais, no 1.º ciclo ( $n = 131, 65,2\%$ ) e no ensino secundário ( $n = 40, 55,6\%$ ) foi as notas basearem-se na quantidade de melhoria que a/o estudante apresenta, no 2.º e 3.º ciclo ( $n = 37, 58,7\%$ ) a adaptação mais utilizada foi o ajustamento do peso das notas (ex. o esforço ou projetos são mais valorizados do que os testes). A adaptação menos utilizada em todos os ciclos foi as/os estudantes transitarem de ano independentemente da condição ( $n = 22, 10,9\%; n = 5, 7,9\%; n = 0, 0\%$ ). Não se encontraram diferenças significativas consoante os anos de experiência, mas sim consoante o ano de escolaridade lecionado e a formação. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre as adaptações utilizadas para estudantes com e sem necessidades educativas especiais.

Foi solicitada uma estimativa da percentagem de estudantes cujo tipo de classificação é determinada por requerimentos específicos. Os resultados mostram que, independentemente do ciclo de estudos, o trabalho feito em sala de aula ou em casa e os testes são contabilizados para as classificações e não diferem com a condição de ter ou não necessidades educativas especiais. Relativamente à responsabilidade para determinar o tipo de classificação para estudantes com necessidades educativas especiais, 49% consideraram que é da responsabilidade da/o docente de ensino regular, enquanto que 42% consideraram que deve ser partilhada entre a/o docente do ensino regular e da educação especial e 8,9% mencionaram ser da responsabilidade da/o docente de educação especial. Noventa docentes (26,6%) consideram justo fornecer adaptações na classificação apenas a estudantes com necessidades educativas especiais, enquanto que 248 (73,4%) não o consideram justo. Das/os participantes, 138 (39,4%) indicaram utilizar portfolios na avaliação, classificando-os numa média de 3,36 em termos de utilidade e 39 destes docentes (29,3%) referiram fazer adaptações aos *portfolios* para estudantes com necessidades educativas especiais (Bursuck et al., 1996).

Relativamente à comunicação com encarregadas/os de educação, as/os docentes de 1.º ciclo comunicam mais frequentemente do que as/os dos restantes ciclos de estudos. A partir do 2.º ciclo a comunicação é principalmente mensal ou trimestral, mas com algumas exceções, especialmente para estudantes com necessidades educativas especiais. No 2.º e 3.º ciclo 20% das/os docentes comunica

com as/os encarregadas/os de educação de estudantes com necessidades educativas especiais todas as semanas ou em semanas alternadas, contrariamente ao que 9% faz com estudantes sem necessidades educativas especiais. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas consoante os anos de experiência de trabalho, nem consoante a formação.

McKevitt e Elliott (2003) desenvolveram uma investigação não só sobre os efeitos e consequências percebidas da utilização da leitura orientada, como também sobre as adaptações recomendadas pelas/os docentes para um teste de leitura. A amostra para além de incluir estudantes do 8.º ano, incluiu os respetivos cinco docentes, quatro de educação especial e um do ensino regular; e 43 outros docentes. Os instrumentos de recolha de dados incluíram a *checklist* de adaptações na avaliação de Elliott et al. (1999) e o questionário sobre adaptações para estudantes e docentes, elaborado pela primeira autora do estudo. O questionário de docentes inclui 20 itens para classificar numa escala de *likert*, sendo que os itens se relacionam com a utilidade, justiça e evidências que utilizam para determinar a validade dos resultados quando as adaptações são utilizadas. Adicionalmente foi incluída outra questão relacionada com os seus sentimentos e atitudes face às adaptações nos testes para estudantes do ensino regular com e sem necessidades educativas especiais. Os dados obtidos pelas respostas das/os docentes põem em evidência que nunca optaram por opções extremas, concentrando-se as respostas na zona central da escala de *likert*, ou seja, têm atitudes neutras em relação tanto aos testes com adaptações, como aos testes sem adaptações. Acreditam que as adaptações nos testes ajudam as/os estudantes a sentirem-se melhor na realização dos testes ( $M = 3,62$ ) e que os testes de leitura sem adaptações não são representativos do que as/os estudantes sabem ou fazem ( $M = 2,04$ ). Acreditam que as adaptações são menos justas para estudantes sem necessidades educativas especiais, do que para estudantes com necessidades educativas especiais.

Lang et al. (2008) recolheu a perspetiva de estudantes, encarregadas/os de educação e profissionais da área da educação sobre as perceções e reações face às adaptações nos testes. Foram incluídos 35 profissionais da área da educação de 14 escolas, a maioria são docentes do ensino regular ( $n = 8$ ) e de educação especial ( $n = 16$ ), mas também participaram três psicólogos educacionais, um diretor de educação especial e um professor de inglês como segunda língua. As/os profissionais da área da educação responderam a um questionário com 17 itens onde tinham de classificar, numa escala de cinco pontos, os seus sentimentos acerca de provas externas e a utilização de adaptações para estudantes com necessidades educativas especiais. Adicionalmente estes itens tinham perguntas abertas acerca da aceitação e justiça das adaptações nos testes, bem como a validade dos resultados obtidos nos testes adaptados. As/os docentes consideraram justo que as/os estudantes com necessidades

educativas especiais usufruam de adaptações nas provas externas ( $M = 4,64$ ). Quando questionados sobre o quão comparável é o resultado de uma/um estudante com necessidades educativas especiais que recebeu adaptações num teste, com o resultado de outra/o estudante sem necessidades educativas especiais que não usufruiu de adaptações a média obtida foi de 3,4, ou seja, consideraram “um pouco válidos”.

Weston (2002) entrevistou 19 docentes do 4.º ano após estes aplicarem testes de matemática com leitura orientada e sem leitura orientada, em momentos distintos, para compreender as perspetivas sobre a eficácia, os efeitos e a justiça da leitura orientada em testes de matemática. Todas/os as/os docentes consideraram que a leitura de conteúdos nos testes de matemática, adicionaram barreiras às/aos estudantes e evidenciaram expectativas de que as/os estudantes com fracas competências leitoras obtivessem melhor prestação com testes adaptados. As competências de leitura foram identificadas pelas/os docentes como a característica mais preponderante no efeito das adaptações nas/os estudantes. No entanto, as/os docentes evidenciaram dificuldade em identificar as/os estudantes que mais beneficiariam com adaptações. Outro aspeto enfatizado pelas/os docentes foi que para além da leitura do enunciado e o ajustamento do ritmo, a orientação da/o docente durante os testes teve também um efeito importante, pois ajudou as/os estudantes a focarem-se e empenharem-se mais. Oito das/os docentes pensa que esta adaptação tem o efeito inverso, distraindo ou frustrando algumas/uns estudantes. Somente uma/um das/os docentes não concordou com a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais em testes sem adaptações, uma vez que de forma geral não aprova este tipo de avaliação e em particular para estudantes com necessidades educativas especiais, pois considera que afeta a sua autoconfiança.

Na recente investigação de Mathes et al. (2020) para compreender se as perspetivas de docentes, do 2.º e 3.º ciclo ( $n = 148$ ), sobre a validade e facilidade de implementação de adaptações nos testes é variável com o tipo de adaptações e com o cargo das/os docentes (ensino regular/educação especial), recolheram dados através de um questionário, no qual se incluía uma lista de 33 adaptações escolares e comportamentais frequentemente utilizadas nos Estados Unidos da América, sendo solicitado às/aos docentes para classificarem cada uma destas adaptações numa escala de *likert* (1-4), quanto à sua facilidade de implementação e num formato dicotómico (Sim-Não) quanto à validade. Os resultados mostraram que a maioria das/os docentes, tanto as/os docentes de ensino regular como de educação especial, consideraram a leitura orientada (97%) e a escolha do lugar onde a/o estudante se sinta (95%) válidas. As adaptações consideradas menos válidas são o reforço verbal (68%) e positivo (64%) quando a/o estudante responde corretamente. Todas as adaptações escolares tiveram no mínimo uma

percentagem de 80% de respostas a indicar a sua validade, já nas adaptações comportamentais, sete situaram-se abaixo dos 80%. Relativamente à facilidade de implementação, as adaptações consideradas mais fáceis de implementar foram o uso de calculadora e de marcadores para manter o lugar sentado e as menos fáceis foram respostas orais para um aparelho áudio ou computador. Vinte e uma das adaptações foram consideradas encontrar-se entre *um pouco fácil* e *muito fácil* de implementar, por 80% das/os docentes, ou seja, 12 adaptações não foram consideradas fáceis de implementar, para mais de 20% da amostra.

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre a validade de implementação das adaptações consoante o cargo exercido, pela/o docente, mas observaram-se diferenças significativas entre as adaptações escolares e comportamentais, sendo as primeiras consideradas mais válidas. Existem diferenças estatisticamente significativas na facilidade de implementação das adaptações escolares, tendo as/os docentes de educação especial uma média mais elevada ( $M = 2,63$ ) do que do ensino regular ( $M = 2,35$ ). Não se observaram diferenças significativas nas adaptações comportamentais entre docentes do ensino regular e de educação especial. As/os docentes do ensino regular (2,68) e de educação especial (2,80) consideraram as adaptações comportamentais mais fáceis de implementar, de forma estatisticamente significativa. Não se registaram correlações significativas entre os anos de experiência de ensino e/ou o estatuto socioeconómico das/os estudantes com a média de facilidade e de validade de implementação das adaptações. Verificaram-se correlações positivas em toda a amostra para a validade e facilidade de implementação das adaptações, com correlações semelhantes entre adaptações escolares e sua facilidade e validade, e entre validade e facilidade das adaptações comportamentais. Constataram-se correlações significativas pelo cargo da/o docente, sendo maiores para docentes de educação especial (Mathes et al., 2020).

Um estudo qualitativo, com recurso a grupos focais, foi desenvolvido na Indonésia por Rudyati et al. (2017), com o objetivo de retratar o conhecimento e experiência de docentes a lidar com estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas, em escolas do ensino básico, e o impacto no fornecimento de adaptações e modificações para estes estudantes. Participaram 30 docentes de escolas do ensino regular, que intervieram em discussões em grupos focais e posteriormente preencheram um questionário e um guia de observação para identificar as/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas. Os resultados mostram que as/os docentes não reconhecem os critérios para identificar um/a estudante com dificuldades de aprendizagem específicas, sendo que todas/os as/os docentes consideraram que quaisquer crianças com insucesso escolar têm dificuldades de aprendizagem específicas. De forma geral, as/os docentes priorizam adotar adaptações curriculares,

como a simplificação dos materiais. Os dados são reveladores de que é habitual as/os docentes repetirem os materiais, como estratégia de aprendizagem e prática, fornecer mais tempo e utilizar materiais concretos. Também é frequente fornecerem mais tarefas para os conteúdos considerados difíceis e fornecer apoio com recursos a tecnologias de apoio. As/os docentes apresentaram atitudes negativas face a uma intervenção da/o docente do ensino regular com as/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas, pois consideram ter falta de competência para lhes prestar esse apoio. Outro aspeto relaciona-se com a falta de recursos de educação especial, pelo que os autores da investigação consideram que as/os docentes necessitam de mais formação, pois a falta de conhecimento é uma fonte de frustração para as/os docentes e leva a que as/os estudantes realizem tarefas que não são adequadas e conseqüentemente leva à deceção das/os estudantes em relação às aprendizagens. É ainda sugerida a elaboração de um guia, como complemento da formação, para orientar as/os docentes a elaborarem as adaptações e modificações ajustadas a estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas.

Num estudo piloto desenvolvido por Hollenbeck et al. (1998) com o objetivo de determinar o grau de conhecimento das/os docentes de ensino regular e de educação especial acerca das adaptações permitidas nas provas externas (estatais), como é que as decisões das adaptações influenciam a validade dos resultados e quais as adaptações implementadas e quem participa na tomada de decisões, foram enviados questionários para 633 docentes e devolvidos 166. Assim, participaram 87 docentes do 1.º ciclo, 79 do 2.º e 3.º ciclo, sendo que 76 eram docentes do ensino regular e as/os restantes de educação especial. No geral, a percentagem média de docentes que identificou corretamente se determinadas adaptações necessitavam da ativação do protocolo de provas estatais, para marcar o teste como modificado, foi de 54,8% para as 16 adaptações. Não se observaram diferenças significativas entre docentes do ensino regular (51,6%) e da educação especial (57,4%). Relativamente ao conhecimento das/os docentes quanto às adaptações adequadas, a maioria das/os docentes (96,4%) situa-se num nível de conhecimento considerado fraco ( $\leq 80\%$  correto) e nenhum/a das/os docentes se encontra num nível considerado elevado ( $\geq 91\%$  correto). Não se observaram diferenças significativas entre docentes do ensino regular e da educação especial. No que concerne à utilização das adaptações para estudantes com Planos Educativos Individuais, os dados revelam que as/os docentes utilizam apenas uma minoria das adaptações. De forma geral, as/os participantes referiram utilizar 44,7% das adaptações listadas, sendo que as/os docentes do ensino regular usavam 48% e as/os de educação especial 41,8% das adaptações. A adaptação mais utilizada, de forma geral, é a forma alternativa do teste (81,7%) e a menos utilizada o tempo suplementar (13,1%). A forma alternativa do teste é a mais utilizada tanto para docentes

do ensino regular (86,2%), como da educação especial (77,9%) e a menos utilizada é o tempo suplementar para docentes do ensino regular (12,9%) e clarificar instruções para docentes de educação especial (11,1%). Em relação às condições do teste, de acordo com os dados recolhidos, 68% das/os docentes considera que as/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas devem fazer os testes sem adaptações, 58% considera que devem ser modificados, 24% considera que podem ser isentos de participar nos testes. A modificação considerada necessária, pela maioria foi a leitura orientada (39%). Independentemente do tipo de teste realizado (com e sem adaptações ou isento) a maioria considera sempre que a decisão deve ser tomada por um grupo de pessoas, pelo menos pela/o docente de ensino regular e de educação especial.

Marquart (2000) para além de recolher dados junto de estudantes e encarregadas/os de educação, também incluiu as/os docentes ( $n = 8$ ) das turmas de 8.º ano que participaram. Destes, quatro eram docentes de educação especial, três de docentes de matemática e um do programa “em risco”. As/os docentes completaram uma Escala de Avaliação das Competências Académicas, um questionário acerca das suas reações face à utilização de adaptações após administrarem um teste de matemática às/aos estudantes e uma *checklist* de adaptações da avaliação (Elliott et al., 1999). Os questionários das/os docentes incluíram itens sobre os seus pensamentos e reações face à utilização de adaptações nos testes, nomeadamente a justiça, validade e comparabilidade, os quais foram classificados de acordo com o grau de concordância, numa escala de *likert* (1-5) e em perguntas de resposta dicotómica (sim-não). As/os docentes consideraram justo as/os estudantes com necessidades educativas especiais usufruírem de adaptações quando participam em provas distritais externas à escola ( $M = 4$ ), não considerando tão justa esta situação, para estudantes em risco, que não estavam identificados com necessidades educativas especiais ( $M = 3,50$ ). Consideraram que é um pouco comparável o resultado de um/a estudante com necessidades educativas especiais que usufrua de adaptações num teste, ao resultado de um/a estudante sem necessidades educativas especiais que não usufrua de adaptações no mesmo teste ( $M = 3,63$ ). Quanto à validade dos resultados num teste adaptado, todas/os docentes concordaram com a validade dos resultados (87,5%), com exceção dos que indicaram não saber responder (12,5%). Na opinião da maioria das/os docentes as classificações dos testes devem ter indicação se as/os estudantes usufruíram de adaptações nos testes (62,5%). Comparativamente às/aos encarregadas/os de educação, as/os docentes consideraram ligeiramente mais justo a aplicação de adaptações para estudantes com necessidades educativas especiais, enquanto que as/os encarregadas/os de educação apoiaram mais do que as/os docentes a implementação destas medidas a estudantes em risco. As/os docentes apoiaram mais a validade dos resultados de testes

adaptados e ambos os grupos da amostra defenderam que as classificações devem ter indicação se foram utilizadas adaptações.

A investigação de Witmer et al.(2018) teve por objetivo responder a questões relacionadas com a experiência de utilização de adaptações para estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas, com a perceção da necessidade de serem utilizadas mais frequentemente essas adaptações e quais as razões apontadas para que fossem usadas mais frequentemente. Participaram 78 docentes de educação especial, sendo a maioria do género feminino (n = 71) de 10 distritos do país. A média de anos de experiência a lecionar foi de 14. Todas/os as/os participantes tinham que ter pelo menos uma/um estudante com dificuldades de aprendizagem específicas da leitura do 4.º ao 12.º ano em apoio. O questionário preenchido pelas/os docentes solicitava informações acerca do fornecimento de adaptações a estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura, nos testes e durante o processo de ensino e aprendizagem. Foi apresentada uma lista de adaptações (*checklist*), na qual era solicitado que se indicasse quais as adaptações utilizadas e quais deveriam ser aplicadas mais frequentemente. De seguida, de acordo com as respostas, as/os docentes tinham de seleccionar de entre duas listas de razões, quais as que se adequavam para a/o estudante não estar a usufruir das adaptações com maior frequência ou as razões para não necessitar de as usar mais frequentemente, estando estas listas desenhadas de acordo com barreiras descritas por Bolt et al. (2011a). A adaptação mais frequentemente enunciada pelas/os docentes foi o tempo suplementar (93%), seguindo-se a leitura orientada das instruções (79%), e por fim a leitura dos materiais escritos foi a terceira adaptação mais frequente (76%). A adaptação menos utilizada foram os intervalos frequentes (22%). Sublinha-se que 21% das/os docentes corroborou a necessidade de se utilizarem determinadas adaptações de forma mais frequente. O motivo mais citado pelas/os docentes, para não se utilizarem determinadas adaptações, foi a falta de consciência por parte das/os estudantes da sua necessidade de usufruir de adaptações (32 vezes citado para várias adaptações). O motivo seguinte mais mencionado foi o embaraço/vergonha das/os estudantes (31 vezes). Os recursos limitados em casa (20), as preocupações das/os docentes com as adaptações (19), os recursos limitados na escola (18) e a fraca comunicação entre docentes (16) foram menos frequentemente enumerados. Relativamente às razões para determinadas adaptações não necessitarem de ser utilizadas mais frequentemente para certas/os estudantes, a que foi amplamente mais citada foi o facto de as instruções e os materiais utilizados em sala de aula dispensarem o aumento da frequência das adaptações já colocadas em prática (158 vezes). Outra razão frequentemente mencionada prendeu-se com a necessidade de a/o estudante mostrar as suas competências sem o recurso a adaptações (83 vezes) e a necessidade de aprender a funcionar sem adaptações (81 vezes).

Limitações com recursos e preocupações com a justiça foram pouco mencionadas (20 e 17 vezes, respectivamente).

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGIA**

No presente capítulo é apresentado o conjunto de diretrizes metodológicas que orientaram a concretização desta investigação que se enquadra no paradigma positivista e metodologia quantitativa. O primeiro aspeto abordado relaciona-se com o desenho da investigação, inicialmente com a apresentação da população e da amostra, designadamente estudantes, encarregadas/os de educação e docentes, e dos instrumentos de recolha de dados que foram elaborados e utilizados no decorrer da investigação. Na secção dedicada aos instrumentos caracteriza-se o pré-teste e estudo piloto realizados previamente para avaliar e melhorar os instrumentos. De seguida são descritos os procedimentos de recolha, de tratamento e de análise dos dados obtidos. Por último, são relatados os aspetos éticos que foram tomados em consideração no decorrer da investigação.

#### **1. Desenho da Investigação**

A presente investigação tem um desenho que segue uma abordagem concordante com o paradigma positivista e com os métodos quantitativos.

Ao longo da história da investigação, no que respeita à educação, a maioria dos procedimentos são baseados numa abordagem quantitativa (Gay et al., 2006) que se caracteriza por uma representação numérica de observações com o objetivo de descrever e de explicar um fenómeno, envolvendo a recolha e medição de dados e a apresentação de uma análise estatística de dados numéricos (Dawson, 2002; Gay et al., 2006). A investigação quantitativa envolve, não só a utilização de dados numéricos, como também a formulação de hipóteses a serem analisadas e a especificação dos procedimentos de investigação antes do início do estudo. É ainda importante que se mantenha o controlo dos fatores do envolvimento que possam interferir na recolha de dados, e que se selecione uma amostra com um número suficiente de indivíduos que representem a população (Gay et al., 2006).

De referir que a investigação quantitativa parte do pressuposto que o mundo é razoavelmente estável, uniforme e coerente, possível de se medir, compreender, prever, generalizar e controlar os fenómenos (Almeida & Freire, 2003; Gay et al., 2006).

Assim, no contexto destas diretrizes metodológicas caracteriza-se de seguida todo o desenho metodológico.

### **1.1. Seleção e Caracterização da Amostra**

Para o presente estudo considera-se que a população são todas/os as/os estudantes a frequentar o 4.º ano de escolaridade, no ano letivo 2019/20, nos 16 concelhos do distrito de Lisboa, respetivas/os encarregadas/os de educação e docentes de turma e de educação especial.

Fazer um estudo com a população envolve um acréscimo de tempo, de recursos humanos e de recursos económicos, pelo que raramente se lida com a população numa investigação, exceto quando é muito pequena e muito bem definida (Lomax, 2001; Moore & McCabe, 2003). Portanto, habitualmente em investigação lida-se com dados de amostras, isto é, com um subconjunto da população em que se está interessado (Macmillen, 1993; Trochim, 2006). A seleção da amostra foi um processo moroso e que foi sofrendo alterações no decorrer do tempo. No projeto inicial estava previsto ser aleatória e estratificada a partir do universo de estudantes do ensino público básico do Concelho de Oeiras. Para o cálculo da amostra de estudantes estava previsto ter em consideração a percentagem de cada um dos grupos de estratificação na população (agrupamento, escola e ano de escolaridade), com um erro amostral de 5%, um nível de confiança de 95%, e um percentual máximo de 50%.

Após a seleção das/os estudantes seriam incluídos na amostra as/os respetivas/os encarregadas/os de educação e docentes de educação especial e regular. Entre abril e setembro de 2019 foram contactadas as direções de todos os agrupamentos de escolas do Concelho de Oeiras, através de endereço eletrónico, carta, contacto telefónico e idas às escolas. Dos nove agrupamentos de escolas do respetivo Concelho, até setembro de 2019, sete escolas sede de agrupamento receberam a investigadora e cinco confirmaram a aprovação do projeto, tendo um deles posteriormente desistido de participar. Os restantes agrupamentos nunca responderam a qualquer uma das tentativas de contacto. Tendo em consideração a dificuldade em estabelecer contacto com alguns dos agrupamentos, optou-se por também incluir escolas privadas do mesmo concelho, sendo contactadas por email todas as escolas privadas. No entanto, apenas se obteve a aprovação de colaboração de um colégio, pelo que se optou por alargar a população a todos os 117 agrupamentos de escolas do distrito de Lisboa para garantir uma amostra com um número maior de sujeitos.

Após contactos frequentes conseguiu-se garantir a participação de 12 agrupamentos, embora mesmo com a aprovação da direção do agrupamento, algumas escolas e/ou algumas/uns docentes não revelaram disponibilidade em colaborar na investigação. Um dos agrupamentos desistiu de participar, visto não existir disponibilidade por parte das/os docentes em colaborar no projeto, restando assim 11 agrupamentos.

Deste modo, a amostra do presente estudo não se pode considerar aleatória, nem estratificada, pois apesar de todos os agrupamentos de escolas terem recebido a mesma oportunidade de participar,

tendo sido, inclusive, todos contactados via correio eletrónico e por telefone, apenas participaram aqueles em que a direção do agrupamento mostrou interesse, aquelas turmas nas quais as/os docentes se disponibilizaram a colaborar e aqueles estudantes que concordaram em participar e que paralelamente obtiveram as autorizações assinadas sob a forma de consentimento informado das/os suas/seus encarregadas/os de educação.

Desta forma foram recolhidos dados em oito concelhos do Distrito de Lisboa, participando 748 estudantes, 412 encarregadas/os de educação e 45 docentes, de 35 escolas e 48 turmas (ver Tabela 2).

**Tabela 2.**

*Distribuição da Amostra por Concelho*

	Estudantes		Enc. de educ.		Docentes	
	N	%	N	%	N	%
Mercúrio	292	39,1	147	35,6	9	19,9
Vénus	136	18,2	43	10,4	8	17,8
Terra	17	2,3	20	4,8	2	4,4
Marte	21	2,8	29	7	1	2,2
Júpiter	77	10,3	25	6	2	4,4
Saturno	80	10,7	30	7,2	4	8,9
Urano	44	5,9	49	11,8	7	15,6
Neptuno	81	10,8	69	16,7	10	22,2
TOTAL	748	100	412*	99,5*	43*	95,6*

\*dois casos omissos

A amostra da investigação é, assim, composta por três grupos: estudantes, encarregadas/os de educação e docentes, cujas características se descrevem de seguida.

### **Estudantes**

A amostra caracteriza-se por ter 748 estudantes com idades entre os 8 e os 13 anos, sendo a mediana de idades equivalente a 9, de diversas nacionalidades, e por ser constituída por 2,5% mais estudantes do género feminino, do que do género masculino.

Frequentam, na sua maioria, turmas que não são mistas (n = 666; 89%), ou seja, são constituídas por estudantes a frequentar um único ano de escolaridade, as restantes turmas têm mais do que um ano de escolaridade por turma e uma das turmas tem os quatro anos de escolaridade do 1.º ciclo.

Foi solicitado às/aos próprias/os estudantes que identificassem se têm barreiras à aprendizagem, tendo a quase totalidade (n = 590), referido não ter qualquer tipo de barreiras, 42 mencionado ter dificuldades de aprendizagem específicas e as/os restantes mencionado a Língua Portuguesa Não Materna, Perturbações da Linguagem, Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, Perturbação do Espectro do Autismo, entre outras (Ver Tabela 3).

**Tabela 3.**

*Distribuição das/os Estudantes em Função da Variável Tipo de Barreiras Identificadas pelas/os Próprias/os*

Barreiras à aprendizagem	%	N
Dificuldades de Aprendizagem Específicas	5,8%	42
Língua portuguesa não materna	0,1%	1
Perturbações da Linguagem	1,8%	13
Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção	3,2%	23
Perturbação do Espectro do Autismo	0,3%	2
Outras barreiras	1,3%	9
Sem barreiras	82,2%	590
Omisso	5,3%	38

Cerca de metade das/os estudantes (n = 315) indicou conhecer alguém com dislexia, traduzindo-se esse conhecimento em 53 casos relativos a familiares, em 136 a amigas/os, em 151 a colegas e em 51 a conhecidas/os.

### **Encarregadas/os de educação**

Na investigação contou-se com 412 mães/pais, irmãs/ãos e avós/avôs, sendo que 91,5% indicou ser encarregada/o de educação. A maioria destes participantes é do género feminino (83,5%), e tem idades compreendidas entre os 17 e os 76 anos, com uma média de 40,17 anos.

O seu grau de escolaridade varia entre “sem escolarização” (1,2%) e “pós-doutoramento” (0,5%), sendo o grau de escolaridade mais frequente o ensino secundário (23,1%). Em relação às profissões, observa-se que todos os grandes grupos da classificação portuguesa das profissões (*Classificação Portuguesa das Profissões*, 2011) estão representados sendo aquele com maior frequência o “especialistas das atividades intelectuais e científicas” (25%).

Sublinha-se que 220 (53,4%) participantes indicaram conhecer alguém com dislexia. Cinquenta e sete participantes identificaram que as/os seus educandas/os apresentam algum tipo de barreiras à aprendizagem e 12 indicaram não ter conhecimento para responder. O tipo de barreira mais prevalente,

identificada pelos participantes é a Dificuldade de Aprendizagem Específica (5,1%), seguindo-se a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (3,9%), sendo que as restantes incluem Perturbações da Linguagem, Perturbações do Espectro do Autismo, Língua Portuguesa Não Materna, entre outras (ver Tabela 4).

**Tabela 4.**

*Frequência do Tipo de Dificuldades das/os Educandas/os*

Barreiras à aprendizagem	%	N
Dificuldades de Aprendizagem Específicas	5,1%	21
Língua portuguesa não materna	0,2%	1
Perturbações da Linguagem	1,5%	6
Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção	3,9%	16
Perturbação do Espectro do Autismo	0,5%	2
Outras barreiras	0,2%	1
Sem barreiras	82,3%	339
Omisso	6,3%	26

As mães apresentam graus de escolaridade variáveis, sendo o mais frequente o ensino secundário (23,8%), seguindo-se a licenciatura (19,9%) e 2,2% das mães não têm escolaridade. Em relação à profissão, a mais frequente no grupo das mães é “especialistas das atividades intelectuais e científicas” (25%), seguindo-se “trabalhadores dos serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores” e 4,6% encontram-se desempregadas.

Os pais têm como grau de escolaridade mais frequente o secundário (23,5%), seguindo-se o 3.º ciclo (14,8%) e 2,4% dos pais não têm escolaridade. Relativamente à profissão, 21,8% é “especialista das atividades intelectuais e científicas”, sendo a segunda profissão mais frequente a dos “trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices” e 0,7% encontram-se desempregados.

### **Docentes**

Participaram 45 docentes do ensino regular (n = 38) e de educação especial (n = 6), do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do distrito de Lisboa, sete destas/es docentes assumem ainda o cargo de coordenação de escola ou de ciclo (n = 7). As/os docentes que participaram lecionam nas turmas que participaram no estudo (n = 48).

A média de idades das/os participantes é de 45,23, variando entre os 36 e os 58 anos. Apenas responderam docentes do género feminino, nenhum dos professores do género masculino, das turmas que participaram no estudo, devolveu o questionário.

O ano de conclusão da formação das docentes varia entre 1983 e 2006, sendo o ano com maior frequência o de 1999 (20%). Das 45 professoras, 36 têm formação em 1.º Ciclo do Ensino Básico, cinco têm formação em 2.º Ciclo, duas têm formação especializada em Educação Especial, três têm formação em Educação Pré-Escolar, uma tem formação em Educação Física e duas tem formação em Inglês/Alemão/Português/Francês. O mais elevado grau de formação da maioria das professoras é a licenciatura (n = 35), quatro professoras têm pós-graduação, cinco têm grau de mestre e uma de doutoramento. A maioria das professoras<sup>4</sup> leciona entre 20 a 24 anos (53,3%). Das 45 professoras, seis consideram ter recebido formação inicial suficiente sobre dislexia e cinco sobre adaptações curriculares.

Em termos de formação contínua, 37 (8%) mencionaram ter feito formação sobre dislexia, em ações de formação que vão de 4 horas a 100 horas, sendo a mais frequente de 25 horas com 8,9% das professoras. Em relação ao sentimento de competência, 28 (62,2%) mencionaram sentir-se competentes para trabalhar com alunas/os com dislexia.

Em relação ao contacto com alguém que tenha necessidades especiais, apenas uma professora mencionou não ter, as restantes: 41 têm estudantes, sete têm familiares, uma tem amigas/os, três têm pessoas conhecidas e nenhuma tem colegas com necessidades especiais.

Em relação às barreiras e às medidas de suporte à aprendizagem, com base em dados fornecidos pelas/os docentes, verifica-se que em 399 estudantes, 313 (41,8%) não são sinalizadas/os com barreiras e que em 508 estudantes, 349 (46,7%) não usufruem de medidas de suporte. Dezanove professoras indicaram que têm alguma/m estudante identificada/o com dislexia na sua turma (ver Tabela 5).

#### **Tabela 5.**

*Tipos de Barreiras e de Medidas de Suporte à Aprendizagem Identificadas pelas/os Docentes*

Barreiras à aprendizagem	%	N
Dislexia	2,4	18
Outras Dificuldades de Aprendizagem Especificas	0,4	3
Língua Portuguesa Não Materna	4,5	34
Outras barreiras	4,1	31
Sem barreiras	41,8	313

*(Continua)*

<sup>4</sup> A amostra é constituída por docentes do género feminino, pelo que se passa a utilizar o termo professora e não professoras/es

**Tabela 6.**

*Tipos de Barreiras e de Medidas de Suporte à Aprendizagem Identificadas pelas/os Docentes  
(Continuação)*

Medidas de suporte à aprendizagem		
Universais	16,6	124
Seletivas	4,3	32
Adicionais	0,4	3
Sem medidas	46,7	349

No que diz respeito à opinião das/os docentes acerca do nível de leitura (médio, abaixo ou acima da média) das/os estudantes em comparação com a turma e em comparação com o ano de escolaridade, verifica-se que em 584 estudantes, 124 (16,6%) são classificadas/os como se encontrando abaixo da média, 284 (38%) na média e 176 (23,5%) acima da média, quando comparados com as/os colegas de turma. Relativamente ao nível de leitura em comparação com o que é expectável para o respetivo ano de escolaridade, em 584 estudantes, 160 (21,4%) encontram-se abaixo da média, 291 (38,9%) encontram-se na média e 133 (17,8%) acima da média.

### **1.2. Instrumentos de Recolha de Dados**

Foram utilizados sete instrumentos de recolha de dados ao longo do estudo. No projeto inicial estava prevista a realização de entrevistas a cada um dos grupos da amostra, no entanto, devido ao encerramento das escolas pelo confinamento decretado pelo Governo, devido à Pandemia provocada pelo SARS-Cov-2, as mesmas foram canceladas. Caracterizam-se de seguida cada um dos instrumentos utilizados.

### **Grelha de caracterização da turma**

Esta grelha inclui dados relativos às/aos estudantes da turma que participam na investigação, para caracterização das variáveis das barreiras à aprendizagem, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nível de leitura em comparação com a turma e com o nível de escolaridade, fornecidos pelas/os docentes. Inclui ainda informação sobre a autorização de participação na entrevista das/os estudantes e encarregadas/os de educação e os códigos atribuídos à turma e a cada estudante, sendo destacável o seu nome, que apenas fica na posse da/o respetiva/o docente (ver Anexo A).

## **Provas de monitorização com base no currículo**

Para a recolha de dados relativos à fluência leitora e compreensão leitora no presente estudo foram utilizadas as provas MBC Oral, fluência de leitura de textos e MBC Maze, fluência de compreensão de textos, utilizadas por Martins (2013), no Projeto: Trajetórias de leitura em alunos de risco. No âmbito das duas provas, as/os estudantes que obtêm resultados abaixo do percentil 20, consideram-se em risco de dificuldades de aprendizagem específicas da leitura (dislexia) (Deno et al., 2009).

A Prova de MBC Oral- Fluência de Leitura Oral de Textos é uma prova de monitorização que permite conhecer o nível e o percentil da fluência leitora de cada estudante (Deno, 1985; Deno, et al., 2002; Fuchs & Fuchs, 2007; Hosp et al., 2007). São apresentados individualmente à/ao estudante três textos com um nível correspondente ao esperado no final do ano letivo, e retirados dos manuais escolares não utilizados na escola, os quais devem ser lidos em voz alta, durante determinado tempo estipulado, geralmente um minuto (Deno, 1985; Deno et al., 2002; Fuchs & Fuchs, 2007; Hosp et al., 2007). É obtido o número de palavras lidas corretamente por minuto (pc/m) em cada texto e o resultado final de cada estudante é relativo à mediana das pontuações alcançadas nos três textos. É utilizada a mediana porque, segundo Ardoin e Christ (2008), esta fornece uma estimativa mais precisa, estável e fiável do nível atual de desempenho das/os estudantes na leitura.

As provas de MBC de fluência de leitura oral de textos foram administradas individualmente, tendo as/os estudantes que ler cada texto em voz alta, ao longo de um minuto, seguindo os procedimentos standardizados (Deno, 1985; Deno et al., 2002; Fuchs & Fuchs, 2007; Hosp et al., 2007). Os procedimentos de cotação são igualmente standardizados (Busch & Lembke, 2005) e são os seguintes:

1. Cotar como correto:
  - a. Repetições
  - b. Autocorreções
  - c. Diferenças de dialeto
  - d. Inserções
2. Cotar como erro:
  - a. Má pronúncia
  - b. Substituições
  - c. Omissões
  - d. Hesitações (mais de 3 segundos)
  - e. Reversões

3. Cotações especiais:
  - a. Números cotam como palavras
  - b. Palavras hifenizadas cotam como uma palavra
  - c. Abreviaturas cotam como palavras

A Prova de MBC Maze- Fluência de compreensão de textos é uma prova de monitorização que permite conhecer o nível e o percentil da compreensão leitora de cada estudante. Cada prova é constituída por três textos selecionados a partir de manuais escolares de Língua Portuguesa do Ensino Básico, com um grau de dificuldade esperado para o final do respetivo ano de escolaridade. Nestes textos, de sete em sete palavras surgem três hipóteses de palavras destacadas, apenas uma correta para completar a frase. As/os estudantes devem ler os textos e selecionar a hipótese que melhor completa a frase e que faz sentido ao longo do texto, num período de tempo determinado. O resultado de cada texto é o número de itens selecionados corretamente (Wayman et al., 2009) e o resultado final é obtido através da mediana das pontuações alcançadas nos três textos. A prova pode ser aplicada individualmente ou em grupo. Na presente investigação foi aplicada coletivamente em contexto de sala de aula, com a presença da/o docente da turma, em situações pontuais, nomeadamente nalgumas turmas mistas, foi aplicada numa sala à parte. Os procedimentos de aplicação são estandardizados, bem como os de cotação (Deno et al., 1989):

1. Cada palavra corretamente selecionada é contabilizada como um ponto;
2. As palavras incorretamente selecionadas são contabilizadas como erros;
3. Um conjunto de três palavras que não possua nenhuma seleção é considerado um erro;
4. Um conjunto de três palavras que possua mais do que uma seleção é contabilizado como erro;
5. O resultado final de cada texto é o número de palavras corretamente rodeadas e o resultado da prova é a mediana dos três textos.

De forma a garantir a fiabilidade da aplicação das provas, foram dadas as mesmas instruções de realização em todas as turmas, bem como, realizado um exemplo de prática, para garantir a total compreensão da tarefa. Ainda com o objetivo de garantir a fiabilidade da implementação das provas, foram utilizados protocolos de validação da implementação das provas MBC de fluência e de Maze (ver Anexo B). Relativamente à prova de fluência, a verificação do cumprimento do protocolo foi efetuada pela própria examinadora, uma vez que foi aplicada individualmente. Para a prova de Maze, foi solicitado às/aos docentes titulares de turma que verificassem se todos os procedimentos foram corretamente

aplicados pela examinadora, quando foi aplicado em contexto de sala de aula, através do preenchimento de uma grelha (ver Anexo C).

A ordem de aplicação dos textos foi aleatória em cada turma, garantindo assim que a ordem dos mesmos não afetou a prestação e os resultados apresentados pelas/os estudantes.

### **Questionário para estudantes: perspetivas acerca das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia (QPAT-E)**

A primeira parte do questionário, constituída por quatro questões, é relativa à recolha de dados sociodemográficos, nomeadamente a idade, o género, a existência de barreiras à aprendizagem da/o estudante e de contacto com pessoas com necessidades especiais (ver Anexo D).

A segunda parte do questionário constituída por sete questões inicia-se com uma questão sobre a existência, ou não, de experiência com testes adaptados. Após essa questão, apresentam-se mais cinco questões, dirigidas apenas para as/os estudantes com experiência com testes com adaptações. É questionada a experiência prévia das/os estudantes com diferentes tipos de adaptações curriculares nos testes e sobre a sua experiência enquanto agentes participativos na tomada de decisões sobre as adaptações nos testes. As perguntas das partes 1 e 2 do questionário são de escolha múltipla ou dicotómicas (sim/não), com exceção da idade e a especificação do tipo de barreiras à aprendizagem que a/o estudante tem, que são questões abertas.

A terceira parte do questionário foi elaborada com base na revisão da literatura, incluindo 23 itens cuja resposta implica a escolha da opção que melhor descreve o grau de frequência de concordância com a afirmação numa escala de *likert* de 5 níveis, desde o *não, nunca* até ao *sim, sempre*, aos quais se adiciona ainda o *não sei*. Tal justifica-se ainda pela possível existência de situações em que as/os participantes estivessem sem condições de opinar, por falta de opinião, informação ou experiência no tocante aos atributos específicos apresentados pela questão (Dalmoro & Vieira, 2013).

Os itens desta parte do questionário dividem-se pelos seguintes temas (ver Tabela 6):

1. Justiça: Público-alvo das adaptações curriculares nos testes - nestes itens o público-alvo é dividido em três grupos, com dislexia, com insucesso escolar e todos os alunos;

2. Justiça: Racionalidade das adaptações curriculares nos testes – nestes itens são listadas razões para justificar a implementação das adaptações a alunos com dislexia;

3. Utilidade: Tipos de adaptações curriculares nos testes – nestes itens são listadas algumas das adaptações permitidas em testes a alunos com dislexia, que devem ser classificadas de acordo com a sua utilidade;

4. Validade Consequencial: nestes itens são listados possíveis efeitos das adaptações curriculares nos testes.

**Tabela 7.**

*Organização do Questionário para Estudantes*

QPAT Estudantes	
Tema	Itens
Justiça: Público-alvo das adaptações curriculares nos testes	1-3
Justiça: Racionalidade das adaptações curriculares nos testes	4-6
Validade consequencial: Efeito das adaptações curriculares nos testes	7-17
Utilidade: Tipo de adaptação curricular nos testes	18-23
Total	23

### **Questionário para encarregadas/os de educação: perspectivas sobre adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia (QPAT-EE)**

A primeira parte do questionário foi elaborada com base na revisão da literatura, incluindo 24 itens cuja resposta implica a escolha da opção que melhor descreve o grau de concordância com a afirmação numa escala de *likert* de 5 níveis, desde o *discordo totalmente* até ao *concordo totalmente*, aos quais se adiciona ainda também o *ainda não tive oportunidade de formar opinião sobre isto*. Tal justifica-se ainda pela possível existência de situações em que as/os participantes estivessem sem condições de opinar, por falta de opinião, informação ou experiência no tocante aos atributos específicos apresentados pela questão (Dalmoro & Vieira, 2013).

Os itens desta parte do questionário dividem-se pelos seguintes temas: 1. Justiça: Público-alvo das adaptações curriculares nos testes; 2. Justiça: Racionalidade das adaptações curriculares nos testes; 3. Utilidade: Tipos de adaptações curriculares nos testes; 4. Validade consequencial: Efeito das adaptações curriculares nos testes, os quais se definem da mesma forma que os temas do QPAT-Estudantes (ver Tabela 7).

**Tabela 8.***Organização do Questionário para Encarregadas/os de Educação*

QPAT encarregadas/os de educação	
Tema	Itens
Justiça: Público-alvo das adaptações curriculares nos testes	1-3
Justiça: Racionalidade das adaptações curriculares nos testes	4-6
Validade Consequencial: Efeito das adaptações curriculares nos testes	7-17
Utilidade: Tipos de adaptações curriculares nos testes	18-24
Total	24

A segunda parte do questionário, constituída por oito questões, dirige-se apenas para as/os encarregadas/os de educação de educandas/os com dislexia, no sentido de se caracterizar a experiência, ou não com testes com adaptações. É questionada ainda a experiência prévia das/os encarregadas/os de educação enquanto agentes participativos na tomada de decisões sobre as adaptações nos testes e sobre a comunicação com a escola e com as/os suas/seus educandas/os, e sobre a eficácia das adaptações.

A terceira parte do questionário é constituída por 12 questões relativas à recolha de dados sociodemográficos da/o encarregada/o de educação que preenche o questionário e da família, nomeadamente a idade, o género, o grau de formação, profissão ou cargo profissional, as barreiras à aprendizagem da/o estudante de quem é encarregado/a de educação, o contacto com pessoas com necessidades especiais.

As perguntas da segunda e terceira partes do questionário são de escolha múltipla ou dicotómicas (sim/não), com exceção da idade e a especificação do tipo de barreiras à aprendizagem que o/a estudante tem, que são questões abertas.

### **Questionário para docentes: perspetivas sobre adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia (QPAT-D)**

A primeira parte do questionário é composta por 10 questões relativas a dados sociodemográficos, nomeadamente o género, a idade, as barreiras à aprendizagem das/os estudantes que tem lecionado, o contacto com pessoas com necessidades especiais, a experiência de lecionação, e questões relacionadas com o tipo de formação inicial e pós-graduada e com a formação de que usufruiu ao nível da dislexia e das adaptações curriculares na formação inicial.

A segunda parte do questionário das/os docentes é constituída por sete questões sobre a comunicação com as/os estudantes e encarregadas/os de educação, bem como sobre o seu sentimento

de competência para trabalhar com estudantes com dislexia, as barreiras que sentem para dar apoio a estas/estes estudantes, quais os dados preponderantes para determinar as adaptações a implementar e de quem são as responsabilidades para a tomada de decisão e implementação dessas adaptações.

As questões da primeira e segunda parte são dicotômicas ou de escolha múltipla, e questões abertas.

A terceira parte do questionário foi elaborada com base na revisão da literatura, incluindo 42 itens para classificar numa escala de *likert* de 5 níveis, desde o *discordo totalmente* até ao *concordo totalmente*, aos quais se adiciona ainda o *ainda não tive oportunidade de formar opinião sobre isto*, para o caso de as/os participantes não terem informação suficiente que lhes permita ter uma opinião formulada sobre a questão. As perguntas desta parte dos questionários dividem-se pelos seguintes temas: 1. Justiça: Público-alvo das adaptações curriculares nos testes; 2. Justiça: Racionalidade das adaptações curriculares nos testes; 3. Utilidade: Tipos de adaptações curriculares nos testes; 4. Validade Consequencial: Efeito das adaptações curriculares nos testes; 5. Justiça de cada tipo de adaptação; 6. Facilidade de implementação; 7. Validade de implementação (ver Tabela 8). Os temas de 1 a 4 definem-se da mesma forma que os QPAT – EE e Estudantes, os restantes definem-se da seguinte forma:

Tema 5: Justiça de cada tipo de adaptação curricular nos testes - nestes itens são listadas adaptações permitidas em testes a alunos com dislexia, que devem ser classificadas de acordo com a perspetiva de justiça da sua implementação;

Tema 6: Facilidade de implementação de cada tipo de adaptação curricular nos testes - nestes itens são listadas adaptações permitidas em testes a alunos com dislexia, que devem ser classificadas de acordo com a perspetiva de facilidade da sua implementação;

Tema 7: Validade de implementação de adaptações curriculares nos testes – nestes itens são enumerados aspetos cruciais que definem a validade de uma adaptação, nomeadamente uma adaptação não implicar uma modificação de conteúdos, beneficiar todas/os as/os alunas/os, mas em particular as/os alunas/os com dislexia.

**Tabela 9.***Organização do Questionário para Docentes*

QPAT Docentes	
Tema	Itens
Justiça: Público-alvo das adaptações curriculares nos testes	1-3
Justiça: Racionalidade das adaptações curriculares nos testes	4-6
Validade Consequencial: Efeito das adaptações curriculares nos testes	7-17
Utilidade: Tipos de adaptações curriculares nos testes	18-24
Justiça de cada tipo de adaptação curricular nos testes	25-30
Facilidade de implementação de cada tipo de adaptação curricular nos testes	31-37
Validade de implementação de adaptações curriculares nos testes	38-42
Total	42

### **Checklist de adaptações nos testes**

A *checklist* utilizada foi adaptada da *Assessment Accommodations Checklist* (Elliott et al., 1999), com a autorização dos autores e posteriormente foi complementada com base nos dados dos estudos de Bender (1992a), e Mckinley e Stormont (2008b). Esta é constituída por 74 itens, agrupados em dez tipos de adaptações (ver Anexo E), incluindo: preparação para o teste, agendamento, ambiente/espço, adaptações motivacionais, apoio nas instruções, apoio durante o teste, equipamento ou tecnologias/produtos de apoio, adaptação do formato do teste, cotação dos testes e correção dos testes.

Esta lista de verificação foi elaborada com o intuito de caracterizar as adaptações na avaliação, adotadas pelas/os docentes de estudantes com dislexia, sendo solicitado às/aos docentes que declararam ter alunas/os com dislexia nas suas turmas que participaram no projeto, que assinalassem os itens com as adaptações que utilizaram com estas/es estudantes.

#### **1.2.1. Pré-teste e Estudo Piloto**

Após as aprovações pela Comissão de Ética da Universidade do Minho e pela Direção Geral de Educação, foram realizados o pré-teste e um estudo piloto do QPAT e da *Checklist* de adaptações da avaliação. O pré-teste é um método para verificar se as perguntas funcionam como esperado, se são compreendidas e conhecidas as palavras, termos e conceitos, se o formato de resposta e a estrutura do questionário são adequados. É útil para recolher opiniões sobre as medidas e a forma de aplicação do questionário (Perneger et al., 2014; Ruel, & Gillespie, 2016). Permite reduzir o erro de amostragem e aumentar as taxas de resposta ao questionário. O pré-teste é considerado uma parte importante (indispensável) de um processo de investigação com questionários, pois é a única forma de antecipar se

o questionário irá causar problemas aos entrevistadores ou entrevistados (Bradburn et al., 2004; Foddy, 2002; Gay et al., 2006; Hilton, 2017; Lessler et al., 2004).

O pré-teste foi realizado utilizando algumas técnicas, como a entrevista cognitiva (pensar-alto), o interrogar, o tempo de latência da resposta, e a consulta de experts. O pré-teste para as/os estudantes a frequentar o 4.º ano de escolaridade (n = 5) e para encarregadas/os de educação (n = 6) foi realizado preferencialmente em papel e presencialmente, para se observar e entrevistar as/os participantes. O pré-teste às/aos docentes de 1.º ciclo (n = 4) foi efetuado online.

Foi também elaborado um formulário de pré-teste sobre o QPAT (ver anexo F) e *Checklist* em formato de papel e digital (online), que foi entregue às/aos encarregadas/os de educação e docentes. Com base nas opiniões recolhidas, as alterações efetuadas prenderam-se especialmente com a clarificação de alguns termos utilizados no questionário.

As/os estudantes que colaboraram nesta etapa da investigação comentaram que “são muitas perguntas, mas rápidas” e que “não foi aborrecido”. Foi necessário esclarecer os conceitos “testes adaptados”, passando a usar-se a terminologia “testes diferentes”, e diferenciar os conceitos justo e útil, tendo-se acrescentado exemplos nas instruções.

Às/aos encarregadas/os de educação foi necessária a clarificação dos termos “motivado” e “interessado”, substituindo na última versão por “motivado para dar o seu melhor” e “interessado no teste e nas instruções”. Um dos participantes comentou:

Tendo pouco conhecimento sobre as dificuldades específicas das crianças com dislexia, senti também alguma dificuldade em caracterizar /avaliar a importância das adaptações sugeridas no questionário.

A maioria das/os docentes consideraram a escala adequada, as perguntas relevantes, a estrutura do questionário adequada e não consideraram as perguntas extensas. Todas/os consideraram a apresentação do questionário agradável. Metade considerou algumas perguntas confusas e com linguagem complexa. Todas consideraram a carta introdutória clara e esclarecedora quanto ao anonimato e confidencialidade. Uma das participantes comentou:

Na minha opinião estão muito bem estruturados. Penso que lhe vão fornecer muitas informações e, simultaneamente, vão de certeza constituir-se como um excelente instrumento de trabalho e de reflexão para os professores a quem for solicitado o preenchimento. As informações sobre o objetivo do estudo e outras indicações são claras.

Nas três versões do questionário alterou-se a secção com a pergunta “na minha opinião as adaptações são injustas porque...”, para “na minha opinião as adaptações são justas porque...”, sendo

também alterados os itens desta secção. Constatou-se que a maioria das/os participantes teve dúvidas se era para responder às questões em relação a si próprio ou a uma pessoa com dislexia, pelo que se optou em reforçar ao longo de todas as questões do questionário essa informação.

Posteriormente, as novas versões dos questionários foram testadas num estudo piloto, em pequena escala, servindo para pôr em prática todos os procedimentos da investigação, permitindo identificar potenciais problemas nos procedimentos, para que estes fossem refinados ou alterados, para verificar a viabilidade da investigação antes de esta ser conduzida na sua plenitude e identificar que recursos seriam necessários, o que atribui credibilidade ao projeto de investigação e aumenta a probabilidade de sucesso do estudo principal (Gay et al., 2006; Ruel, Wagner, & Gillespie, 2015). O estudo piloto foi efetuado numa turma de 4.º ano num agrupamento de escolas do concelho de Mercúrio, sendo aplicado não só o QPAT, como também as provas de MBC e foi igualmente solicitada a participação das/os respetivas/os encarregadas/os de educação (n = 12) e professora para o preenchimento do questionário, grelha de caracterização da turma e *checklist*.

O estudo piloto foi especialmente útil para determinar o tempo necessário para a aplicação das provas MBC e do questionário, bem como para adequar as instruções, sendo um dos aspetos considerados relevantes adicionar exemplos práticos para os conceitos de adaptações nos testes, justiça, utilidade e sentimentos. Desta forma, após o estudo piloto, o questionário foi revisto, para se obter uma versão final do mesmo.

### **1.3. Procedimentos de Recolha de Dados**

As direções dos agrupamentos de escolas, as coordenações de escolas e as/os professoras/es foram contactadas por correio eletrónico, por telefone e, nalguns casos, presencialmente. As/os encarregadas/os de educação foram contactadas/os por carta, após a confirmação de colaboração por parte das Direções dos Agrupamentos, para formalizar as autorizações e consentimentos informados (ver Anexo G).

A recolha de dados relativa à leitura e às perceções decorreu após a receção das autorizações e consentimentos informados assinados, sendo agendados os vários momentos de recolha de dados, entre outubro de 2019 e janeiro de 2020 para as provas MBC e entre janeiro e março de 2020 para o QPAT:

1. Recolha de dados em contexto de sala de aula, em grupo, com a Prova MBC Maze, para avaliação da compreensão da leitura, pela investigadora responsável, com a duração aproximada de 30 minutos.

2. Envio do questionário QPAT para as/os encarregadas/os de educação, por carta fechada, pelas/os docentes.

3. Entrega da grelha com os procedimentos de aplicação das provas MBC, da Grelha de caracterização da turma, do QPAT para docentes e da *Checklist* de Adaptações da Avaliação, às/aos docentes da turma.

4. Recolha de dados, individualmente, com a Prova MBC de fluência de leitura oral de textos, para avaliar a velocidade e precisão de leitura, pela investigadora principal, com a duração aproximada de 5 minutos, para cada estudante.

5. No final da aplicação das provas MBC foi entregue a cada estudante um autocolante ou um marcador de livro, como forma de agradecimento pela colaboração.

6. Os resultados de cada turma foram devolvidos, presencialmente, a todas/os as/os docentes, incluindo os valores obtidos para cada estudante, a média e percentis da turma, bem como a identificação da tipologia de erros que cada estudante cometeu nas provas. Cada escola e cada docente manifestou o seu interesse em repetir a aplicação das provas de monitorização, no 3.º período desse ano letivo, para monitorizar os progressos das/os discentes. Procedeu-se ainda à devolução das fichas de caracterização da turma e dos questionários das/os encarregadas/os de educação e docentes e da *checklist* de adaptações da avaliação, todos eles sem identificação.

7. Recolha de dados das perspetivas das/os estudantes, através do QPAT, em contexto de sala de aula, em grupo.

8. Após a aplicação do QPAT às/aos alunas/os foi entregue um lápis a cada participante.

9. Envio dos resultados preliminares das provas MBC à direção dos agrupamentos e coordenação das escolas que participaram no estudo, incluindo um breve enquadramento do estudo e das provas aplicadas, os resultados das escolas do respetivo agrupamento e a comparação com a amostra total do estudo, respeitando sempre o anonimato dos restantes agrupamentos que participaram.

No contexto da aplicação das provas e dos questionários foram tomados em consideração os três tipos de condições consideradas ideais, segundo Almeida e Freire (2003):

a) *Condições físicas do espaço*, a prova MBC Maze e o QPAT foram aplicadas nas respetivas salas, onde as/os alunas/os habitualmente têm aulas. A prova MBC Oral foi administrada em espaços indicados pela/o docente, tendo sido utilizadas a biblioteca, salas multiusos, sala dos professores ou a sala/espço do apoio educativo. Considera-se que as condições de luminosidade e climatização foram apropriadas. A sonoridade das salas foi adequada e devido ao facto de a aplicação das provas decorrer durante o período letivo proporcionou o respeito por esta condição, bem como por evitar interrupções.

Durante os intervalos as provas foram sempre suspensas e retomadas no final do intervalo, para garantir que as condições fossem equivalentes para todas/os as/os participantes. Em relação à ergonomia do equipamento e mobiliário, considera-se que foi semelhante em todas as escolas, embora algumas estivessem mais modernizadas do que outras, era apropriada e com espaço para as/os alunas/os realizarem as tarefas.

b) *Condições do material e aplicação*, foi controlada a qualidade do material e sua impressão, por forma a garantir a sua legibilidade. Considera-se que as instruções foram claras e precisas, seguindo-se o protocolo estipulado de instruções, de exercícios de prática ou exemplos para clarificar conceitos. O tempo de desempenho foi respeitado de acordo com o protocolo de procedimentos a aplicar nas provas MBC. De referir que o QPAT não era uma tarefa cronometradas. A qualidade do avaliador/aplicador foi consistente, visto ser sempre a própria investigadora a fazer a aplicação de todas as provas a todas/os as/os estudantes.

c) *Condição dos sujeitos*, esta condição foi aferida antes do início da aplicação das provas MBC e do QPAD, nomeadamente ao confirmar quais as/os estudantes com o consentimento informado assinado pela/o encarregada/o de educação. Ao ser estabelecida uma relação cordial, de empatia e respeito entre as/os participantes e a investigadora foi possível minimizar eventuais situações de ansiedade, juntamente com a gestão das expectativas face aos objetivos e resultados esperados, nomeadamente ao apresentar a investigação, ao utilizar a prática de alguns itens de exemplo e ao esclarecer os objetivos na aplicação das provas, garantindo também a confidencialidade e anonimato dos dados, para além de que os mesmos nunca seriam utilizados com o intuito de influenciar as notas académicas e a crescer ainda o facto das/os estudantes terem sido previamente informadas/os sobre o estudo pelas/os respetivas/os docentes. Foi sempre confirmado o bem-estar físico e psicológico das/os estudantes, junto da/o docente, ocorrendo nalgumas situações alunas/os que não participaram por apresentarem sintomas de febre ou pediram para não realizar alguma das provas. De forma a controlar o cansaço e fadiga fisiológica, as provas foram realizadas sobretudo no período da manhã ou ao início da tarde.

Desta forma, considera-se que foram seguidos os procedimentos e respeitadas as condições ideais, para confirmar a aplicação adequada das provas MBC e dos QPAT.

## **Hipóteses**

As hipóteses de investigação são constatações que se preveem acerca da relação entre as variáveis (Morgan & Leech, 2007) e que explicam um determinado problema (Almeida & Freire, 2003). Neste

estudo utilizaram-se hipóteses estatísticas. A primeira hipótese designa-se de hipótese nula e representa-se por  $H_0$  e é sempre a hipótese de ausência de efeito/relação e menos comprometedora; a segunda hipótese designa-se por hipótese alternativa representa-se por  $H_1$  (Marôco, 2010).

A Hipótese nula só deve ser rejeitada caso exista evidência suficiente, para uma determinada probabilidade de erro ou com um determinado nível de confiança, que de facto a Hipótese nula não é válida (Marôco, 2010). Os testes de hipóteses têm como objetivo refutar (ou não) uma determinada hipótese acerca de um ou mais parâmetros da população a partir de uma ou mais estimativas obtidas nas amostras (Marôco, 2010). As hipóteses formuladas, nos presentes estudos, encontram-se descritas no Capítulo relativo à Apresentação e Análise de Resultados.

### **Variáveis**

As variáveis são os elementos chave de uma investigação, são o objeto de estudo estatístico e a informação que podem fornecer. Define-se variável como uma característica dos participantes ou da situação de um determinado estudo, que tem diferentes valores. Uma variável deve variar ou ter diferentes valores no estudo, caso contrário trata-se de uma constante (Marôco, 2010; Morgan & Leech, 2007).

Na investigação quantitativa as variáveis são habitualmente divididas em independentes (ativas ou atribuídas), dependentes e externas ou parasitas (Morgan & Leech, 2007).

As variáveis independentes são aquelas que o investigador seleciona para estudar, prevendo que vão influenciar as variáveis dependentes (Hinton et al., 2008), e é esse impacto que se pretende estudar (Almeida & Freire, 2003), as quais consistem:

- Agrupamento, tipo de freguesia, género, interação com pessoas com necessidades especiais, barreiras e medidas de apoio à aprendizagem, nível de leitura, diagnóstico de dislexia, variáveis profissionais e académicas, experiência vivenciada com adaptações nos testes.

Segundo Almeida e Freire (2003), a variável dependente é a dimensão ou característica que surge ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente, ou seja, medem ou avaliam o efeito da variável independente (Morgan & Leech, 2007). No presente estudo as variáveis dependentes são:

- Níveis de fluência e de compreensão da leitura nas provas MBC em salas inclusivas do 4.º ano; perspectivas acerca das adaptações nos testes para estudantes com dislexia e acerca do tipo de adaptação que a/o docente utiliza para um/um estudante com dislexia.

As variáveis externas ou parasitas são aquelas que não têm interesse no estudo em particular, mas que podem influenciar as variáveis dependentes (Morgan & Leech, 2007). Neste estudo, o facto de o tema das adaptações nos testes ser pouco conhecido ou mesmo desconhecido para as/os encarregadas/os de educação e para muitas/os estudantes, pode ser considerado uma variável externa, na medida em que pode ter influenciado as respostas das/os participantes, apesar do enquadramento dado previamente sobre a temática. Outra variável externa relaciona-se com a duração da aplicação das provas MBC, a qual decorreu durante um período de tempo mais longo do que o previsto, dadas as dificuldades sentidas nos contactos com os agrupamentos e no agendamento de algumas das sessões de aplicação das provas nas escolas.

Os dados das provas MBC foram recolhidos entre outubro 2019 e janeiro 2020. Considerando que estas provas consistem num sistema de triagem, a recolha de dados deveria ser realizada num curto espaço de tempo, entre uma a duas semanas, pelo que com este intervalo alargado na aplicação das provas poderá estar subjacente um crescimento das competências de leitura e pode justificar algumas diferenças entre as escolas e agrupamentos que participaram no estudo. Não foi possível reaplicar as provas MBC no 3.º período, para monitorização dos progressos, contrariamente ao previsto, nem a realização das entrevistas às/aos estudantes, encarregadas/os de educação e docentes, devido ao encerramento das escolas e situação de confinamento obrigatório decorrente da pandemia Covid-19.

#### **1.4. Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados**

Os dados obtidos nesta investigação, foram tratados estatisticamente, com recurso ao programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 27, em termos descritivos e inferenciais e ao Software SPSS AMOS versão 27.

A análise estatística descritiva envolveu medidas de estatística descritiva, com frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão das provas MBC, QPAT e da *checklist* de adaptações na avaliação. Realizou-se ainda estatística inferencial, na análise dos dados das provas MBC e dos QPAT, recorrendo-se ao teste paramétrico One-Way-ANOVA, para se avaliar a homogeneidade de variâncias utilizou-se o teste de Levene e analisaram-se os resultados do teste robusto de igualdade de médias de Brown-Forsythe sempre que o pressuposto da homogeneidade de variâncias não foi verificado. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $(\alpha) \leq .05$ . Recorreu-se ao Teste-*t* de student para amostras independentes. Utilizou-se como medida do tamanho do efeito (*Effect Size*) o *d* de Cohen, utilizaram-se os critérios de Cohen de 1988, que indicam que um  $d = 0,2$  é considerado pequeno,  $d = 0,5$  médio e  $d = 0,8$  grande. A normalidade de distribuição foi testada com o teste Shapiro-

Wil. Sendo a amostra com dimensão superior a 30 aceitou-se a normalidade de distribuição de acordo com o teorema do limite central. A verificação da fiabilidade dos resultados das duas provas MBC foi realizada através da utilização do Alfa de Cronbach, de forma, a determinar a consistência interna dos textos que as compunham.

Adicionalmente foi realizada uma análise de clusters, com os dados das provas MBC, que consiste num procedimento multivariado que permite agrupar dados, formando grupos homogéneos, grupos esses que podem ser constituídos por variáveis ou casos de uma amostra heterogénea, que é reorganizada em clusters mais pequenos e homogéneos, pelo que os casos de cada cluster são mais semelhantes entre e si e mais diferentes dos outros clusters (Pestana & Gageiro, 2005; Woods, Ahmed, Katz, & Morrison, 2020). Este procedimento tem sido frequentemente usado para estabelecer grupos em muitos domínios da investigação em educação (Govindasamy & Velmurugan, 2018; Myers III & Fouts, 1992; Ullrich-French & Cox, 2009; Woods et al., 2020).

Para a análise fatorial do QPAT-Estudantes e QPAT-Encarregadas/os de Educação utilizou-se a análise fatorial exploratória e a análise fatorial confirmatória. O QPAT- Docentes não foi sujeito a este tipo de análise pelo facto de o número de respostas válidas ( $n = 45$ ) por variável não ser adequado, segundo Hill (2000, citado por Pestana & Gageiro, 2003), ou seja, a amostra não é suficientemente grande. A validade da análise fatorial exploratória foi feita através do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de Bartlett. Os indicadores de qualidade do ajustamento do modelo foram avaliados tendo por base a proposta sugerida em Marôco (2014), nomeadamente em relação às seguintes estatísticas e índices (ver página 55, Tabela 4.1): Ajuste global através do teste do Qui-quadrado de ajustamento  $\chi^2$ , do Índice absoluto de qualidade do ajustamento  $\chi^2/g.l.$  e do índice de discrepância populacional Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA). O ajuste incremental foi realizado através do índice relativo Comparative Fit Index (CFI) e do índice relativo Tucker-Lewis Index (TLI). Por fim, o ajuste de parcimónia foi estudado tendo por base o índice de parcimónia CFI PCFI. O modelo de medida ou de análise fatorial confirmatória foi ainda avaliado no que respeita a sua fiabilidade e validade (Marôco, 2014). A fiabilidade de cada fator é dada por valores do coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach e pelo valor de fiabilidade Compósita (FC) (Marôco, 2014). Os valores de consistência interna Alfa de Cronbach são analisados segundo a categorização dos valores de Alfa que tem como referência Field (2013). A validade (do constructo) foi determinada pela validade fatorial, convergente e discriminante. A validade fatorial foi avaliada através dos pesos fatoriais estandardizados ( $(\lambda_i)$ ) (Marôco, 2014), assumindo-se que pesos fatoriais estandardizados superiores a 0.5, são indicadores de validade fatorial; a validade convergente foi analisada através da Variância Extraída Média (VEM) dos itens de cada um dos fatores (Fornell &

Larcker, 1981), sendo “usual considerar que  $VEM \geq 0,5$  é indicador de validade convergente adequada” (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998); e a validade discriminante foi avaliada comparando o valor de VME de cada fator com o quadrado da correlação de Pearson ( $r^2$ ) entre fatores (Anderson & Gerbing, 1988; Fornell & Larcker, 1981), assumindo-se que existe validade discriminante se a VEM de cada fator é superior ao quadrado da correlação de Pearson ( $r^2$ ) entre fatores (Marôco, 2014).

Por fim, para a análise das questões abertas do QPAT de docentes foi realizada a análise de conteúdo das respostas, ou seja, as respostas foram analisadas e codificadas de acordo com características comuns dos discursos. As categorias para codificar as respostas emergiram após a análise de todas as respostas (Dawson, 2002; Gay et al., 2006).

## **2. Aspetos Éticos**

O projeto de investigação e os instrumentos de recolha de dados foram alvo de aprovação por parte da Comissão de Ética da Universidade do Minho e da Direção-Geral de Educação.

Contudo, sublinha-se que o estudo não contemplou o tratamento de dados pessoais sensíveis, nem se procedeu à identificação das/os estudantes, das/os docentes, das/os encarregadas/os de educação, das turmas ou dos agrupamentos (ou de outro tipo de informação que os torne identificáveis), garantindo o anonimato. A participação de todas/os as/os envolvidas/os no estudo foi voluntária, foi respeitada a sua privacidade e foi fornecida informação adaptada a cada grupo de participantes sobre as características da investigação (objetivo, processos), e aspetos relativos à sua participação ser voluntária, tendo direito a declinar e a deixar de participar em qualquer momento do processo, a quem devem contactar caso tenham questões, a formas de manter a privacidade, confidencialidade e o anonimato, a não existência de riscos e a benefícios para a ciência e para a prática escolar, o uso dos resultados e sobre o consentimento informado (Polonsky & Waller, 2018).

Neste estudo foram tidas em conta as complexidades metodológicas inerentes na pesquisa com crianças, “nomeadamente quando consideramos a sua voz e agência no conhecimento produzido sobre elas” (Fernandes & Tomás, 2011, p.1).

Os dados recolhidos e a sua análise, foram manuseadas de forma ética, confidencial e anónima e apenas discutidas com os orientadores de Doutoramento e os resultados são utilizados no contexto desta investigação e de produção de conhecimento científico.

## **CAPÍTULO V**

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

No presente capítulo são apresentados os resultados decorrentes do estudo desenvolvido para responder à finalidade de investigação e aos objetivos definidos previamente. Na primeira secção apresentam-se os resultados dos dados recolhidos através do QPAT, caracterizando as perspetivas de uma comunidade educativa – estudantes, encarregadas/os de educação e docentes – acerca das adaptações curriculares nos testes de avaliação de conteúdos académicos para estudantes com dislexia. Na segunda secção é feita a caracterização das propriedades psicométricas do QPAT. Na terceira secção, o tipo de adaptações nos testes, adotados pelas docentes, para estudantes com dislexia, é apresentado com base nos dados recolhidos através da *checklist* de adaptações na avaliação. Por fim, na quarta secção, descreve-se a diversidade dos níveis de leitura, baseada nos resultados das provas MCB de Maze e de Fluência Oral da Leitura.

#### **1. Perspetivas de uma Comunidade Educativa Acerca das Adaptações Curriculares nos Testes para Estudantes com Dislexia**

##### **1.1. Análise Descritiva das Perspetivas de Estudantes**

Nesta secção são apresentados os resultados do QPAT relativos às perspetivas de estudantes acerca das adaptações curriculares, nos testes de avaliação de conteúdos curriculares para estudantes com dislexia. Inicialmente, são apresentados os resultados descritivos sobre as experiências de estudantes que já usufruíram de adaptações curriculares nos testes. Numa segunda parte apresentam-se os resultados descritivos e inferenciais, por fatores (público-alvo, validade consequencial, utilidade e racionalidade de justiça), primeiro para a população e, em seguida, em função das variáveis independentes em estudo (barreiras à aprendizagem, nível de risco, género, conhecer alguém com dislexia, experiência prévia com adaptações, tipo de escola, tipo de freguesia, dar opinião na tomada de decisões). No fim apresenta-se o resumo e a discussão dos resultados.

##### **Experiências de estudantes com as adaptações curriculares nos testes**

Das/os 714 estudantes que se pronunciaram sobre a sua experiência com adaptações nos testes de avaliação escolar, 341 responderam que nunca tiveram adaptações, 201 que já tiveram e 172 que

não sabiam responder. Apresentam-se de seguida as respostas relativas ao tipo de adaptações experienciadas e ao tipo de participação na tomada de decisão.

*Tipos de Adaptações:* Nas respostas daquelas/es que indicaram ter usufruído de adaptações nos testes, verificou-se que a adaptação mais frequente é o tempo suplementar e a menos frequente a utilização de computador (ver Tabela 9). Relativamente às/aos estudantes que assinalaram a opção “outra”, obtiveram-se as seguintes respostas consideradas válidas, relativamente ao tipo de adaptação: “a professora ajudar”, “ter perguntas diferentes”, “exercícios diferentes”, “teste diferente”, “mais perguntas”, “teste mais complicado”, “mais opções nas perguntas (mais complicadas)”, “menos tempo”.

**Tabela 10.**

*Distribuição das Respostas das/os Estudantes que Usufruíram de Testes com Adaptações de Acordo com o Tipo de Adaptação*

	Frequência absoluta (Amostra)	Frequência relativa (%) (Amostra)	Frequência relativa (%) (grupo dos que experienciaram testes adaptados)
Mais tempo	121	16,9 ( $n = 702$ )	57,6 ( $n = 210$ )
Leitura do enunciado	103	14,3 ( $n = 702$ )	49,3 ( $n = 209$ )
Correção diferente	45	6,3 ( $n = 702$ )	21,7 ( $n = 207$ )
Sala à parte	52	7,2 ( $n = 702$ )	25 ( $n = 208$ )
Ditar respostas	54	7,5 ( $n = 702$ )	26 ( $n = 208$ )
Computador	21	2,9 ( $n = 702$ )	10,1 ( $n = 207$ )
Outra	39	5,4 ( $n = 702$ )	18,8 ( $n = 208$ )

*Tipo de participação na tomada de decisão:* As/os estudantes foram questionadas/os sobre a valorização da sua voz, no momento da tomada de decisão relativamente às adaptações nos testes de avaliação, nomeadamente sobre a importância de participarem neste momento e sobre as características dessa experiência.

Na perspetiva do grupo que constitui a amostra, 518 (72,1%) consideraram importante dar a sua opinião sobre a necessidade ou não de adaptações nos testes e 545 (75,9%) consideraram que as/os estudantes devem ser informadas/os previamente acerca das adaptações que vão ser implementadas nos testes.

Na perspetiva das/os estudantes que indicaram já ter realizado testes de avaliação com adaptações (201), verificou-se que 52 destas/es participantes indicaram que tiveram a oportunidade de dar a sua opinião sobre as adaptações a serem aplicadas e que 87 foram previamente informadas/os

sobre o facto de o teste ser diferente do das/os colegas da turma. Verificou-se, ainda, que 96, destas/es 201, preferem fazer testes com adaptações.

### **Justiça: Público-alvo das adaptações curriculares nos testes**

Questionaram-se as/os participantes acerca de que estudantes, na sua perspetiva, poderiam, de forma justa, ter adaptações curriculares nos testes, dividindo-se a população estudantil em três grupos - com dislexia, com insucesso escolar e todas/os as/os estudantes. Os resultados são apresentados de seguida. A Tabela 10 apresenta os resultados absolutos e percentuais obtidos na amostra para o público-alvo das adaptações curriculares nos testes.

**Tabela 11.**

*Resultados Descritivos Acerca da Justiça: Público-Alvo das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É justo dar testes diferentes</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
A alunos com dislexia	33 (4,6%)	38 (5,3%)	46 (6,4%)	165 (23,0%)	103 (14,3%)	329 (45,8%)	4 (0,6%)
A alunos com insucesso escolar	60 (8,4%)	159 (22,1%)	110 (15,3%)	210 (29,2%)	64 (8,9%)	102 (14,2%)	13 (1,8%)
A todos os alunos	40 (5,6%)	394 (54,9%)	78 (10,9%)	88 (12,3%)	31 (4,3%)	77 (10,7%)	10 (1,4%)

De acordo com as respostas dadas pelas/os estudantes, a maioria considera muito ou sempre justo dar testes diferentes ou adaptados para estudantes com dislexia (60,1%). As/os estudantes maioritariamente têm as respostas entre o *nunca* e *um pouco* para a utilização de adaptações para todas/os as/os estudantes (65,8%). Igualmente, a média das respostas obtida permite constatar que as/os estudantes não consideram justo utilizar adaptações de forma generalizada a todas/os as/os estudantes da escola (ver Tabela 11). Sublinha-se que quanto maior for o valor da média, maior é o nível de concordância com o conteúdo do item.

**Tabela 12.**

*Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça: Público-Alvo das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É justo dar testes diferentes</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
A alunos com dislexia	681	3,94	1,22
A alunos com insucesso escolar	645	2,75	1,35
A todos os alunos	668	1,98	1,40

### Utilidade: Tipos de adaptações curriculares nos testes

Questionaram-se as/os estudantes sobre a utilidade de cada uma das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia. Os resultados descritivos dos itens incluídos no fator utilidade de cada tipo de adaptação nos testes para estudantes com dislexia, são apresentados na Tabela 12.

**Tabela 13.**

*Resultados Descritivos Acerca da Utilidade: Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É útil para alunos com dislexia:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Terem mais tempo para realizar os testes	33 (4,6%)	21 (2,9%)	37 (5,2%)	106 (14,8%)	117 (16,3%)	400 (55,7%)	4 (0,6%)
O professor fazer a leitura do enunciado dos testes	51 (7,1%)	25 (3,5%)	44 (6,1%)	147 (20,5%)	129 (18%)	318 (44,3%)	4 (0,6%)
Ser feita a correção diferente dos testes	68 (9,5%)	122 (17%)	84 (11,7%)	155 (21,6%)	134 (18,7%)	150 (20,9%)	5 (0,7%)
Fazerem o teste numa sala à parte	61 (8,5%)	125 (17,4%)	76 (10,6%)	164 (22,8%)	96 (13,4%)	191 (26,6%)	5 (0,7%)
Ditarem as suas respostas nos testes	84 (11,7%)	146 (20,3%)	89 (12,4%)	144 (20,1%)	106 (14,8%)	141 (19,6%)	8 (1,1%)
Utilizarem o computador nos testes	80 (11,1%)	244 (34%)	91 (12,7%)	141 (19,6%)	52 (14,6%)	105 (14,6%)	5 (0,7%)

Pela análise da Tabela 12, observamos que as respostas se distribuem de forma bastante equilibrada entre as perspetivas do *nunca* até ao *sempre* e que há permanentemente uma percentagem significativa de estudantes que não tem opinião sobre as questões colocadas, bem como bastantes estudantes que selecionam uma resposta intermédia (*às vezes*). A média das respostas obtida permite constatar que a utilização do computador é a adaptação considerada menos útil (ver Tabela 13).

**Tabela 14.**

*Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Utilidade: Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É útil, para os alunos com dislexia:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Terem mais tempo para realizar os testes	681	4,23	1,09
O professor fazer a leitura do enunciado	663	4,01	1,14
Ser feita a correção diferente dos testes	645	3,16	1,42
Fazerem o teste numa sala à parte	652	3,23	1,47
Ditarem as suas respostas nos testes	626	3,01	1,47
Utilizarem o computador nos testes	633	2,50	1,48
Fator Utilidade	474	3,40	0,82

## Validade consequencial: Efeito das adaptações curriculares nos testes

Questionaram-se as/os estudantes sobre a sua perspetiva quanto às consequências das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia, aspeto este que permite avaliar a validade da implementação das adaptações. A Tabela 14 apresenta os resultados absolutos e percentuais obtidos na amostra de estudantes para a validade consequencial das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia.

**Tabela 15.**

*Resultados Descritivos Acerca da Validade Consequencial: Efeito das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>Os alunos com dislexia quando têm testes diferentes:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Sentem que conseguem mostrar melhor o que sabem	65 (9,1%)	18 (2,5%)	42 (5,8%)	132 (18,4%)	171 (23,8%)	284 (39,6%)	6 (0,7%)
Sentem que estes parecem mais fáceis	93 (13,0%)	53 (7,4%)	80 (11,1%)	169 (23,5%)	131 (18,2%)	189 (26,3%)	3 (0,4%)
<i>Os alunos com dislexia quando têm testes diferentes sentem-se:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Conseguem usar estratégias melhores	104 (14,5%)	57 (7,9%)	77 (10,7%)	190 (26,5%)	140 (19,5%)	146 (20,3%)	4 (0,6%)
Inferiorizados	121 (16,9%)	120 (16,7%)	108 (15%)	213 (29,7%)	78 (10,9%)	76 (10,6%)	2 (0,3%)
Preocupados com o que pensam de si	79 (11%)	98 (13,6%)	92 (12,8%)	201 (28%)	105 (14,6%)	134 (18,7%)	9 (1,3%)
Mais motivados para dar o seu melhor	67 (9,3%)	22 (3,1%)	50 (7%)	124 (17,3%)	143 (19,9%)	306 (42,6%)	6 (0,8%)
Mais confiantes	50 (7%)	23 (3,2%)	57 (7,9%)	148 (20,6%)	145 (20,2%)	288 (40,1%)	7 (1%)
Menos ansiosos	118 (16,4%)	139 (19,4%)	110 (15,3%)	181 (25,2%)	82 (11,4%)	82 (11,4%)	6 (0,8%)
Mais confortáveis com a situação de teste	77 (10,7%)	44 (6,1%)	97 (13,5%)	173 (24,1%)	156 (21,7%)	166 (23,1%)	5 (0,7%)
Mais interessados no teste e nas instruções	89 (12,4%)	31 (4,3%)	86 (12%)	141 (19,6%)	145 (20,2%)	218 (30,4%)	8 (1,1%)
Menos frustrados	111 (15,5%)	58 (8,1%)	100 (13,9%)	196 (27,3%)	112 (15,6%)	133 (18,5%)	8 (1,1%)

De acordo com os resultados obtidos, as/os estudantes têm opiniões bastante dispersas na escala e uma percentagem significativa situa-se numa posição intermédia (*às vezes*), sendo que a média das respostas obtida permite confirmar este aspeto (ver Tabela 14). Adicionalmente, observa-se que as/os participantes, de forma geral, classificam os itens que indicam consequências positivas das adaptações curriculares, entre o *muito* e o *sempre*. A média das respostas obtida permite constatar que os itens considerados mais preponderantes indicam aspetos como a “motivação” e “sentir que consegue mostrar melhor o que sabe” e o menos preponderante é relativo à “ansiedade” (ver Tabela 15).

**Tabela 16.**

*Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Validade Consequencial: Efeito das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>Os alunos com dislexia quando têm testes diferentes:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Sentem que conseguem mostrar melhor o que sabem	647	4,02	1,07
Sentem que estes parecem mais fáceis	622	3,52	1,28
Conseguem usar estratégias melhores	610	3,40	1,24
<i>Os alunos com dislexia quando têm testes diferentes se sentem:</i>			
Inferiorizados*	595	2,80	1,26
Preocupados com o que pensam de si*	630	3,13	1,33
Mais motivados para dar o seu melhor	645	4,02	1,13
Mais confiantes	661	3,93	1,15
Menos ansiosos	594	2,76	1,33
Mais confortáveis com a situação de teste	636	3,48	1,22
Mais interessados no teste e nas instruções	621	3,70	1,22
Menos frustrados	599	3,27	1,25
Fator validade consequencial	335	3,53	0,56

\* Os valores dos itens foram invertidos no cálculo da média, para se manter a tendência de concordância em todos os itens

## Justiça: Racionalidade das adaptações curriculares nos testes

A Tabela 16 apresenta os resultados absolutos e percentuais obtidos na amostra para a racionalidade da justiça das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia.

**Tabela 17.**

*Resultados Descritivos Acerca da Justiça: Racionalidade da Justiça das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>Os testes diferentes são justos porque:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Tem-se em conta as necessidades dos alunos com dislexia	86 (12%)	31 (4,3%)	55 (7,7%)	122 (17%)	125 (17,4%)	289 (40,3%)	10 (1,4%)
Há um reconhecimento do esforço dos alunos com dislexia	56 (7,8%)	49 (6,8%)	62 (8,6%)	141 (19,6%)	136 (18,9%)	270 (37,7%)	3 (0,4)
Promovem o sucesso dos alunos com dislexia	56 (7,8%)	58 (8,1%)	69 (9,6%)	122 (17%)	143 (19,9%)	264 (36,8%)	6 (0,8%)

A média das respostas obtidas permite constatar que, de entre os motivos para a justiça de implementação das adaptações, aquela que tem maior aceitação é o facto de ter-se em conta as necessidades das/os estudantes (ver Tabela 17).

**Tabela 18.**

*Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça: Racionalidade da Justiça das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>Os testes diferentes são justos porque:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
tem-se em conta as necessidades dos alunos com dislexia	622	3,94	1,21
Há um reconhecimento do esforço dos alunos com dislexia	659	3,79	1,28
Promovem o sucesso dos alunos com dislexia	656	3,74	1,32
Fator racionalidade da justiça	540	3,89	0,94

### 1.2. Análise Descritiva e Inferencial da Influência de Variáveis Pessoais e Escolares nas Perspetivas de Estudantes

De seguida vão ser apresentados os resultados das hipóteses testadas, relativas às diferenças nas perspetivas entre as/os estudantes de acordo com o género, a idade, o tipo de turma, o tipo de freguesia, o tipo de escola, o nível de risco, as barreiras à aprendizagem, a experiência prévia com adaptações, a possibilidade de dar opinião na tomada de decisões e com conhecer alguém com dislexia, utilizando o Teste-*t* paramétrico, para amostras independentes.

Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspectivas de estudantes consoante a idade, o género e o tipo de turma. De seguida apresentam-se os resultados que se observaram serem estatisticamente significativos, ou seja, aqueles em que a Hipótese nula foi rejeitada.

### **Nível de risco**

Compararam-se as perspectivas consoante a possibilidade de a/o estudante se encontrar em risco de ter dificuldades de aprendizagem na leitura, de acordo com o nível de leitura obtido nas provas de MBC. Foi considerado risco quando os resultados em ambas as provas se situaram no ou abaixo do percentil 20. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, são as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspectivas de estudantes consoante o nível de risco de dificuldades de aprendizagem na fluência e na compreensão da leitura.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspectivas de estudantes consoante o nível de risco de dificuldades de aprendizagem na fluência e na compreensão da leitura.

Quando se analisaram os resultados obtidos de estudantes em função do nível de risco encontraram-se diferenças significativas, no que respeita a um dos três itens que no QPAT se encontra no fator designado de público-alvo. O Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade das variâncias está verificado (variâncias semelhantes assumidas) para o item relativo a ser justo dar testes diferentes a todos os alunos, com  $p = ,211$ . Os resultados do Teste- $t$  para amostras independentes indicam que o efeito do risco de dificuldades de aprendizagem foi estatisticamente significativo para este item, sendo que as/os estudantes em risco concordam mais ( $M = 2,41$ ;  $DP = 1,45$ ) do que as/os estudantes sem risco ( $M = 1,91$ ;  $DP = 1,38$ ) que seja justo fazer adaptações nos testes para qualquer aluno, com  $t(629) = 3,08$ ,  $p = ,002$  e  $d = 0,36$ .

### **Barreiras à aprendizagem**

Compararam-se as perspectivas consoante a presença de barreiras à aprendizagem, identificadas pela/o própria/o estudante. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, são as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspectivas de estudantes consoante a existência ou inexistência de barreiras à aprendizagem.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspectivas de estudantes consoante a existência ou inexistência de barreiras à aprendizagem.

No que respeita às perspectivas sobre os itens do fator público-alvo das adaptações, o Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias está verificado,

com  $p = ,096$  para o item alunos com dislexia e com  $p = ,781$  para o item alunos com insucesso escolar. Mas esse pressuposto da homogeneidade de variâncias não está verificado (variâncias semelhantes não assumidas), com  $p < ,01$  para o item todos os alunos.

No item que considera como público-alvo os alunos com dislexia, observa-se que as/os participantes que se identificaram como não tendo barreiras à aprendizagem, optaram por valores significativamente mais elevados ( $M = 3,99$ ;  $DP = 1,21$ ) do que as/os estudantes com barreiras ( $M = 3,72$ ;  $DP = 1,27$ ), com  $t(670) = 2,10$ ,  $p = ,036$  e  $d = 0,22$ .

As/os participantes que se identificaram como tendo alguma barreira à aprendizagem mostraram valores significativamente mais elevados no item:

- que considera como público-alvo os alunos com insucesso escolar ( $M = 3,14$ ;  $DP = 1,38$ ) do que as/os estudantes sem barreiras ( $M = 2,68$ ;  $DP = 1,34$ ), com  $t(632) = 3,11$ ,  $p = ,002$  e  $d = 0,34$ .

- que assume como público-alvo todos os alunos ( $M = 2,47$ ;  $DP = 1,63$ ), do que as/os estudantes sem barreiras ( $M = 1,89$ ;  $DP = 1,33$ ), com  $t(128,537) = 3,37$ ,  $p = ,001$ , e  $d = 0,42$ .

Observou-se ainda, que, no que respeita às perspetivas sobre o fator validade consequencial das adaptações para estudantes com dislexia, o Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias está verificado, com  $p = ,40$ . Assim, os resultados do Teste- $t$  ilustram que as/os estudantes que se identificaram como tendo alguma barreira à aprendizagem, optam por valores significativamente mais elevados ( $M = 3,70$ ;  $DP = 0,60$ ) do que as/os estudantes sem barreiras ( $M = 3,50$ ;  $DP = 0,57$ ), com  $t(331) = 2,5$ ,  $p = ,013$  e  $d = 0,35$ .

### **Conhecer alguém com dislexia**

Neste segmento de análise, compararam-se as perspetivas de estudantes consoante o seu conhecimento de pessoas com dislexia. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, são as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de estudantes, consoante conhecem ou não pessoas com dislexia.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de estudantes, consoante conhecem ou não pessoas com dislexia.

Quando se analisaram os resultados obtidos, em função do conhecimento de pessoas com dislexia, encontraram-se diferenças significativas. No que respeita ao público-alvo das adaptações, o Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias não está verificado, com  $p = ,027$ , no item que considera as adaptações para alunos com insucesso escolar. As/os estudantes que conhecem alguém com dislexia ( $M = 2,63$ ;  $DP = 1,26$ ) pensam que é menos justo

fornecer adaptações nos testes a alunos que tenham insucesso escolar, do que as/os estudantes que não conhecem pessoas com dislexia ( $M = 2,85$ ;  $DP = 1,42$ ), com  $t(629,27) = 2,11$ ,  $p = ,035$  e  $d = 0,17$ .

### **Experiência prévia**

Compararam-se as perspetivas de estudantes em função da sua experiência prévia na utilização de testes adaptados. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, são as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de estudantes, consoante tenha ou não usufruído de testes adaptados.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de estudantes, consoante tenha ou não usufruído de testes adaptados.

No que respeita às perspetivas sobre os itens do fator público-alvo, o Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias não está verificado, com  $p = ,01$ , para o item alunos com dislexia, com  $p < ,01$ , para o item todos os alunos e o mesmo pressuposto está verificado, para o item alunos com insucesso escolar, com  $p = ,366$ . As/os participantes que não têm experiência prévia ( $M = 4,06$ ;  $DP = 1,16$ ) na realização de testes adaptados apresentam valores significativamente mais elevados para o item *ser justo dar testes adaptados a alunos com dislexia*, comparativamente às/aos estudantes com essa experiência ( $M = 3,74$ ;  $DP = 1,29$ ), com  $t(354,874) = 2,76$ ,  $p = ,006$  e  $d = 0,26$ .

As/os estudantes com experiência prévia na realização de testes adaptados apresentam valores significativamente mais elevados para:

- o item *ser justo dar testes adaptados a alunos com insucesso escolar* ( $M = 2,95$ ;  $DP = 1,36$ ) comparativamente às/aos estudantes sem essa experiência ( $M = 2,58$ ;  $DP = 1,32$ ), com  $t(488) = -2,87$ ,  $p = ,004$  e  $d = 0,27$ .

- o item *ser justo dar testes adaptados a todos os alunos* ( $M = 2,41$ ;  $DP = 1,56$ ) comparativamente às/aos estudantes sem essa experiência ( $M = 1,69$ ;  $DP = 1,97$ ), com  $t(292,397) = 5,38$ ,  $p < ,01$  e  $d = 0,54$ .

### **Dar opinião**

Compararam-se as perspetivas das/os estudantes em função da experiência prévia com adaptações curriculares nos testes, consoante terem dado opinião na tomada de decisão sobre as adaptações nos testes a implementar. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, são as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas das/os estudantes consoante terem dado, ou não opinião na tomada de decisão sobre o tipo de adaptações a implementar nos testes.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas das/os estudantes consoante terem dado, ou não opinião na tomada de decisão sobre o tipo de adaptações a implementar nos testes.

No que respeita às perspetivas sobre o fator público-alvo das adaptações, no item a favor de todos os alunos, o Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias está verificado, com  $p = ,234$ . As/os estudantes que identificaram como tendo dado opinião, mostraram maior aceitação de justiça para que todos os alunos usufruam de adaptações ( $M = 2,75$ ;  $DP = 1,62$ ), do que as/os estudantes que não deram opinião ( $M = 2,16$ ;  $DP = 1,50$ ), com  $t(252) = 2,64$ ,  $p = ,009$  e  $d = 0,39$ .

### **Tipo de freguesia**

Confrontaram-se as perspetivas das/os estudantes em função do tipo de freguesia em que a sua escola está inserida. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, são as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas das/os estudantes consoante frequentem escolas em freguesias rurais ou em freguesias urbanas/suburbanas.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas das/os estudantes consoante frequentem escolas em freguesias rurais ou em freguesias urbanas/suburbanas.

O Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias está verificado, com  $p = ,661$  para o fator utilidade, com  $p = ,115$  para a validade consequencial. As/os estudantes de freguesias rurais mostraram valores significativamente superiores no fator:

- utilidade ( $M = 3,61$ ;  $DP = 0,87$ ) relativamente às/aos estudantes de freguesias urbanas ou suburbanas ( $M = 3,37$ ;  $DP = 0,80$ ), com  $t(472) = 2,25$ ,  $p = ,025$  e  $d = 0,30$ ;

- validade consequencial ( $M = 3,51$ ;  $DP = 0,59$ ) relativamente às/aos estudantes de freguesias urbanas ou suburbanas ( $M = 3,75$ ;  $DP = 0,50$ ) com  $t(333) = 2,66$ ,  $p = ,008$  e  $d = 0,43$ .

### **Tipo de escola**

Quando se confrontaram os resultados obtidos das/os estudantes em função do tipo de escola que frequentam (pública ou privada), verificaram-se diferenças significativas. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, são as seguintes:

H<sub>0</sub>: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas das/os estudantes consoante frequentem escolas públicas ou privadas.

H<sub>1</sub>: Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas das/os estudantes consoante frequentem escolas públicas ou privadas.

No que respeita às perspetivas sobre o fator validade consequencial e para o item que indica ser justo dar testes adaptados a alunos com dislexia, do fator público-alvo das adaptações, o Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias está verificado, com  $p = ,168$ , e com  $p = ,03$ .

Enquanto as/os participantes de escolas privadas ( $M = 4,34$ ;  $DP = 0,63$ ) mostraram valores significativamente mais elevados no item relativo ao público-alvo das adaptações nos testes ser de forma justa para alunos com dislexia, do que as/os participantes de escolas públicas ( $M = 3,91$ ;  $DP = ,1,23$ ), com  $t(47,477) = -2,531$ ,  $p = ,015$  e  $d = 0,35$ .

As/os estudantes de escolas públicas ( $M = 3,56$ ;  $DP = 0,58$ ) mostraram valores significativamente mais elevados para a fator relativo à validade consequencial, em relação às/aos estudantes de escolas privadas ( $M = 3,12$ ;  $DP = 0,43$ ), com  $t(333) = 3,28$ ,  $p = ,001$  e  $d = 0,78$ .

### **1.3. Discussão dos Resultados**

Na questão sobre a experiência prévia com adaptações nos testes, cerca de 24% (172) das/os estudantes revelaram não ter conhecimento para responder e 28% (201) mencionaram já ter usufruído de algum tipo de adaptação nos testes. Nos estudos de Fulk e Smith (1995) e de Baker e Scanlon (2016) verificou-se que as/os estudantes têm pouco conhecimento sobre adaptações, o que parece ser comum na presente amostra. A adaptação mencionada como mais frequentemente utilizada foi o tempo suplementar e a menos utilizada o computador. O tempo suplementar como adaptação mais utilizada é concordante com outras investigações, embora a população frequente anos de escolaridade superiores (Bolt et al., 2011b; Kurth & Mellard, 2006; Witmer et al., 2018). Cerca de 48% dos 201 estudantes que já usufruíram de adaptações nos testes, preferem realizar testes com as adaptações, o que é um valor abaixo dos resultados de Vaughn et al. (1993), no qual todas/os as/os estudantes de anos equivalentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal afirmaram ter preferência por uma/um docente que faça adaptações. Num outro estudo de Vaughn et al. (1993), as/os estudantes referiram que as adaptações nos testes eram as que menos preferiam em sala de aula. No entanto, trata-se de um valor semelhante ao obtido por Lang et al. (2005), no qual 46% de estudantes com necessidades educativas especiais

preferiram testes com adaptações, bem como ao de McKeivitt e Elliott (2003), no qual cerca de 43% têm preferência por testes com adaptações.

A maioria das/os participantes no estudo concorda que seja justo dar testes adaptados a alunos com dislexia, não tendo opinião tão concordante quando o público-alvo é constituído pelos alunos com insucesso, ou por todos os alunos, o que vai ao encontro de outras investigações, que revelam que mesmo quando as/os estudantes não consideram as adaptações justas para todas/os, pelo menos para aqueles que têm dificuldades de aprendizagem específicas é consensual que são justas (Bursuck et al., 1999; Lang et al., 2008; Vaughn et al., 1995).

O item relativo à justiça da aplicação das adaptações a alunos com dislexia (fator público-alvo), obteve a média mais elevada, no QPAT. O item relativo à justiça de aplicar adaptações a todas/os as/os estudantes, do fator público-alvo, obteve a média mais baixa. As variáveis independentes nível de risco, barreiras à aprendizagem, dar opinião, conhecer alguém com dislexia, experiência prévia, e tipo de escola tiveram impacto nas respostas aos itens do fator público-alvo. Para o item relativo à justiça de implementação das adaptações para alunos com dislexia, pertencer a uma escola privada, não ter experiência prévia com adaptações, não ter qualquer tipo barreiras à aprendizagem, revelaram-se variáveis com impacto favorável. Quando a/o estudante foi identificado como estando em risco de ter dificuldades de aprendizagem, bem como com barreiras à aprendizagem, que já experienciou adaptações e que deu a opinião na tomada de decisões para a seleção das adaptações nos testes revelou uma perspetiva mais positiva para a implementação das adaptações a todos os alunos. Para o item de justiça das adaptações para alunos com insucesso escolar, as/os participantes com experiência prévia de adaptações, que não conhecem alguém com dislexia e que têm barreiras à aprendizagem, concordaram mais com este público-alvo.

Relativamente à utilidade das adaptações, de forma global é avaliada num nível intermédio dos valores da escala de *Likert* e as adaptações mais e menos útil coincidem com as que são mais e menos utilizadas, na opinião das/os estudantes, ou seja, o tempo suplementar é mais útil e a utilização de computador é menos útil. No estudo de Kortering et al. (2005) 65,2% das/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas considerara útil o tempo suplementar e no estudo de Dembitzer et al. (2017), 61% tem a mesma opinião, o que não é muito dispar dos 72% de estudantes que neste estudo, realizado em Portugal, consideram ser útil o tempo suplementar para colegas com dislexia. A variável tipo de freguesia teve impacto nas respostas aos itens deste fator, sendo que as/os participantes de freguesias rurais consideraram as adaptações mais úteis.

Os impactos, relacionados com a validade consequencial, mais reconhecidos pelas/os estudantes são os seguintes: os alunos pensam que conseguem mostrar melhor aquilo que sabem e sentem-se mais motivados. O impacto menos preponderante foi o de diminuir a ansiedade. Assim, as/os estudantes portugueses destacam aspetos semelhantes aos indicados no estudo de Lang et al. (2008), no qual as/os estudantes com necessidades educativas especiais destacaram a motivação e a capacidade de mostrar o seu conhecimento e num outro estudo de Lang et al. (2005) as/os estudantes com necessidades educativas especiais valorizaram o conforto (48%) e a facilidade (62%). As variáveis barreiras à aprendizagem, tipo de escola e tipo de freguesia tiveram impacto nas respostas aos itens do fator validade consequencial, tendo as/os estudantes que se identificaram com barreiras, de escolas em freguesias rurais e de escolas públicas, considerado que existem mais impactos positivos. No estudo de Elliot e Marquart (2003), a presença de barreiras também influenciou a perspetiva das/os estudantes em relação aos efeitos das adaptações nos testes. As/os estudantes na média ou acima da média e com apoio de Educação Especial consideraram que as adaptações permitem recorrer a diversas estratégias e diminuem a frustração, enquanto que as/os estudantes de risco consideraram que lhes permite ter melhores notas e que torna os testes mais fáceis. McKevitt e Elliott (2003) também encontraram impacto desta variável nos efeitos, sendo que 22,5% das/os estudantes com necessidades educativas especiais considera conseguir ter uma melhor prestação com as adaptações, e 40% considera os testes mais fáceis, enquanto que 51,3% das/os estudantes sem necessidades educativas especiais considera que se sente mais confortável.

O fator da racionalidade da justiça das adaptações obteve uma média de respostas num valor intermédio e nenhuma das variáveis independentes teve impacto neste fator.

#### **1.4. Análise Descritiva das Perspetivas de Encarregadas/os de Educação**

Nesta seção são apresentados os resultados relativos às perspetivas das/os encarregadas/os de educação acerca das adaptações curriculares nos testes de avaliação de conteúdos curriculares para estudantes com dislexia. Primeiro são apresentados os resultados descritivos sobre as experiências das/os encarregadas/os de educação de estudantes que já usufruíram de testes adaptados. Numa segunda parte apresentam-se os resultados descritivos e inferenciais, por fatores: público-alvo, utilidade, validade consequencial e racionalidade de justiça, primeiro para a população e, em seguida, em função das variáveis independentes em estudo: nível de risco e barreiras da/o educanda/o, dar opinião sobre as adaptações a implementar, conhecer alguém com dislexia, género, idade, habilitações e atividade

profissional da/o encarregada/o de educação, tipo de freguesia, de escola e de turma. No fim de cada fator apresenta-se um resumo e os resultados são discutidos.

### **Experiências de encarregadas/os de educação com as adaptações curriculares nos testes**

Nesta secção apresentam-se os resultados relativos à segunda secção do questionário, à qual apenas responderam as/os encarregadas/os de educação de estudantes com dislexia (77 respondentes). Do total de inquiridos, 19 (33,3%) afirmaram que a/o sua/seu educanda/o já tinha usufruído de adaptações nos testes de avaliação.

*Participação na tomada de decisão:* do total de inquiridos, 18 (31,6%) mencionaram ter-lhes sido solicitada a sua opinião, 21 (36,8%) consideraram que a sua opinião foi valorizada e 20 (35,1%) referiram ter-lhes sido facultada a informação necessária para uma tomada de decisão consciente. Importa, ainda, referir que 21 participantes (36,8%) afirmaram que conversam com a/o sua/seu educanda/o acerca das adaptações nos testes.

*Comunicação com a escola:* Relativamente à comunicação com a escola, 26 (45,6%) encarregadas/os de educação estão satisfeitas/os. Destas/es, 28,1% indicaram, ainda, que as informações sobre a eficácia das adaptações são, geralmente, fornecidas através das notas dos testes e nas reuniões com a/os docentes (26,3%). Menos frequente é a informação através das notas finais de período e de comentários escritos no caderno ou na caderneta da/o aluna/o. Por fim, sublinha-se que 20 (35,1%) das/os encarregadas/os de educação consideraram que as adaptações nos testes estão a ser eficazes.

### **Justiça: Público-alvo das adaptações curriculares nos testes**

Questionaram-se todas/os as/os encarregadas/os de educação acerca de quem consideravam justo usufruir de adaptações curriculares nos testes, dividindo a população estudantil em três grupos: com dislexia, com insucesso e todas/os as/os estudantes. Os resultados são apresentados de seguida.

A Tabela 18 apresenta os resultados absolutos e percentuais obtidos na amostra para o público-alvo das adaptações curriculares nos testes.

**Tabela 19.***Resultados Descritivos Acerca da Justiça: Público-Alvo das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É justo fazer adaptações nos testes para:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Os alunos com dislexia	14 (3,4%)	5 (1,2%)	14 (3,4%)	23 (5,6%)	150 (36,4%)	189 (45,9%)	17 (4,1%)
Os alunos que têm insucesso escolar	20 (4,9%)	33 (8%)	71 (17,2%)	68 (16,5%)	135 (32,8%)	62 (15%)	23 (5,6%)
Todos os alunos da escola	19 (4,6%)	93 (22,6%)	100 (24,3%)	68 (16,5%)	70 (17%)	39 (9,5%)	23 (5,6%)

De acordo com os resultados obtidos, 46,9% das/dos encarregadas/os de educação, *discorda* ou *discorda totalmente* da utilização de adaptações nos testes para todas/os as/os estudantes e 47,8% *concorda* ou *concorda totalmente* com a utilização dessas adaptações para estudantes com insucesso escolar.

**Tabela 20.***Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça: Público-Alvo das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É justo fazer adaptações nos testes para:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Os alunos com dislexia	395	4,32	0,85
Os alunos que têm insucesso escolar	389	3,33	1,22
Todos os alunos da escola	389	2,63	1,32

A média das respostas obtidas no item de justiça das adaptações para os alunos com dislexia permite constatar que as/os encarregadas/os de educação concordam que este seja o público-alvo para as adaptações (ver Tabela 19).

### **Utilidade: Tipos de adaptações curriculares nos testes**

Questionaram-se as/os encarregadas/os de educação sobre a utilidade de cada tipo de adaptação curricular nos testes para estudantes com dislexia. Os resultados obtidos são apresentados de seguida.

Na Tabela 20 apresentam-se os resultados descritivos dos itens incluídos no fator utilidade de cada tipo de adaptação nos testes para estudantes com dislexia.

**Tabela 21.***Resultados Descritivos Acerca da Utilidade: Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É útil para um aluno com dislexia:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Dar tempo suplementar para realizar os testes	18 (4,4%)	8 (1,9%)	15 (3,6%)	46 (11,2%)	167 (40,5%)	142 (34,5%)	16 (3,9%)
Ler os enunciados dos testes	20 (4,9%)	6 (1,5%)	19 (4,6%)	41 (10,0%)	186 (45,1%)	117 (28,4%)	23 (5,6%)
Atribuir uma cotação diferente às perguntas dos testes	24 (5,8%)	51 (12,4%)	96 (23,3%)	89 (21,6%)	82 (19,9%)	42 (10,2%)	28 (6,8%)
Não penalizar pelos erros cometidos nos testes	28 (6,8%)	42 (10,2%)	115 (27,9%)	98 (23,8%)	56 (13,6%)	47 (11,4%)	26 (6,3%)
Permitir realizar o teste em sala à parte.	26 (6,3%)	59 (14,3%)	101 (24,5%)	93 (22,6%)	75 (18,2%)	34 (8,3%)	24 (5,8%)
Permitir ditar as suas respostas do teste, para reescrita pelo professor	40 (9,7%)	32 (7,8%)	110 (26,7%)	93 (22,6%)	81 (19,7%)	31 (7,5%)	25 (6,1%)
Permitir a utilização de computador para a leitura do enunciado, e/ou para a escrita, e/ou para a utilização do formato digital do teste	46 (11,2%)	25 (6,1%)	63 (15,3%)	88 (21,4%)	117 (28,4%)	37 (9%)	36 (8,7%)

Pela análise da tabela 20, verifica-se que a distribuição das respostas é bastante equilibrada entre as posições *discordo totalmente/ discordo* e *concordo/ concordo totalmente*, nos itens relativos à cotação, penalização do erro, sala à parte e ditar respostas. Além disso, existe uma percentagem significativa de respostas numa posição intermédia (*nem concordo, nem discordo*). A média das respostas obtida permite, ainda, constatar que as adaptações consideradas mais úteis são o tempo suplementar e a leitura do enunciado do teste e adaptação menos útil é a realização do teste numa sala à parte (ver Tabela 21).

**Tabela 22.***Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Utilidade: Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É útil para um aluno com dislexia:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Dar tempo suplementar para realizar os testes	396	4,11	0,92
Ler os enunciados dos testes	389	4,05	0,88
Atribuir uma cotação diferente às perguntas dos testes	384	2,91	1,24
Não penalizar pelos erros cometidos nos testes	386	2,86	1,21
Permitir realizar o teste em sala à parte.	388	2,79	1,21
Permitir ditar as suas respostas do teste, para reescrita pelo professor	387	2,91	1,13
Permitir a utilização de computador para a leitura do enunciado, e/ou para a escrita, e/ou para a utilização do formato digital do teste	376	3,24	1,12
Fator utilidade	281	3,24	0,72

**Validade consequencial: Efeitos das adaptações curriculares nos testes**

Questionaram-se as/os encarregadas/os de educação sobre o impacto das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia. Os resultados são apresentados de seguida.

Na Tabela 22 apresentam-se os resultados, absolutos e percentuais, obtidos na amostra de encarregadas/os de educação para o impacto das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia. De acordo com os resultados obtidos, as/os encarregadas/os de educação pensam que existem mais alunos com dislexia que se sentem inferiorizados, do que preocupados com o que pensam acerca de si quando usam adaptações nos testes. De uma forma geral, pode-se concluir que as/os encarregadas/os de educação consideram que as adaptações proporcionam sentimentos positivos aos alunos.

**Tabela 23.***Resultados Descritivos Acerca da Validade Consequencial: Efeitos das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>Um aluno com dislexia que usufrua de adaptações nos testes:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Consegue mostrar melhor o que sabe	17 (4,1%)	2 (0,5%)	8 (1,9%)	48 (11,7%)	208 (50,5%)	107 (26%)	22 (5,3%)
Sente que o teste parece mais fácil	20 (4,9%)	11 (2,7%)	29 (7,0%)	87 (21,1%)	168 (40,8%)	73 (17,7%)	24 (5,8%)
Utiliza estratégias mais eficazes	30 (7,3%)	1 (0,2%)	12 (2,9%)	57 (13,8%)	195 (47,3%)	96 (23,3%)	21 (5,1%)
<i>Um aluno com dislexia que usufrua de adaptações nos testes sente-se:</i>							
Inferiorizado	35 (8,5%)	29 (7%)	79 (19,2%)	79 (19,2%)	118 (28,6%)	46 (11,2%)	26 (6,3%)
Preocupado com o que os outros pensam acerca de si	34 (8,3%)	37 (9%)	94 (22,8%)	102 (24,8%)	94 (22,2%)	28 (6,8%)	23 (5,6%)
Mais motivado para dar o seu melhor	17 (4,1%)	4 (1%)	17 (4,1%)	46 (11,2%)	185 (44,9%)	128 (31,1%)	15 (3,6%)
Mais confiante	16 (3,9%)	2 (0,5%)	19 (4,6%)	35 (8,5%)	192 (46,6%)	128 (31,1%)	20 (4,9%)
Menos ansioso	21 (5,1%)	3 (0,7%)	17 (4,1%)	55 (13,3%)	196 (47,6%)	98 (23,8%)	22 (5,3%)
Mais confortável com a situação de teste	14 (3,4%)	3 (0,7%)	16 (3,9%)	50 (12,1%)	219 (53,2%)	82 (19,9%)	28 (6,8%)
Mais interessado no teste e nas instruções	22 (5,3%)	2 (0,5%)	13 (3,2%)	64 (15,5%)	205 (49,8%)	81 (19,7%)	25 (6,1%)
Menos frustrado	22 (5,3%)	4 (1%)	15 (3,6%)	57 (13,8%)	203 (49,3%)	90 (21,8%)	21 (5,1%)

A média das respostas obtida permite constatar que o sentimento positivo com maior concordância e menor variabilidade é *o de conseguir mostrar o que sabe*. A média das respostas obtidas permite constatar que as respostas a este fator estão situadas numa posição de concordância com as afirmações (ver Tabela 23).

**Tabela 24.***Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Validade Consequencial: Efeitos das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>Um aluno com dislexia que usufrua de adaptações nos testes:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Consegue mostrar melhor o que sabe	390	4,10	0,74
Sente que o teste parece mais fácil	378	3,71	0,97
Utiliza estratégias mais eficazes	412	4,03	0,76
<i>Um aluno com dislexia que usufrua de adaptações nos testes sente-se:</i>			
Inferiorizado*	386	2,79	1,17
Preocupado com o que os outros pensam acerca de si*	389	3,05	1,12
Mais motivado para dar o seu melhor	397	4,09	0,85
Mais confiante	392	4,13	0,82
Menos ansioso	390	4,00	0,82
Mais confortável com a situação de teste	384	3,98	0,77
Mais interessado no teste e nas instruções	387	3,96	0,77
Menos frustrado	391	3,98	0,81
Fator validade consequencial	310	3,80	0,52

\* Os valores dos itens foram invertidos no cálculo da média, para se manter a tendência de concordância em todos os itens

### **Justiça: Racionalidade das adaptações curriculares nos testes**

Questionaram-se as/os encarregadas/os de educação sobre as razões que justificam ser justa a existência de adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia. Os resultados são apresentados de seguida.

Na Tabela 24 apresenta-se os resultados, absolutos e percentuais, obtidos na amostra de encarregadas/os de educação para a racionalidade da justiça das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia, verificando-se que a maioria das respostas se situa entre as classificações *concordo* e *concordo totalmente*.

**Tabela 25.***Resultados Descritivos Acerca da Justiça: Racionalidade das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>As adaptações são justas porque:</i>	$\infty$	1	2	3	4	5	Omisso
Tem-se em conta as necessidades dos alunos com dislexia	12 (2,9%)	2 (0,5%)	5 (1,2%)	41 (10%)	203 (49,3%)	126 (30,6%)	23 (5,6%)
Há um reconhecimento do esforço dos alunos com dislexia	17 (4,1%)	2 (0,5%)	13 (3,2%)	53 (12,9%)	194 (47,1%)	111 (26,9%)	22 (5,3%)
Promovem o sucesso dos alunos com dislexia	19 (4,6%)	2 (0,5%)	12 (2,9%)	48 (11,7%)	198 (48,1%)	114 (27,7%)	19 (4,6%)

A média das respostas obtida permite constatar que a justificação com maior aceitação para a utilização das adaptações nos testes é ter em conta as necessidades das/os estudantes com dislexia (ver Tabela 25).

**Tabela 26.***Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça: Racionalidade das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>As adaptações são justas porque:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Tem-se em conta as necessidades dos alunos com dislexia	389	4,18	0,72
Há um reconhecimento do esforço dos alunos com dislexia	390	4,07	0,79
Promovem o sucesso dos alunos com dislexia	393	4,10	0,78
Fator racionalidade da justiça	359	4,11	0,69

### **1.5. Análise Descritiva e Inferencial da Influência de Variáveis Pessoais, Profissionais e Académicas nas Perspetivas de Encarregadas/os de Educação**

De seguida vão ser apresentados os resultados das hipóteses testadas, relativas às diferenças na prestação, de acordo com o género, idade, tipo de freguesia, tipo de escola, risco de dificuldades, barreiras à aprendizagem e experiência prévia com adaptações das/os educandas/os, dar opinião na tomada de decisões, conhecer alguém com dislexia, grau de escolaridade e profissão da/o encarregada/o de educação, utilizando, para o efeito, o Teste-*t* paramétrico para amostras independentes.

Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de encarregadas/os de educação consoante o sexo, o tipo de escolas (públicas e privadas), o tipo de freguesia onde se insere a

escola, nem a experiência prévia com adaptações nos testes. De seguida apresentam-se os resultados estatisticamente significativos, ou seja, aqueles em que a hipótese nula foi rejeitada.

### **Nível de risco de educandas/os**

Compararam-se as perspetivas de encarregadas/os de educação consoante o risco de a/o educanda/o ter dificuldades de aprendizagem na leitura, de acordo com o nível de leitura obtido nas provas MBC. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, são as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de encarregadas/os de educação consoante o nível de risco de dificuldade de aprendizagem na fluência e compreensão da leitura da/o sua/seu educanda/o.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de encarregadas/os de educação consoante o nível de risco de dificuldades de aprendizagem na fluência e compreensão da leitura da/o sua/seu educanda/o.

O Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias está verificado, com  $p = ,391$  para o fator validade consequencial, com  $p = ,534$  para o fator utilidade, com  $p = ,196$  para o item justiça das adaptações para todos os alunos, do fator público-alvo. O mesmo pressuposto não está verificado para o item justiça das adaptações para alunos com insucesso escolar, do fator público-alvo, com  $p = ,001$ . O Teste- $t$ , mostra as seguintes diferenças estatisticamente significativas: as/os encarregadas/os de educação de estudantes identificadas/os como estando em risco, apresentam resultados mais concordantes:

- para o fator validade consequencial ( $M = 3,99$ ;  $DP = 0,47$ ), do que as/os encarregadas/os de educação de estudantes identificados sem risco ( $M = 3,79$ ;  $DP = 0,55$ ), com  $t(252) = 2,05$ ,  $p = ,041$  e  $d = 0,365$ .

- para o fator utilidade ( $M = 3,48$ ;  $DP = 0,80$ ), do que as/os encarregadas/os de educação de estudantes identificados sem risco ( $M = 3,17$ ;  $DP = 0,70$ ), com  $t(223) = 2,197$ ,  $p = ,029$  e  $d = 0,437$ .

- em relação às adaptações serem justas para alunos com insucesso escolar ( $M = 3,82$ ;  $DP = 0,94$ ), do que as/os encarregadas/os de educação de estudantes identificados sem risco ( $M = 3,28$ ;  $DP = 1,21$ ), com  $t(58,72) = 3,20$ ,  $p = ,002$  e  $d = 0,46$ .

- em relação a serem justas para todos os alunos ( $M = 3,02$ ;  $DP = 1,26$ ), do que as/os encarregadas/os de educação de estudantes identificados sem risco ( $M = 2,58$ ;  $DP = 1,36$ ), com  $t(300) = 2,03$ ,  $p = ,043$  e  $d = 0,34$ .

## **Barreiras à aprendizagem de educandas/os**

Quando se compararam os resultados expressos pelas/os encarregadas/os de educação em função da presença de alguma barreira à aprendizagem da/o sua/seu educanda/o, identificada pela/o própria/o, observaram-se diferenças significativas em vários fatores. As hipóteses estatísticas definidas, nula e alternativa, são as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de encarregadas/os de educação consoante identificam, ou não, a presença de barreiras à aprendizagem na/o sua/seu educanda/o.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de encarregadas/os de educação consoante identificam, ou não, a presença de barreiras à aprendizagem na/o sua/seu educanda/o.

No que respeita às perspetivas sobre os fatores utilidade, racional de justiça, validade e público-alvo, e o item justo para estudantes com dislexia, o Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias está verificado, com  $p = ,882$ ,  $p = ,415$ ,  $p = ,192$  e  $p = ,167$ , respetivamente. As opiniões das/os encarregadas/os de educação de educandas/os com barreiras de aprendizagem revelaram valores significativamente mais elevados para:

- o fator da utilidade das adaptações ( $M = 3,69$ ;  $DP = 0,66$ ), comparativamente às opiniões das/dos encarregadas/os de educação de educandas/os sem barreiras ( $M = 3,16$ ;  $DP = 0,70$ ), com  $t(270) = 4,37$ ,  $p < ,01$  e  $d = 0,755$

- a racionalidade de justiça da sua aplicação ( $M = 4,37$ ;  $DP = 0,63$ ), comparativamente às/aos encarregadas/os de educação de educandas/os sem barreiras ( $M = 4,06$ ;  $DP = 0,70$ ), com  $t(348) = 2,94$ ,  $p = ,004$  e  $d = 0,453$

- a validade consequencial ( $M = 4,01$ ;  $DP = 0,59$ ) comparativamente às opiniões das/dos encarregadas/os de educação de educandas/os sem barreiras ( $M = 3,79$ ;  $DP = 0,53$ ), com  $t(307) = 2,65$ ,  $p = ,008$  e  $d = 0,405$

- o item relativo a ser justo fazer testes com adaptações para alunos com dislexia ( $M = 4,60$ ;  $DP = 0,70$ ), comparativamente com as opiniões das/dos encarregadas/os de educação de educandas/os sem barreiras ( $M = 4,28$ ;  $DP = 0,85$ ), com  $t(368) = 2,54$ ,  $p = ,011$  e  $d = 0,380$

## **Dar opinião**

Compararam-se os resultados obtidos em função de as/os encarregadas/os de educação terem dado a sua opinião na tomada de decisões sobre as adaptações a implementar para a/o seu

educanda/o. As hipóteses estatísticas definidas, nula e alternativa, foram as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas consoante a/o encarregada/o de educação tenha dado a sua opinião quanto à decisão sobre as adaptações a implementar para a/o sua/seu educanda/o.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas consoante a/o encarregada/o de educação tenha dado a sua opinião quanto à decisão sobre as adaptações a implementar para a/o sua/seu educanda/o.

No que respeita às perspetivas sobre os fatores utilidade e validade consequencial, o Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias está verificado, com  $p = ,391$  e  $p = ,848$ , respetivamente. Os resultados do Teste- $t$  mostram que as/os encarregadas/os de educação que deram a sua opinião na tomada de decisões para as adaptações das/os suas/eus educandas/os com dislexia:

- concordam mais ( $M = 3,80$ ;  $DP = ,74$ ) do que as/os que não opinaram ( $M = 3,25$ ;  $DP = 0,63$ ), que é útil para uma/um estudante com dislexia usufruir de algumas das adaptações nos testes, com  $t(35) = 2,41$ ,  $p = ,021$  e  $d = 0,792$ .

- concordam mais ( $M = 3,99$ ;  $DP = 0,116$ ) do que as/os que não participaram ( $M = 3,55$ ;  $DP = 0,73$ ), com o impacto das adaptações nos testes para estudantes com dislexia, com  $t(41) = -2,44$ ,  $p = ,019$  e  $d = 0,746$ .

### **Conhecer alguém com dislexia**

Compararam-se os resultados obtidos de encarregadas/os de educação em função do conhecimento de pessoas com dislexia. As hipóteses estatísticas definidas, nula e alternativa, são as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de encarregadas/os de educação consoante o seu conhecimento de pessoas com dislexia.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de encarregadas/os de educação consoante o seu conhecimento de pessoas com dislexia.

O Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias está verificado, com  $p = ,715$  para o fator público-alvo, no item relativo à justiça das adaptações para todos os alunos. As/os encarregadas/os de educação que não conhecem pessoas com dislexia ( $M = 2,77$ ;  $DP = 1,31$ ), concordam mais do que as/os que conhecem ( $M = 2,47$ ;  $DP = 1,33$ ) que é justo

permitir que todos os alunos usufruam de adaptações nos testes, com  $t(353) = 2,12$ ,  $p = ,035$  e  $d = 0,23$ .

### **Habilitações académicas**

Confrontaram-se os resultados obtidos em função das habilitações académicas das/os encarregadas/os de educação das/os estudantes, tendo sido divididas em dois grupos, consoante tenham, ou não, uma habilitação de ensino superior. As hipóteses estatísticas definidas, nula e alternativa, são as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de encarregadas/os de educação consoante o seu grau de escolaridade.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de encarregadas/os de educação consoante o seu grau de escolaridade.

O Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias está verificado, com  $p = ,415$  para o item do público-alvo das adaptações serem alunos com insucesso escolar, para o item do público-alvo das adaptações serem todos os alunos, com  $p = ,061$ . As/os encarregadas/os de educação de escolaridade abaixo do ensino superior tiveram valores significativamente mais elevados:

- no item do fator público-alvo, justiça das adaptações para alunos com insucesso escolar ( $M = 3,48$ ;  $DP = 1,18$ ) relativamente às/aos encarregadas/os de educação com escolaridade superior ( $M = 3,06$ ;  $DP = 1,24$ ), com  $t(366) = 3,209$ ,  $p = ,001$  e  $d = 0,351$ ;

- no item fator público-alvo, justiça das adaptações para todos os alunos ( $M = 2,87$ ;  $DP = 1,3$ ), relativamente às/aos encarregadas/os de educação com escolaridade superior ( $M = 2,19$ ;  $DP = 1,22$ ), com  $t(367) = 4,84$ ,  $p < ,001$  e  $d = 0,53$ .

### **Atividade profissional de encarregadas/os de educação**

As profissões foram categorizadas de acordo com a classificação portuguesa das profissões (2011), sendo posteriormente formadas duas grandes categorias. A categoria 1 inclui: profissões das forças armadas, representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos, especialistas das atividades intelectuais e científicas, e técnicos e profissões de nível intermédio. A categoria 0 inclui as restantes: pessoal administrativo, trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta, trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, operadores de instalações e

máquinas e trabalhadores da montagem, e trabalhadores não qualificados. As hipóteses estatísticas definidas, nula e alternativa, são as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de encarregadas/os de educação consoante a sua atividade profissional.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de encarregadas/os de educação consoante a sua atividade profissional.

No que respeita às perspetivas de encarregadas/os de educação sobre os itens justiça das adaptações para todos os alunos ou com insucesso escolar do fator público-alvo, o Teste de Homogeneidade de Levene revelou que o pressuposto da homogeneidade de variâncias está verificado, com  $p = ,328$ , para todos os alunos e não está verificado, com  $p = ,003$ , para os alunos com insucesso escolar. As/os encarregadas/os de educação com profissões da categoria 0 mostram valores significativamente menores:

- no item de justiça das adaptações para todos os alunos, ( $M = 2,22$ ;  $DP = 1,255$ ) do que as/os da categoria 1 ( $M = 2,94$ ,  $DP = 1,307$ ), com  $t(359) = 5,278$ ,  $p < ,001$ ,  $d = ,560$ .

- no item relativo à justiça das adaptações para os alunos com insucesso escolar ( $M = 3,07$ ;  $DP = 1,304$ ) do que as/os da categoria 1 ( $M = 3,56$ ;  $DP = 1,113$ ), com  $t(313,424) = 3,768$ ,  $p < ,001$ ,  $d = ,407$ .

## **1.6. Discussão dos Resultados**

Verifica-se que uma percentagem reduzida de encarregadas/os de educação de estudantes com dislexia participou na tomada de decisão sobre as adaptações a implementar, o que, segundo Johnsen e Bele (2013), pode levar a sentimentos de desilusão, visto não se sentirem como elementos cooperativos no processo educativo da/o sua/eu filha/o, contrariamente ao que é expectável.

Uma análise dos dados descritivos do item relativo à justiça das adaptações para estudantes com dislexia, do fator público-alvo, permite verificar que obtém os valores mais elevados do QPAT, com cerca de 82% das respostas entre o *concordo* e *concordo totalmente*, contrariamente ao item relativo à justiça das adaptações para todos os alunos, do fator público-alvo, com cerca de 27% das/os participantes a concordarem. No estudo de Lang et al. (2005), os resultados revelam que a maioria das/os encarregadas/os de educação considera as adaptações nas provas externas justas para estudantes com necessidades educativas especiais. O mesmo se passa com os resultados do estudo de Marquart (2000), que revelam ser justo fazer adaptações para estudantes com necessidades educativas especiais e em risco. Foram encontradas variáveis que influenciaram positivamente as perspetivas das/os

encarregadas/os de educação, nomeadamente para o item justiça das adaptações para alunos com dislexia, a presença de barreiras à aprendizagem. Para o item justiça das adaptações para todos os alunos e para aqueles com insucesso escolar, a variável nível de risco, a escolaridade e a profissão influenciaram, sendo que as/os encarregadas/os de educação com educandas/os identificadas/os com risco têm perspectivas mais positivas. As/os encarregadas/os de educação com níveis de escolaridade mais baixa e com profissões mais diferenciadas revelaram ter perspectivas mais positivas para estes itens, para a justiça de todos os alunos usufruírem de adaptações. A ausência de conhecimento de pessoas com dislexia teve também um efeito positivo na perspectiva de justiça de fazer adaptações nos testes para todos os alunos.

Em relação à utilidade das adaptações nos testes para alunos com dislexia, a média é semelhante à de estudantes, num valor intermédio. De uma forma geral, consideram que as adaptações proporcionam efeitos positivos aos alunos. A adaptação considerada mais útil é o tempo suplementar, enquanto a menos útil é realizar o teste em sala à parte. Na investigação desenvolvida por Marquart (2000), as/os encarregadas/os de educação consideraram igualmente benéfico o tempo suplementar. Para este fator, as variáveis que influenciaram as respostas das/os participantes foram o nível de risco, a presença de barreiras à aprendizagem, identificadas pelas/os encarregadas/os de educação e dar a opinião na tomada de decisões em relação à implementação das adaptações. Por isso, quando a/o educanda/o foi identificada/o com risco de dificuldades de aprendizagem e com barreiras à aprendizagem e quando a/o encarregada/o de educação é agente participativo na tomada de decisões sobre as adaptações a implementar, considera mais útil a implementação de adaptações nos testes para alunos com dislexia.

Para o fator validade consequencial, as/os encarregadas/os de educação de educandas/os identificados com risco de dificuldades de aprendizagem, que identificam barreiras à aprendizagem na/o sua/seu educanda/o e que opinaram na seleção das adaptações percebem efeitos mais positivos na aplicação das adaptações. Tendo em consideração que os aspetos consequenciais nos testes são uma parte importante da evidência da sua validade em sistemas de avaliação e que os dados da presente investigação corroboram a identificação de consequências positivas com a utilização de adaptações, é apoiada a implementação de adaptações nos testes para alunos com dislexia.

Relativamente ao fator da racionalidade de justiça das adaptações, a identificação de barreiras na aprendizagem das/os suas/seus educandas/os contribui para uma maior aprovação das justificações apresentadas. A maioria das/os encarregadas/os de educação considera que as adaptações são justas

por responderem às necessidades dos alunos com dislexia, por representarem um reconhecimento do seu esforço e por promoverem o sucesso.

### **1.7. Análise Descritiva das Perspetivas de Docentes**

Nesta seção são apresentados os resultados relativos às perspetivas das/os docentes acerca de adaptações curriculares nos testes de avaliação de conteúdos curriculares para estudantes com dislexia. Numa primeira parte, são apresentados os resultados descritivos da experiência prévia das/os docentes com estudantes que usufruem de adaptações curriculares. Numa segunda parte, apresentam-se os resultados descritivos e inferenciais, por fatores: público-alvo, utilidade, validade consequencial, racionalidade de justiça, justiça de cada tipo de adaptação, facilidade de implementação e validade de implementação de adaptações curriculares, primeiro para a população e em seguida, em função das variáveis independentes em estudo: género, idade, tipo de turma, de freguesia e de escola, nível de risco e barreiras à aprendizagem de estudantes na sua turma, contacto com pessoas com dislexia, cargo profissional, formação inicial e contínua, formação em educação especial, número de anos que leciona e sentimento de competência. O questionário das/os docentes tem mais três fatores do que os restantes - justiça, validade e facilidade de implementação de cada tipo de adaptação - por se considerar que são questões muito específicas, que deveriam ser apenas respondidas por profissionais da educação. Estes três fatores apenas são analisados aqui, não sendo efetuada a comparação com estudantes, nem com encarregadas/os de educação. No fim de cada fator apresenta-se um resumo e os resultados são discutidos.

#### **Experiência de docentes com as adaptações curriculares nos testes**

De seguida, apresentam-se os resultados relativos à segunda secção do questionário, onde foi solicitada informação sobre a experiência com as adaptações na avaliação e com estudantes com dislexia. Inicialmente descrevem-se os resultados das respostas fechadas e de seguida os dados obtidos com as perguntas abertas.

*Competência:* Em relação ao sentimento de competência, 28 (62,2%) docentes afirmaram que se sentem competentes para trabalhar com estudantes com dislexia. Além disso, 66,7% das participantes no estudo, baseando-se na sua experiência, consideram que a responsabilidade na tomada de decisões sobre as adaptações na avaliação é da/o docente do ensino regular e da equipa de educação especial; 24,4% consideram que essa responsabilidade é apenas da/o docente do ensino regular e 2,2% que é da responsabilidade de outros elementos não especificados. Relativamente à responsabilidade de

implementar as adaptações, 66,7% considera que essa responsabilidade é da/o docente de ensino regular e da equipa de educação especial, 20% considera que é da/o docente de ensino regular e 6,7% considera que é da equipa de educação especial.

*Barreiras ao Ensino:* As respostas à questão sobre as barreiras que sentem para dar a melhor resposta a estudantes com dislexia podem-se enquadrar em três categorias:

1) atitudes e competências da/o docente: que surge em testemunhos que expressam a necessidade de mais informação e formação - “preciso de mais formação sobre a problemática” - ou que colocam questões sobre como apoiar estas/es estudantes - “qual o melhor método?”, “que estratégias usar?” -, sendo ainda referida a “dificuldade em ajudar a ultrapassar as suas dificuldades”;

2) atitudes de estudantes e encarregadas/os de educação: a falta de apoio por parte de mães, pais e encarregadas/os de educação e o excesso de atividades extracurriculares, foram os pontos mencionados;

3) organização do sistema educativo: foi referido por várias docentes o número excessivo de estudantes por turma, a falta de tempo para individualizar o ensino, para adaptar todo o material escrito e, ainda, “para aplicar exercícios de treino”. A falta ou ausência de recursos humanos e materiais, “o professor do ensino especial tem poucas “horas” com a turma”, “ausência de técnicos/profissionais especializados” e a monodocência são sentidos como barreiras. A heterogeneidade da turma, com diversidade de casos especiais e as turmas mistas são também consideradas barreiras. A “extensão do programa e as matérias novas a cada dia”. A demora no processo de avaliação e de identificação do diagnóstico de estudantes sinalizadas/os, “demora-se algum tempo até se esgotarem as estratégias, o ideal seria haver um despiste “prévio” na pré”.

*Comunicação com Encarregadas/os de Educação:* a comunicação com as/os encarregadas/os de educação foi descrita pelas docentes em quatro categorias:

1) Qualidade: com uma graduação desde excelente até pouco eficaz. Maioritariamente é reportada como sendo boa, ou muito boa, eficaz, célere, eficaz, muito positiva, “eficácia evidente por os assuntos serem tratados de imediato”, com resultados positivos, nomeadamente com avanços na aprendizagem. Outras docentes têm uma experiência diferente referindo experiências menos positivas, muitas vezes devido às/aos encarregadas/os de educação, “não é muito boa pois há sempre encarregados de educação que não respondem às solicitações”, “depende de como é aceite e trabalhado em casa”, “nem sempre reconhecem as dificuldades dos seus filhos”.

2) Frequência: variável, sendo mencionado ser frequente, muito frequente, ou de frequência regular, no final de cada período ou sempre que necessário, mensalmente ou diariamente, dependendo

do que é necessário para cada estudante ou quando existe alguma preocupação. Nalguns casos a comunicação não ocorre, por não comparecerem quando lhes é solicitado. Nalgumas respostas é mencionado que a iniciativa de comunicação pode ser de ambas as partes (docente/encarregada/o de educação).

3) Meio: a maioria das professoras utiliza mais de um meio de comunicação com as/os encarregadas/os de educação, podendo ser por telefone, pessoalmente de forma formal (hora de atendimento) ou informal (antes das atividades letivas). A comunicação por escrito é menos frequentemente, sendo realizada através da caderneta ou por correio eletrónico.

4) Objetivo: “para informar, esclarecer dúvidas ou conhecer melhor o historial”, uma das docentes referiu que “os contactos são principalmente por dificuldades de aprendizagem e mau comportamento”. No entanto, noutros casos, esses contactos servem para melhorar os resultados das/os alunas/os, para “encontrar respostas junto de técnicos especializados” e/ou para “haver um trabalho conjunto”.

*Comunicação com Estudantes:* No que concerne à comunicação com as/os estudantes sobre a implementação de adaptações na avaliação, as respostas podem-se organizar nas mesmas categorias da comunicação com as/os encarregadas/os de educação:

1) Qualidade: diverge entre muito positiva, satisfatória ou razoável. Apenas num caso é considerada pouco esclarecedora. De um modo geral, a comunicação é caracterizada como sendo funcional, esclarecedora, motivadora, simples, clara, objetiva, ajustada à criança, eficiente. Nalguns casos, é mencionado que as/os estudantes estão recetivos a ouvir, que compreendem e ficam satisfeitos. Noutros casos têm dificuldade em entender o objetivo das adaptações ou nem se apercebem das mesmas.

2) Frequência: não foi mencionada pela maioria das docentes. Apenas duas comentaram a ausência de comunicação sobre as adaptações com as/os estudantes.

3) Meio: apenas uma docente mencionou que comunica presencialmente, mas que também recorre à caderneta do aluno.

4) Objetivo: consta explicar (previamente) o processo (o quê e como), porquê e o que é esperado, melhorar a atitude face ao trabalho que leva a melhoria dos resultados, facilitar a aprendizagem, reforçar positivamente os avanços registados, incentivar a/o estudante a expressar-se em relação às suas necessidades.

*Dados determinantes para decisões:* Finalmente, em relação aos dados mais determinantes para delimitar as adaptações a implementar nos testes, as respostas agrupam-se em sete categorias:

1) Ritmo: ou seja, não terminar os testes no tempo previsto ou o tempo necessário para a realização do trabalho de sala de aula;

2) Dificuldades na leitura e escrita: nomeadamente a quantidade de erros ortográficos, a dificuldade na leitura e interpretação dos textos e das perguntas, lacunas significativas na gramática, pontuação e vocabulário, não domínio da expressão escrita, a legibilidade da caligrafia, dificuldade na aplicação de conhecimentos básicos de matemática;

3) Concentração/atenção: ou seja, em focar e manter a atenção;

4) Intensidade das dificuldades, expresso designadamente como o grau de dificuldade, a significância ou o insucesso;

5) Fatores emocionais/comportamentais: como a motivação, interesse, persistência, empenho, humildade, solicitar ajuda quando necessário, autoestima;

6) Dados de monitorização: como o trabalho diário e desempenho em sala de aula, o plano educativo individual, ter em conta os objetivos já alcançados e as metas que possam atingir e o esgotamento das estratégias de apoio;

7) Relatórios/diagnóstico: elaborados por médicos ou de técnicos especializados, onde conste a identificação da problemática ou do diagnóstico.

### **Justiça: Público-alvo das adaptações curriculares nos testes**

Questionaram-se as/os docentes sobre a justiça de existência de adaptações curriculares nos testes em três grupos: para alunos com dislexia, em risco e para todos os alunos da escola. A Tabela 26 apresenta os resultados absolutos e percentuais obtidos na amostra de docentes para o público-alvo das adaptações curriculares nos testes.

**Tabela 27.**

*Resultados Descritivos Acerca da Justiça: Público-Alvo das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É justo fazer adaptações nos testes para:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Os alunos com dislexia	—	—	—	5 (11,1%)	7 (15,6%)	32 (71,1%)	1 (2,2%)
Os alunos em risco escolar, mas sem dificuldades identificadas	1 (2,2%)	3 (6,7%)	6 (13,3%)	8 (17,8%)	21 (46,7%)	6 (13,3%)	—
Todos os alunos da escola	2 (4,4%)	17 (37,8%)	15 (33,3%)	5 (11,1%)	5 (11,1%)	1 (2,2%)	—

De acordo com as respostas dadas pelas docentes, constata-se que a maioria é favorável à utilização de testes adaptados para alunos com dislexia, não existindo respostas no *discordo* ou *discordo totalmente*. As docentes concordam com a utilização das adaptações nos testes para alunos com insucesso escolar, mas não para todos os alunos (ver Tabela 27).

**Tabela 28.**

*Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça: Público-Alvo das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É justo fazer adaptações nos testes para:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Os alunos com dislexia	44	4,61	0,69
Os alunos em risco escolar, mas sem dificuldades identificadas	45	3,48	1,11
Todos os alunos da escola	45	2,02	1,10

### **Utilidade: Tipos de adaptações curriculares nos testes**

Questionaram-se as/os docentes sobre a utilidade das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia. A Tabela 28 apresenta os resultados descritivos dos itens incluídos no fator utilidade de cada tipo de adaptação nos testes para alunos com dislexia.

**Tabela 29.**

*Resultados Descritivos Acerca da Utilidade: Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É útil para os alunos com dislexia:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Dar tempo suplementar para realizarem os testes	—	—	—	1 (2,2%)	14 (31,1%)	30 (66,7%)	—
Ler o enunciado dos testes	—	—	1 (2,2%)	2 (4,4%)	15 (33,3%)	27 (60,0%)	—
Atribuir uma cotação diferente às perguntas dos testes	—	2 (4,4%)	2 (4,4%)	5 (11,1%)	20 (44,4%)	16 (35,6%)	—
Não penalizar pelos erros cometidos	—	—	2 (4,4%)	—	19 (42,2%)	23 (51,1%)	1 (2,2%)
Permitir realizar o teste em sala à parte.	—	2 (4,4%)	4 (8,9%)	6 (13,3%)	18 (40%)	15 (33,3%)	—
Permitir ditar as suas respostas do teste, para reescrita pelo professor	—	2 (4,4%)	4 (8,9%)	6 (13,3%)	21 (46,7%)	11 (24,4%)	—
Permitir a utilização de computador para a leitura do enunciado, e/ou para a escrita, e/ou para a utilização de formato digital do teste	1 (2,2%)	1 (2,2%)	2 (4,4%)	7 (15,6%)	24 (53,3%)	10 (22,2%)	—

A análise da Tabela 28 permite constatar que existe uma clara homogeneidade nas respostas, situando-se a maioria das opiniões entre o *concordo* e *concordo totalmente*.

Na tabela 29 verifica-se que a média das respostas permite constatar que a adaptação considerada mais útil é o tempo suplementar e a menos útil a reescrita das respostas pelo professor.

**Tabela 30.**

*Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Utilidade: Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É útil para os alunos com dislexia:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Dar tempo suplementar para realizarem os testes	45	4,64	0,53
Ler o enunciado dos testes	45	4,51	0,70
Atribuir uma cotação diferente às perguntas dos testes	45	4,02	1,03
Não penalizar pelos erros cometidos	44	4,43	0,73
Permitir realizar o teste em sala à parte.	45	3,89	1,11
Permitir ditar as suas respostas do teste, para reescrita pelo professor	45	3,84	1,01
Permitir a utilização de computador para a leitura do enunciado, e/ou para a escrita, e/ou para a utilização de formato digital do teste	45	3,91	0,88
Fator utilidade	43	4,19	0,62

### **Validade consequencial: Efeitos das adaptações curriculares nos testes**

Questionaram-se as/os docentes sobre a validade consequencial das adaptações curriculares nos testes nos alunos com dislexia. Os resultados, absolutos e percentuais, apresentados na Tabela 30 expressam as perspetivas da amostra de docentes.

De acordo com os resultados obtidos, a maioria das docentes considera que as adaptações nos testes promovem nos alunos sentimentos positivos. A média das respostas obtida permite constatar que o efeito mais evidente é o aumento da confiança, com as adaptações nos testes (ver Tabela 31).

**Tabela 31.***Resultados Descritivos Acerca da Validade Consequencial: Efeito das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>Aluno com adaptações nos testes:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Sente que consegue mostrar melhor o que sabe	2 (4,4%)	—	1 (2,2%)	3 (6,7%)	20 (44,4%)	18 (40%)	1 (2,2%)
Sente que o teste parece mais fácil	1 (2,2%)	2 (4,4%)	6 (13,3%)	8 (17,8%)	17 (37,8%)	10 (22,2%)	1 (2,2%)
Utiliza estratégias mais eficazes	2 (4,4%)	—	2 (4,4%)	3 (6,7%)	24 (53,3%)	13 (28,9%)	1 (2,2%)
<i>Um aluno que usufrua de adaptações nos testes sente-se:</i>							
Inferiorizado	1 (2,2%)	9 (20%)	18 (40%)	7 (15,6%)	5 (11,1%)	4 (8,9%)	1 (2,2%)
Preocupado com o que os outros pensam acerca de si	1 (2,2%)	4 (8,9%)	16 (35,6%)	11 (24,4%)	10 (22,2%)	2 (4,4%)	1 (2,2%)
Mais motivado para dar o seu melhor	2 (4,4%)	—	—	6 (13,3%)	18 (40%)	18 (40%)	1 (2,2%)
Mais confiante	2 (4,4%)	—	—	3 (6,7%)	18 (40%)	21 (46,7%)	1 (2,2%)
Menos ansioso	2 (4,4%)	—	2 (4,4%)	4 (8,9%)	18 (40%)	18 (40%)	1 (2,2%)
Mais confortável com a situação de teste	2 (4,4%)	2 (4,4%)	1 (2,2%)	3 (6,7%)	24 (53,3%)	12 (26,7%)	1 (2,2%)
Mais interessado no teste e nas instruções	2 (4,4%)	2 (4,4%)	1 (2,2%)	4 (8,9%)	22 (48,9%)	13 (28,9%)	1 (2,2%)
Menos frustrado	1 (2,2%)	2 (4,4%)	2 (4,4%)	3 (6,7%)	23 (51,1%)	13 (28,9%)	1 (2,2%)

**Tabela 32.***Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Validade Consequencial: Efeitos das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>Um aluno que usufrua de adaptações nos testes:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Sente que consegue mostrar melhor o que sabe	44	4,31	0,72
Sente que o teste parece mais fácil	44	3,63	1,13
Utiliza estratégias mais eficazes	44	4,14	0,75
<i>Um aluno que usufrua de adaptações nos testes sente-se:</i>			
Inferiorizado*	44	2,47	1,22
Preocupado com o que os outros pensam acerca de si*	44	2,77	1,07
Mais motivado para dar o seu melhor	44	4,29	0,71
Mais confiante	44	4,43	0,63
Menos ansioso	44	4,24	0,82
Mais confortável com a situação de teste	44	4,02	0,95
Mais interessado no teste e nas instruções	44	4,02	0,98
Menos frustrado	44	4,00	1,00
Fator validade consequencial	43	4,02	0,63

\* Os valores dos itens foram invertidos no cálculo da média, para se manter a tendência de concordância em todos os itens

### **Justiça: Racionalidade das adaptações curriculares nos testes**

Questionaram-se as/os docentes sobre os motivos que fundamentam a justiça da existência de adaptações curriculares nos testes para alunos com dislexia. Os resultados absolutos e percentuais obtidos na amostra de docentes são apresentados de seguida.

**Tabela 33.***Resultados Descritivos Acerca da Justiça: Racionalidade das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>As adaptações são justas porque:</i>	$\infty$	1	2	3	4	5	Omisso
tem-se em conta as necessidades dos alunos com dislexia	—	—	—	1 (2,2%)	17 (37,8%)	26 (57,8%)	1 (2,2%)
há um reconhecimento do esforço dos alunos com dislexia	—	—	1 (2,2%)	3 (6,7%)	17 (37,8%)	23 (51,1%)	1 (2,2%)
promovem o sucesso dos alunos com dislexia	—	—	—	2 (4,4%)	19 (42,2%)	23 (51,1%)	1 (2,2%)

A análise da Tabela 32 permite constatar que, de forma praticamente unânime, as participantes concordam com as justificações apresentadas.

A média das respostas obtida permite constatar que o motivo que reúne maior consenso, para considerarem justo utilizar as adaptações, é que se tem em conta as necessidades dos alunos, com uma média superior e uma menor variabilidade de respostas (ver Tabela 33).

**Tabela 34.**

*Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça: Racionalidade das Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>As adaptações são justas porque:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
tem-se em conta as necessidades dos alunos com dislexia	44	4,57	0,55
há um reconhecimento do esforço dos alunos com dislexia	44	4,41	0,73
promovem o sucesso dos alunos com dislexia	44	4,48	0,59
Fator racionalidade da justiça	44	4,48	0,53

### **Justiça de cada tipo de adaptação curricular nos testes**

Questionaram-se as/os docentes sobre a justiça da implementação de cada tipo de adaptação curricular nos testes para alunos com dislexia que mais frequentemente são utilizadas: tempo suplementar, leitura orientada, cotação diferente, sala à parte, ditar as respostas e utilização de computador. Os resultados absolutos e percentuais obtidos na amostra de docentes são apresentados de seguida.

**Tabela 35.***Resultados Descritivos Acerca da Justiça de Cada Tipo de Adaptação Curricular nos Testes*

<i>É justo:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Dar tempo suplementar aos alunos com dislexia, para realizarem os testes	—	—	—	—	10 (22,2%)	35 (77,8%)	—
Fazer a leitura orientada dos testes aos alunos com dislexia	—	—	1 (2,2%)	1 (2,2%)	16 (35,6%)	27 (60%)	—
Atribuir uma cotação diferente, aos alunos com dislexia, nas perguntas dos testes e aos erros ortográficos cometidos	—	—	2 (4,4%)	2 (4,4%)	15 (33,3%)	26 (57,8%)	—
Permitir ao aluno com dislexia realizar o teste em sala à parte.	—	3 (6,7%)	2 (4,4%)	7 (15,6%)	14 (31,1%)	19 (42,2%)	—
Permitir ao aluno com dislexia ditar as suas respostas do teste, para reescrita pelo professor	1 (2,2%)	1 (2,2%)	3 (6,7%)	9 (20,0%)	17 (37,8%)	14 (31,1%)	—
Permitir ao aluno com dislexia a utilização de computador para a leitura do enunciado, e/ou para a escrita, e/ou para a utilização de formato digital do teste	1 (2,2%)	1 (2,2%)	5 (11,1%)	3 (6,7%)	23 (51,1%)	12 (26,7%)	—

Os dados da Tabela 34 mostram que a generalidade das participantes considera justo implementar a maioria das adaptações apresentadas.

A média das respostas obtida permite constatar que a adaptação considerada mais justa é o tempo suplementar, com uma média superior e menor variabilidade de respostas (ver Tabela 35).

**Tabela 36.***Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Justiça de Cada Tipo de Adaptação Curricular nos Testes*

<i>É justo:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Dar tempo suplementar aos alunos com dislexia, para realizarem os testes	45	4,78	0,42
Fazer a leitura orientada dos testes aos alunos com dislexia	45	4,53	0,66
Atribuir uma cotação diferente, aos alunos com dislexia, nas perguntas dos testes e aos erros ortográficos cometidos	45	4,44	0,79
Permitir ao aluno com dislexia realizar o teste em sala à parte.	45	3,98	1,18
Permitir ao aluno com dislexia ditar as suas respostas do teste, para reescrita pelo professor	44	3,91	1,01
Permitir ao aluno com dislexia a utilização de computador para a leitura do enunciado, e/ou para a escrita, e/ou para a utilização de formato digital do teste	44	3,91	1,01
Fator justiça de cada adaptação	44	4,26	0,64

### **Facilidade de implementação de cada tipo de adaptação curricular nos testes**

Questionaram-se as/os docentes sobre o grau de facilidade de implementação de cada uma das adaptações curriculares nos testes que mais frequentemente são utilizadas em estudantes com dislexia: tempo suplementar, leitura orientada, cotação diferente, não penalizar os erros, sala à parte, ditar as respostas e utilizar o computador. Os resultados absolutos e percentuais obtidos na amostra de docentes são apresentados na Tabela 36.

**Tabela 37.***Resultados Descritivos Acerca da Facilidade de Implementação de Cada Tipo de Adaptação Curricular nos Testes*

<i>É fácil de implementar:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Dar tempo suplementar aos alunos com dislexia, para realizarem os testes	—	—	4 (8,9%)	2 (4,4%)	15 (33,3%)	24 (53,3%)	—
Fazer a leitura orientada dos testes aos alunos com dislexia	—	2 (4,4%)	5 (11,1%)	6 (13,3%)	18 (40,0%)	14 (31,1%)	—
Atribuir uma cotação diferente às perguntas dos testes para os alunos com dislexia	—	—	3 (6,7%)	6 (13,3%)	16 (35,6%)	20 (44,4%)	—
Não penalizar pelos erros cometidos nos testes, nos alunos com dislexia	—	—	1 (2,2%)	2 (4,4%)	14 (31,1%)	28 (62,2%)	—
Permitir ao aluno com dislexia realizar o teste em sala à parte.	1 (2,2%)	3 (6,7%)	9 (20,0%)	6 (13,3%)	19 (42,2%)	7 (15,6%)	—
Permitir ao aluno com dislexia ditar as suas respostas do teste, para reescrita pelo professor	1 (2,2%)	1 (2,2%)	9 (20,0%)	8 (17,8%)	16 (35,6%)	10 (22,2%)	—
Permitir ao aluno com dislexia a utilização de computador para a leitura do enunciado, e/ou para a escrita, e/ou para a utilização de formato digital do teste	1 (2,2%)	2 (4,4%)	9 (20,0%)	7 (15,6%)	15 (33,3%)	10 (22,2%)	1 (2,2%)

Verifica-se que a generalidade das participantes concorda que é fácil implementar a maioria das adaptações apresentadas.

De acordo com os resultados obtidos, constata-se, ainda, que a adaptação considerada mais fácil de implementar é “não penalizar os erros”, com uma média superior e uma menor variabilidade de respostas, enquanto que a mais difícil de implementar é a “sala à parte” (ver Tabela 37).

**Tabela 38.***Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Facilidade de Implementação de Cada Tipo de Adaptação Curricular nos Testes*

<i>É fácil de implementar:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Dar tempo suplementar aos alunos com dislexia, para realizarem os testes	45	4,31	0,93
Fazer a leitura orientada dos testes aos alunos com dislexia	45	3,82	1,13
Atribuir uma cotação diferente às perguntas dos testes para os alunos com dislexia	45	4,18	0,91
Não penalizar pelos erros cometidos nos testes, nos alunos com dislexia	45	4,53	0,69
Permitir ao aluno com dislexia realizar o teste em sala à parte.	44	3,41	1,29
Permitir ao aluno com dislexia ditar as suas respostas do teste, para reescrita pelo professor	44	3,57	1,13
Permitir ao aluno com dislexia a utilização de computador para a leitura do enunciado, e/ou para a escrita, e/ou para a utilização de formato digital do teste	43	3,51	1,20
Fator facilidade de implementação	43	3,93	0,67

### **Validade de implementação de adaptações curriculares nos testes**

Questionaram-se as/os docentes sobre as suas perspetivas quanto à validade da implementação das adaptações curriculares nos testes, mais frequentemente utilizadas em estudantes com dislexia.

Na Tabela 38 apresentam-se os resultados, absolutos e percentuais, obtidos na amostra de docentes.

**Tabela 39.***Resultados Descritivos Acerca da Validade de Implementação de Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É válido:</i>	0	1	2	3	4	5	Omisso
Equipar os resultados num teste com adaptações de um aluno com dislexia, aos resultados dum teste sem adaptações de um aluno sem dislexia	2 (4,4%)	3 (6,7%)	11 (24,4%)	1 (2,2%)	15 (33,3%)	12 (26,7%)	1 (2,2%)
Utilizar o resultado dum aluno com dislexia num teste com adaptações para medir a sua prestação	2 (4,4%)	3 (6,7%)	4 (8,9%)	6 (13,3%)	16 (35,6%)	13 (28,9%)	1 (2,2%)
Alterar as competências a avaliar num teste, para um aluno com dislexia	—	3 (6,7%)	10 (22,2%)	5 (11,1%)	14 (31,1%)	12 (26,7%)	1 (2,2%)
<i>Na minha opinião:</i>							
Apenas os alunos com dislexia têm melhor prestação nos testes com as adaptações	2 (4,4%)	16 (35,6%)	19 (42,2%)	3 (6,7%)	3 (6,7%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)
As adaptações beneficiam todos os alunos, mas apenas de forma significativa nos alunos com dislexia	2 (4,4%)	11 (24,4%)	16 (35,6%)	3 (6,7%)	10 (22,2%)	2 (4,4%)	1 (2,2%)

De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que existe bastante variabilidade nas respostas. As professoras consideram que é possível equiparar resultados de testes com e sem adaptações, medir a prestação dos alunos com testes adaptados. Porém, discordam que sejam apenas os alunos com dislexia os que têm melhor prestação nos testes com adaptações. As professoras pensam que é válido alterar as competências a avaliar e não concordam que apenas os alunos com dislexia beneficiam de forma significativa com as adaptações (ver Tabela 39).

**Tabela 40.***Resultados Centrais e de Dispersão Acerca da Validade de Implementação de Adaptações Curriculares nos Testes*

<i>É válido:</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Equiparar os resultados num teste com adaptações de um aluno com dislexia, aos resultados dum teste sem adaptações de um aluno sem dislexia	42	3,52	1,35
Utilizar o resultado dum aluno com dislexia num teste com adaptações para medir a sua prestação	42	3,76	1,21
Alterar as competências a avaliar num teste, para um aluno com dislexia*	44	2,50	1,30
Apenas os alunos com dislexia têm melhor prestação nos testes com as adaptações*	42	4,10	0,98
As adaptações beneficiam todos os alunos, mas apenas de forma significativa nos alunos com dislexia	42	2,43	1,25
Fator validade	39	3,26	0,42

\* Os valores dos itens foram invertidos no cálculo da média, para se manter a tendência de concordância em todos os itens

### **1.8. Análise Descritiva e Inferencial da Influência de Variáveis Pessoais, Profissionais e Académicas nas Perspetivas de Docentes**

De seguida vão ser apresentados os resultados das hipóteses testadas, relativas às diferenças nas perspetivas entre as/os docentes de acordo com o género, idade, tipo de turma, tipo de freguesia, tipo de escola, nível de risco de estudantes na sua turma, barreiras à aprendizagem, contacto com pessoas com dislexia, cargo profissional, formação inicial e contínua, formação em educação especial, número de anos que leciona e sentimento de competência, utilizando o Teste-*t* paramétrico, para amostras independentes.

Não se registaram diferenças significativas para as seguintes variáveis: grau de formação, tipo de escola (pública ou privada), estudante na turma identificada/o com dislexia, formação contínua em adaptações curriculares, sentimento de competência, tomada de decisões, anos de serviço. De seguida apresentam-se os resultados que se verificou serem estatisticamente significativos, ou seja, aqueles em que a  $H_0$  foi rejeitada.

#### **Formação inicial em dislexia ou adaptações curriculares**

Compararam-se os resultados obtidos de docentes em função de terem, ou não, durante a formação inicial, trabalhado conteúdos sobre dislexia ou adaptações curriculares, ou ambas. As hipóteses estatísticas definidas, nula e alternativa, foram as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de docentes consoante tenham recebido ou não formação inicial sobre dislexia ou adaptações curriculares.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de docentes consoante tenham recebido ou não formação inicial sobre dislexia ou adaptações curriculares.

No que respeita às perspetivas sobre o fator público-alvo, o Teste de Homogeneidade de Levene revelou que as variâncias iguais não são assumidas, com  $p < ,001$ , no item que indicava ser justo dar adaptações nos testes para alunos com dislexia. O Teste- $t$  mostra que entre os resultados das docentes que indicaram não ter recebido formação são menos concordantes ( $M = 4,52$ ;  $DP = 0,76$ ) do que das docentes que indicaram ter recebido formação suficiente ( $M = 4,91$ ;  $DP = 0,30$ ), com  $t(40,37) = 2,47$ ,  $p = ,018$  e  $d = 0,58$ .

### **Nível de risco**

Compararam-se as perspetivas de docentes consoante o nível de risco de a/o estudante de ter dificuldades de aprendizagem na leitura, de acordo com o nível de leitura obtido nas provas de MBC. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, foram as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de docentes consoante o nível de risco de dificuldade de aprendizagem na fluência e compreensão da leitura, das/os estudantes da sua turma.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de docentes consoante o nível de risco de dificuldades de aprendizagem na fluência e compreensão da leitura, das/os estudantes da sua turma.

No que respeita às perspetivas sobre o fator utilidade das adaptações para alunos com dislexia, o Teste de Homogeneidade de Levene revelou que as variâncias iguais são assumidas, com  $p = ,738$ . Os resultados do Teste- $t$  para amostras independentes indica que o efeito do risco de dificuldades de aprendizagem foi significativo para este fator, com  $t(34) = 2,38$ ,  $p = ,023$  e  $d = 1,15$ , ou seja, as docentes que têm estudantes em risco concordam mais ( $M = 4,27$ ;  $DP = 0,61$ ) do que as docentes de turmas sem estudantes com risco ( $M = 3,57$ ;  $DP = 0,52$ ) que seja útil fazer adaptações nos testes para alunos com dislexia.

### **Tipo de freguesia**

Confrontaram-se os resultados obtidos em função do tipo de freguesia onde se localiza a escola das docentes. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, foram as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de docentes consoante lecionam em escolas de freguesias rurais ou em urbanas/suburbanas.

H<sub>1</sub>: Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de docentes consoante lecionam em escolas de freguesias rurais ou em urbanas/suburbanas.

O Teste de Homogeneidade de Levene revelou que as variâncias iguais não são assumidas para o fator racionalidade das adaptações, com  $p = ,049$ , e para o item sobre a justiça das adaptações para alunos com insucesso escolar do fator público-alvo, com  $p = ,003$ . As docentes de freguesias rurais concordam mais:

- com as razões enumeradas para se fazer adaptações nos testes para estudantes com dislexia, fator da racionalidade das adaptações para estudantes com dislexia, ( $M = 4,79$ ;  $DP = 0,34$ ) do que as docentes de freguesias urbanas e suburbanas ( $M = 4,36$ ;  $DP = 0,54$ ), com  $t(27,734) = 3,016$ ,  $p = ,005$ , e  $d = 0,85$ ;

- com a justiça das adaptações para alunos com insucesso escolar, do fator público-alvo ( $M = 4,09$ ;  $DP = 0,54$ ), do que as docentes de freguesias urbanas e suburbanas ( $M = 3,19$ ;  $DP = 1,17$ ), com  $t(36,883) = 3,383$ ,  $p = ,002$  e  $d = 0,86$ .

### **Tipo de turma**

Confrontaram-se os resultados obtidos em função do tipo de turma (com mais do que um ano de escolaridade ou com um ano de escolaridade) onde as docentes lecionam. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, foram as seguintes:

H<sub>0</sub>: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de docentes consoante lecionam em turmas com mais do que um ano de escolaridade ou com um ano de escolaridade.

H<sub>1</sub>: Existem diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de docentes consoante lecionam em turmas com mais do que um ano de escolaridade ou com um ano de escolaridade.

No que respeita às perspetivas sobre um dos itens do fator da público-alvo, o Teste de Homogeneidade de Levene revelou que as variâncias iguais não são assumidas, com  $p = ,049$ . Os resultados do Teste- $t$  para amostras independentes indicam que o efeito desta variável foi significativa para o item sobre a justiça das adaptações para todos os alunos, com  $t(34,361) = 2,846$ ,  $p = ,007$ , ou seja, as docentes de turmas com um ano de escolaridade mostraram-se mais favoráveis ( $M = 2,17$ ;  $DP = 1,167$ ), do que as docentes de turmas com mais de um ano de escolaridade ( $M = 1,40$ ;  $DP = 0,516$ ) à implementação das adaptações nos testes a todos os alunos.

## **1.9. Discussão dos Resultados**

A maioria das docentes que responderam ao questionário sentem-se competentes para trabalhar com estudantes com dislexia, contrariamente aos resultados da investigação de Ruidiyati et al. (2017), onde as/os docentes consideram ter falta de competência para prestar apoio às/aos estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas. Outro aspeto relaciona-se com a falta de recursos de educação especial, os autores da investigação consideram que as/os docentes necessitam de mais formação, uma vez que a falta de conhecimento contribui para que a intervenção não seja tão eficaz, podendo, por isso, ser uma fonte de desmotivação. Os relatos das docentes do presente estudo, em relação às barreiras ao ensino, também referem a falta ou ausência de recursos humanos e materiais e a necessidade de receber mais formação.

No que concerne à atribuição de responsabilidade na tomada de decisões sobre as adaptações nos testes e a sua implementação, aproximadamente 67% das docentes consideram que é da responsabilidade da/o docente de ensino regular, bem como da equipa de educação especial. Estes resultados são semelhantes aos de outro estudo, onde a maioria das/os docentes considera que a decisão deve ser tomada por um grupo de pessoas, pelo menos pela/o docente de ensino regular e de educação especial (Hollenbeck et al., 1998). Contrariamente a estas perspetivas, na investigação de Jayanthi et al. (1996) apenas 40% consideram que essa responsabilidade é de ambas/os e na investigação de Bursuck et al. (1996), 42% consideram que deve ser partilhada entre a/o docente do ensino regular e de educação especial.

Relativamente à comunicação com as/os encarregadas/os de educação, a maior parte das docentes descrevem-na de forma positiva. Quanto à frequência da comunicação, as respostas foram muito díspares, variando entre muito frequente, ocorrer quando necessário, até situações em que é inexistente. Além disso, a maioria utiliza mais do que um meio de comunicação. Numa posição similar, Becker e Epstein (1982) revelam que, praticamente, todas/os as/os docentes comunicam, com as/os encarregadas/os de educação, através de várias vias. Os resultados vão também ao encontro dos dados apresentados por Jayanthi et al. (1996), onde existe uma percentagem superior de docentes que comunicam com as/os encarregadas/os de educação de estudantes com dificuldades, em comparação com as/os docentes que indicaram não existir esta comunicação.

Para a amostra de docentes, o item com a média mais elevada é a justiça das adaptações nos testes para estudantes com dislexia, do fator público-alvo, com a maioria das docentes a responder entre o *concordo* e *concordo totalmente* (97,7%). Trata-se de um valor semelhante ao obtido na investigação de Lang et al. (2008), pondo em evidência que as/os docentes consideram justo que as/os estudantes

com necessidades educativas especiais usufruam de adaptações nas provas externas. Por outro lado, o item com valores mais baixos também é referente à justiça, mas para todas/os as/os estudantes, do fator público-alvo. Estes dados são contraditórios, com os obtidos em outros estudos, nomeadamente por Jayanthi et al. (1996), onde cerca de 67% das/os docentes não consideram justo fazer adaptações nos testes só para as/os estudantes com necessidades educativas especiais, e por Bursuck et al. (1996), onde cerca de 73% das/os docentes não considera justo fornecer adaptações na classificação dos testes apenas a estudantes com necessidades educativas especiais. Por outro lado, na investigação de McKevitt e Elliott (2003) os resultados mostram que as/os docentes acreditam que as adaptações são menos justas para estudantes sem necessidades educativas especiais, do que para estudantes com necessidades educativas especiais, bem como o estudo de Marquart (2000), no qual as/os docentes consideram justo as/os estudantes com necessidades educativas especiais usufruírem de adaptações quando participam em provas externas, mas o mesmo não se passa para estudantes em risco, sem estarem identificados com necessidades educativas especiais. Os resultados de um outro estudo revelam que 58% das/os docentes considera que as/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas devem fazer testes modificados (Hollenbeck et al., 1998), opinião concordante com os resultados de um outro estudo, em que as/os participantes recomendam mais adaptações para estudantes com “necessidades educativas especiais severas” (Schulte et al., 2000).

Para os itens do fator público-alvo foram detetadas variáveis que influenciam as respostas das docentes. As que consideram ter usufruído de formação inicial suficiente sobre dislexia e/ou sobre adaptações curriculares têm uma perspetiva mais positiva sobre o item justiça na implementação das adaptações nos testes para estudantes com dislexia. As docentes de freguesias rurais aprovam mais a implementação das adaptações para as/os estudantes com insucesso escolar, do que as docentes de freguesias urbanas e suburbanas. Por fim, as docentes que lecionam em turmas mistas são menos favoráveis à implementação de adaptações a todas/os as/os estudantes, do que as docentes de turmas com um único ano de escolaridade.

Em relação ao fator utilidade, a adaptação considerada mais útil foi o tempo suplementar; a menos útil, a reescrita das respostas. Comparativamente a outros estudos, uma das adaptações consideradas mais úteis foi a leitura orientada e uma das adaptações consideradas menos úteis foi permitir o processador de texto (Jayanthi et al., 1996), com uma média sempre inferior à do presente estudo. Quanto às variáveis que revelaram influenciar os resultados, identificou-se o nível de risco, enquanto que no estudo de Jayanthi et al. (1996), o grau de ensino influenciou esta perspetiva de utilidade.

Para o fator relacionado com a validade consequencial, de forma geral foram reconhecidos impactos positivos das adaptações, sendo os mais evidentes o aumento da confiança, o aumento da motivação, a diminuição da ansiedade, e fazer os alunos sentirem que conseguem mostrar melhor o que sabem. Os dados obtidos estão em sintonia com os resultados de McKeivitt e Elliott (2003), onde se verifica que as adaptações nos testes ajudam as/os estudantes a sentirem-se melhor na sua realização, bem como os resultados de Weston (2002), onde se destacou que as adaptações nos testes ajudaram as/os estudantes a focarem-se e empenharem-se mais. Todavia, os resultados diferem na questão de distrair ou frustrar algumas/uns estudantes, sendo poucas as respostas do presente estudo que apoiam essa perspectiva. Tendo em consideração que quando são percebidas consequências positivas com a utilização de adaptações nos testes, são fornecidas evidências de que é mais viável a utilização continuada das mesmas e de obter resultados válidos nos testes com adaptações, verifica-se que os resultados corroboram a percepção de que a utilização de adaptações nos testes é uma adaptação curricular válida.

No que concerne ao fator racionalidade da justiça, todos os itens revelam uma forte concordância das participantes, mas o que tem uma média superior é reconhecer as necessidades dos alunos. No estudo de McKeivitt e Elliott (2003), as/os docentes também consideram que as adaptações podem melhorar a capacidade de as/os estudantes com ou sem necessidades educativas especiais mostrarem o que sabem, ou seja, que promovem o seu sucesso. A variável que evidenciou influenciar este fator foi o tipo de freguesia.

No que concerne à justiça de cada tipo de adaptação curricular nos testes apresentada, a que foi considerada mais justa foi o tempo suplementar; as consideradas menos justas foram ditar a resposta para reescrita e utilizar computador no teste. Não se identificaram variáveis que influenciassem as perspectivas das docentes.

Quanto à facilidade de implementação, a adaptação considerada mais fácil de implementar foi não penalizar pelos erros; a mais difícil de implementar foi realizar o teste em sala à parte. No estudo de Jayanthi et al. (1996), uma das adaptações classificadas como mais fáceis de implementar foi, entre outras, a ajuda individualizada nas instruções durante o teste, ao passo que, uma das adaptações consideradas mais difíceis de implementar foi permitir a utilização de processador de texto. Já no estudo de Mathes et al. (2020) uma das adaptações consideradas mais fáceis de implementar foi a utilização de calculadora e a menos fácil foi dar as respostas orais para um aparelho áudio ou computador. Não se identificaram variáveis que influenciassem as perspectivas das docentes, contrariamente ao estudo de

Mathes et al. (2020), onde as/os docentes de educação especial mostraram uma média significativamente mais elevada do que as/os do ensino regular.

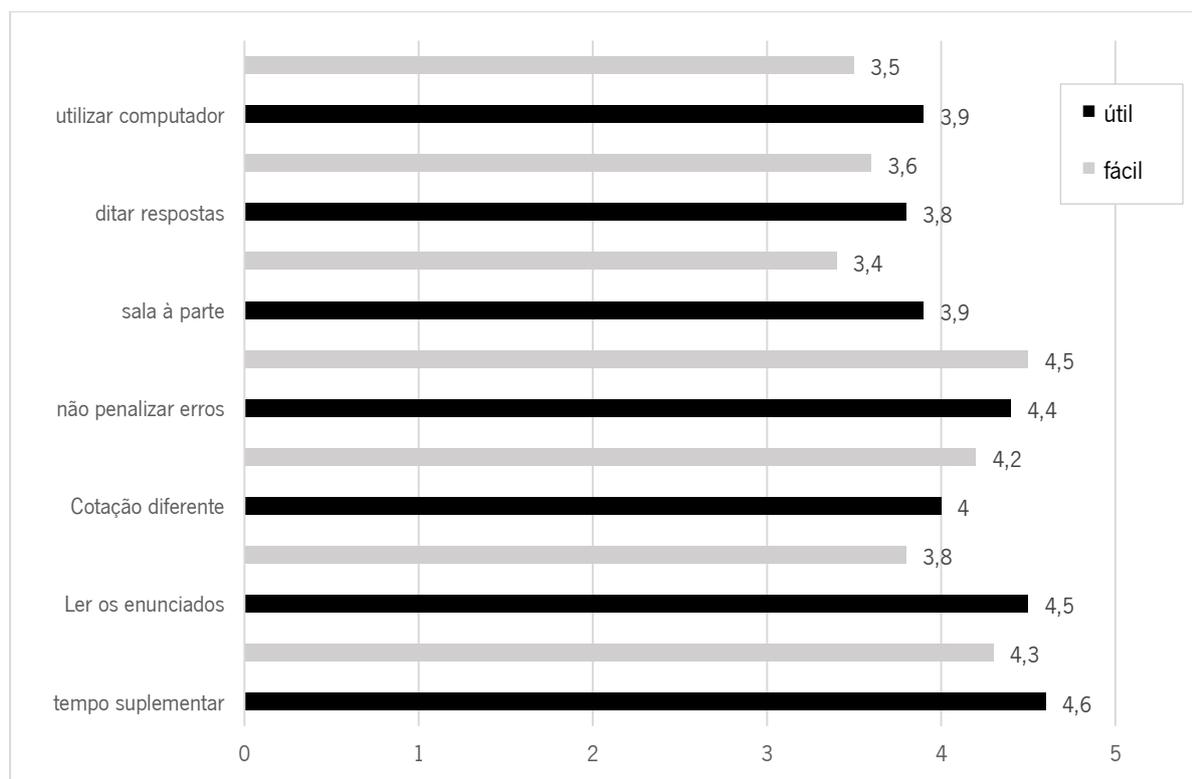
Finalmente, em relação à validade de implementação de cada tipo de adaptação, a maioria das professoras concorda que é possível equiparar os resultados dos testes com e sem adaptações (60%) e medir a prestação dos alunos com testes adaptados (64%). Estes resultados não vão ao encontro dos obtidos por Lang et al. (2008) e por Marquart (2000), onde as/os docentes não consideram comparável o resultado de uma/um estudante com necessidades educativas especiais, que recebe adaptações num teste, com o resultado de outra/o estudante sem necessidades educativas especiais, que não usufruiu dessas adaptações. No entanto, todas/os docentes concordam com a validade dos resultados, no estudo de Marquart (2000).

As professoras consideram válido alterar as competências a avaliar (58%) e discordam que apenas as/os estudantes com dislexia beneficiem, de forma significativa, dos testes com adaptações (60%). O facto de considerarem válido alterar as competências a avaliar, coloca em causa o seu conhecimento sobre um dos princípios essenciais para garantir a validade de uma adaptação, o que vai ao encontro dos resultados de um outro estudo, no qual o conhecimento da maioria das/os docentes quanto às adaptações adequadas se situa num nível de conhecimento considerado fraco (Hollenbeck et al., 1998). Não foram identificadas variáveis que influenciassem as perspetivas das docentes para este fator, tal como nos estudos de Witmer e Volker (2020) e de Hollenbeck et al. (1998), onde o cargo profissional não influenciou as respostas.

Uma reflexão interessante a realizar pode ser relativa ao cruzamento entre as respostas de utilidade e de facilidade de implementação das adaptações (ver Figura 4).

**Figura 4.**

*Perspetivas das Docentes Acerca da Utilidade e Facilidade de Implementação das Adaptações nos Testes*



Verifica-se que em várias situações existe uma concordância entre as adaptações que são consideradas úteis e fáceis de implementar, sendo a maioria consideradas mais úteis do que fáceis de implementar, com exceção de não penalizar os erros. Além disso, a discrepância entre estes dois fatores é superior na leitura do enunciado.

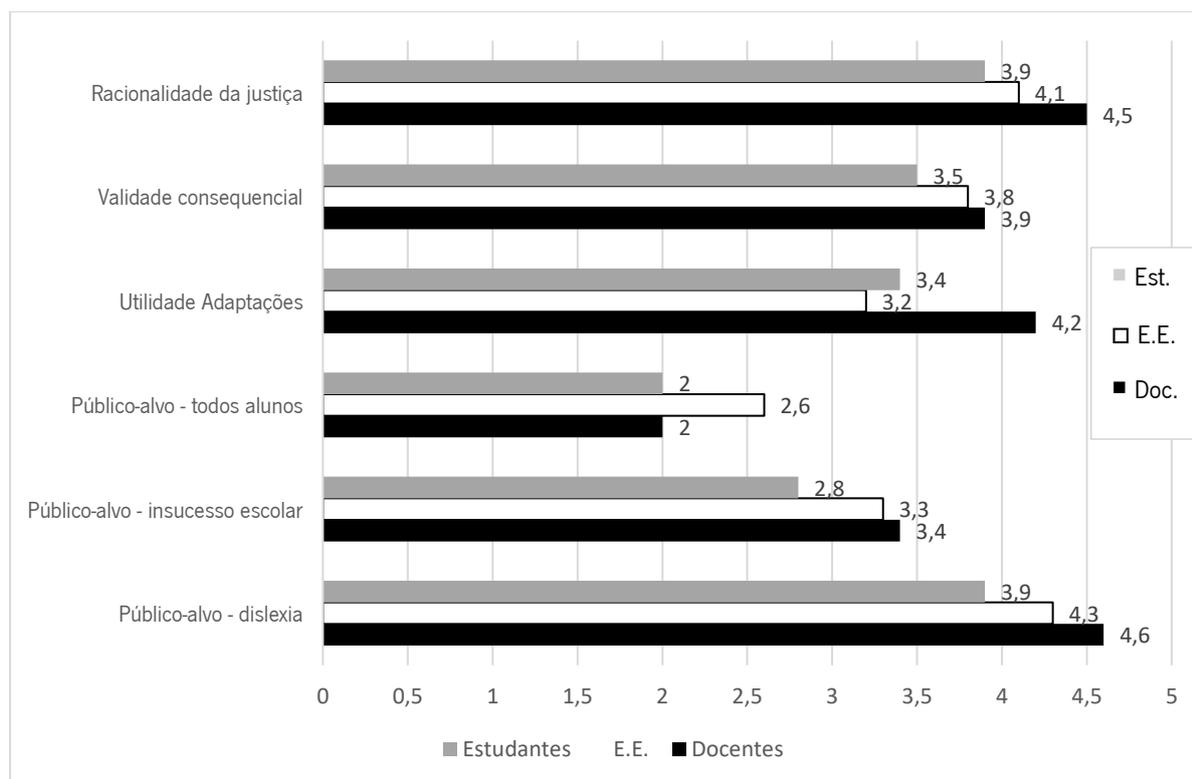
#### **1.10. Cruzamento das Perspetivas de Estudantes, de Encarregadas/os de Educação e de Docentes**

Nesta secção comparam-se as perspetivas de estudantes, encarregadas/os de educação e docentes sobre cada fator do QPAT que existe em comum nos três questionários, primeiro de forma descritiva e depois de forma inferencial.

Quando comparamos os resultados descritivos obtidos pela amostra de encarregadas/os de educação, estudantes e docentes encontram-se as diferenças que se podem observar na Figura 5.

**Figura 5.**

*Comparação das Perspetivas de Encarregadas/os de Educação, Estudantes e Docentes*



A análise da Figura 5 permite verificar que, por um lado, as docentes têm sempre perspetivas mais positivas para todos os fatores, com exceção do item justiça das adaptações para todos os alunos, do fator público-alvo, no qual as/os encarregadas/os de educação têm a média de respostas mais elevada. Por outro lado, as/os estudantes têm sempre perspetivas menos positivas do que os restantes grupos de participantes, com exceção do fator utilidade, no qual superam as perspetivas das/o de encarregadas/os de educação.

De seguida, confrontaram-se os resultados obtidos pelas/os estudantes, encarregadas/os de educação e docentes. Como se pretendia comparar a média de mais do que dois grupos independentes, definidos por uma variável qualitativa, recorreu-se ao teste paramétrico One-Way-ANOVA. Para avaliar a homogeneidade das variâncias utilizou-se o teste de Levene e analisaram-se os resultados do teste robusto de igualdade de médias de Brown-Forsythe sempre que o pressuposto da homogeneidade de variâncias não foi verificado. De seguida apresentam-se esses resultados por fatores.

**Justiça: Público-alvo das adaptações curriculares nos testes.** Para os três itens do público-alvo as hipóteses nula e alternativa foram as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que respeita à média dos resultados obtidos em cada um dos itens do fator justiça: público-alvo.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas consoante os grupos no que respeita à média dos resultados obtidos em cada um dos itens do fator justiça: público-alvo.

Os resultados do teste *One-Way Anova* evidenciou as diferenças estatisticamente significativas que se apresentam de seguida. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no item de justiça das adaptações nos testes para alunos com dislexia, do fator público-alvo ( $F(2,1103) = 20,325, p < ,001, d = 0,036$ ). O teste post-hoc DMS revelou diferenças significativas entre:

- estudantes e encarregadas/os de educação, com uma média de diferença de  $-,385 (p < ,01)$ , tendo as/os encarregadas/os de educação perspectivas mais positivas do que as/os estudantes.

- estudantes e docentes, com uma média de diferença de  $-,675 (p < ,01)$ , tendo as docentes perspectivas mais positivas do que as/os estudantes.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no item de justiça das adaptações nos testes para alunos com insucesso escolar, do fator público-alvo ( $F(2,1055) = 26,650, p < ,001, d = 0,048$ ). O teste post-hoc DMS revelou diferenças significativas entre:

- estudantes e encarregadas/os de educação, com uma média de diferença de  $,579 (p < ,01)$ , sendo as/os encarregadas/os de educação mais positivos neste item.

- estudantes e docentes, com uma média de diferença de  $,725 (p = ,001)$ , sendo as docentes mais positivas neste item.

Por fim, em relação a este fator, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no item de justiça das adaptações nos testes para todos os alunos ( $F(2,1078) = 27,263, p < ,001, d = 0,025$ ). O teste post-hoc DMS revelou diferenças significativas entre:

- encarregadas/os de educação e estudantes, com uma média de diferença de  $,646 (p < ,01)$ , tendo as/os encarregadas/os de educação uma perspectiva de maior aceitação das adaptações para todos.

- encarregadas/os de educação e docentes, com uma média de diferença de  $,603 (p = ,16)$ , tendo as/os encarregadas/os de educação uma perspectiva de maior aceitação das adaptações para todos.

**Utilidade: Tipos de adaptações curriculares nos testes.** Para os itens do fator utilidade, as hipóteses nula e alternativa foram as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que respeita à média dos resultados obtidos no fator de utilidade.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que respeita à média dos resultados obtidos no fator utilidade.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no fator utilidade das adaptações nos testes para alunos com dislexia, com  $F(2,795) = 28,258$ ,  $p < ,001$ ,  $d = ,666$ . O teste post-hoc DMS revelou diferenças significativas entre:

- estudantes e docentes, com uma média de diferença de 0,783 ( $p < ,001$ ), tendo estas últimas uma perspetiva mais positiva de que as adaptações são úteis.

- estudantes e encarregadas/os de educação, com uma média de diferença de 0,164 ( $p = ,013$ ), sendo as/os estudantes que consideram mais úteis as adaptações.

- encarregadas/os de educação e docentes, com diferenças estatisticamente significativas, com uma média de diferença de 0,0947 ( $p < ,001$ ), com estas últimas a ter uma perspetiva mais positiva.

**Validade consequencial: Efeitos das adaptações curriculares nos testes.** As hipóteses nula e alternativa definidas foram as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que respeita à média dos resultados obtidos no fator validade consequencial.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que respeita à média dos resultados obtidos no fator comum racionalidade.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no fator validade consequencial, com  $F(2, 684) = 28,220$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 0,076$ . O teste post-hoc DMS revelou diferenças significativas entre:

- estudantes e encarregadas/os de educação, com uma média de diferença de 0,293 ( $p < ,001$ ).

- estudantes e docentes, com uma média de diferença de 0,452 ( $p < ,001$ ), as/os estudantes têm uma perspetiva inferior quanto à validade consequencial das adaptações.

**Justiça: Racionalidade das adaptações curriculares nos testes.** As hipóteses nula e alternativa foram as seguintes:

$H_0$ : Não existem diferenças estatisticamente significativas consoante os grupos no que respeita à média dos resultados obtidos no fator comum racionalidade de justiça.

$H_1$ : Existem diferenças estatisticamente significativas consoante os grupos no que respeita à média dos resultados obtidos no fator racionalidade de justiça.

No fator da racionalidade de justiça das adaptações nos testes para alunos com dislexia existiram diferenças estatisticamente significativas, com  $F(2, 940) = 16,190$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 0,033$ . O teste post-hoc DMS revelou diferenças significativas entre:

- estudantes e encarregadas/os de educação, com uma média de diferença de 0,233 ( $p < ,001$ ).
- estudantes e docentes, com uma média de diferença de 0,66 ( $p < ,001$ ), as/os estudantes têm uma perspectiva inferior quanto às razões expostas para a justiça de utilização das adaptações nos testes para alunos com dislexia.
- docentes e encarregadas/os de educação, com estas/es últimas/os a concordarem menos com as justificações de justiça, sendo a média de diferença de 0,273 ( $p = ,015$ ).

### **1.11. Discussão de Resultados**

Os resultados evidenciam que as docentes têm sempre perspectivas mais positivas para todos os fatores, com exceção do item justiça das adaptações para todos os alunos, do fator público-alvo, no qual as/os encarregadas/os de educação têm a média de respostas, estatisticamente mais elevada. Estes resultados não divergem dos obtidos por Marquart (2000), onde as/os docentes consideram mais justa a aplicação de adaptações para estudantes com necessidades educativas especiais, comparativamente às/aos encarregadas/os de educação, enquanto que as/os encarregadas/os de educação apoiam mais a implementação destas medidas a estudantes em risco, mas que ainda não se encontram identificadas/os com necessidades educativas especiais, do que as/os docentes. Lang et al. (2005) também verificaram que tanto docentes, como encarregadas/os de educação consideram justas as adaptações para estudantes com necessidades educativas especiais, mas as/docentes de forma ligeiramente superior. Num outro estudo, relativo às perspectivas de docentes e encarregadas/os de educação acerca da inclusão, verificou-se que estas/es últimas/os têm uma perspectiva mais positiva do que as docentes (Bennett et al. , 1997).

Por outro lado, as/os estudantes têm médias de respostas mais baixas, de forma estatisticamente significativa, do que docentes e encarregadas/os de educação, nomeadamente nos itens de justiça das adaptações para estudantes com dislexia e com insucesso escolar, no fator validade consequential e racionalidade. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos no estudo de Taylor e Houghton (2008), onde 1/3 das/os estudantes concorda com o fornecimento de tempo suplementar nos testes a estudantes com perturbação de hiperatividade e défice de atenção, mais de metade das/os docentes apoia esta adaptação e a perspectiva das mães está equitativamente dividida.

Verificou-se ainda que no fator relativo à utilidade, as docentes têm perspectivas estatisticamente mais positivas do que as/os estudantes e encarregadas/os de educação, estes últimos com respostas estatisticamente menos positivas do que as/os estudantes.

Quanto à racionalidade, as/os estudantes concordam menos com as razões do que as docentes e encarregadas/os de educação, de forma estatisticamente significativa e estas/es últimas/os concordam menos do que as docentes, de forma estatisticamente significativa.

## **2. Propriedades Psicométricas dos Questionários sobre as Perspetivas de uma Comunidade Educativa Acerca das Adaptações Curriculares nos Testes para Estudantes com Dislexia**

Realizou-se uma análise das Propriedades Psicométricas do QPAT-Estudantes e QPAT-Encarregadas/os de Educação, que se descrevem de seguida.

### **2.1. QPAT - Estudantes**

Foi realizada a análise da estrutura relacional dos itens das secções designadas originalmente por: Justiça, Racionalidade, Validade consequencial e Utilidade que se apresenta seguidamente.

A análise da estrutura relacional dos itens do questionário das/os estudantes foi efetuada através da análise fatorial exploratória sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de rotação Varimax. Os fatores comuns retidos foram os que apresentaram um eigenvalue superior a 1. Os valores do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (,830 boa) e do teste de Bartlett ( $p < 0,001$ , significativo), indica-nos valores aceitáveis para a prossecução deste tipo de análise. Embora os itens relativos a menos ansiedade (item 10), os testes parecerem mais fáceis (Item 17) a tempo suplementar (item 18), leitura do enunciado (item 19), correção diferente (item 20), fazer o teste numa sala à parte (item 21), apresentem valores de comunalidades ligeiramente abaixo de 0,50 (Ver Tabela 40), mostrando não terem explicação suficiente e adicionalmente os itens 7 e 21 apresentarem pesos fatoriais semelhantes em duas componente (*cross factoring*), não foram excluídos desta análise por coerência conceptual, embora se sugira uma nova formulação do texto dos itens e análise do seu impacto. Obtiveram-se, deste modo, seis componentes que explicam 55,5% da variância total (ver Tabela 40).

A saturação dos itens ( $> ,40$ ) em cada uma das componentes principais e a respetiva comunalidade é apresentada na Tabela 41.

**Tabela 41.***Variância Total Explicada*

Componente	Total valores de Eigen	Variância %	Cumulativo %
1	4,575	22,874	22,874
2	1,771	8,857	31,730
3	1,417	7,087	38,817
4	1,218	6,091	44,908
5	1,076	5,382	50,291
6	1,039	5,195	55,485

**Tabela 42.***Matriz Rodada de Componentes e Comunalidades do QPAT- Estudantes*

Itens	Componentes – Pesos Fatoriais						Comunalidades
	1	2	3	4	5	6	
4. Justo ter em conta necessidades		,579		,475			,615
5. Justo ter em conta esforço		,640					,552
6. Justo reconhecer sucesso		,705					,615
7 Sentem-se mais motivados	,570			,414			,543
8 Sentem-se mais confiantes	,804						,665
9 Usam estratégias melhores					,628		,545
10 Sentem-se menos ansiosos					,626		,471
11 Sentem-se inferiorizados						,721	,585
12 Sentem-se preocupados						,784	,623
13 Sentem-se mais confortáveis	,621						,632
14 Sentem-se mais interessados	,652						,548
15 Sentem-se menos frustrados				,577			,613
16. Mostram melhor conhecimentos	,607						,562
17. Parecem mais fáceis					,569		,451
18. Útil mais tempo				,522			,492
Itens	Componentes – Pesos Fatoriais						Comunalidades
	1	2	3	4	5	6	
19 Útil leitura do enunciado				,534			,432
20 Útil correção diferente		,625					,490
21 Útil sala à parte			,446	,469			,496
22. Útil ditarem respostas			,735				,604
23 Útil computador			,661				,564

A componente um explica aproximadamente 22,87% da variância total, é designada de validade consequential: comportamentos, e é saturada nos itens, agrupando itens 7, 8, 13, 14 e 16 relativos a motivação, confiança, conforto, interesse e possibilidade de mostrar conhecimentos.

A componente dois explica aproximadamente 8,86% da variância total é designada de justiça: racionalidade, e é saturada nos itens 4, 5, 6 e 20, agrupando as afirmações relacionadas com ter em consideração as necessidades das/dos estudantes, o reconhecimento do esforço, a promoção do sucesso e a utilidade de uma correção diferente.

A componente três explica aproximadamente 7,09% da variância total, é designada de utilidade: adaptações do tipo de resposta e é saturada nos itens 22 e 23, agrupando as afirmações relacionadas com a utilidade de as e os estudantes com dislexia usufruírem de ditado de respostas e uso do computador nos testes.

A componente quatro explica aproximadamente 6,09% da variância total, é designada de utilidade: adaptações na administração e é saturada nos itens 15, 18, 19 e 21, agrupando as afirmações relacionadas com a utilidade de um/a estudante com dislexia usufruir de mais tempo, da leitura do enunciado por parte da/o professor/a e de uma sala à parte nas avaliações, de se sentirem menos frustrados.

A componente cinco explica aproximadamente 5,38% da variância total, é designada de validade consequential: efeitos na eficácia e é saturada nos itens 9, 10 e 17, agrupando itens relativos a usar melhores estratégias, menos ansiedade e facilidade.

A componente seis explica aproximadamente 5,20% da variância total, é designada de validade consequential: efeitos negativos e é saturada nos itens 11 e 12, agrupando as afirmações relacionadas com a/ estudante com dislexia se sentir inferiorizada/o e preocupada/o com o que os outros pensam acerca de si quando usufrui de adaptações nas avaliações.

O modelo de seis componentes foi posteriormente sujeito a uma análise fatorial confirmatória (AFC). Os indicadores de qualidade do ajustamento do modelo foram avaliados tendo por base as propostas sugeridas em Marôco (2014). A avaliação da qualidade do ajustamento do modelo da Figura 6 são os seguintes:

**Ajuste global:** O teste do Qui-quadrado de ajustamento  $\chi^2 (155) = 318,012$ , com  $p < ,001$  é considerado significativo para a amostra. O Índice absoluto de qualidade do ajustamento  $\chi^2/\text{gl} = 2,052$ , é considerado sofrível ([2; 5]). O índice de discrepância populacional Root Mean Squared Error of Approximation RMSEA = 0,038; RMSEA  $CI_{90} = 0,032- 0, 044$  é indicador de um ajustamento muito bom ( $\leq 0,05$ ).

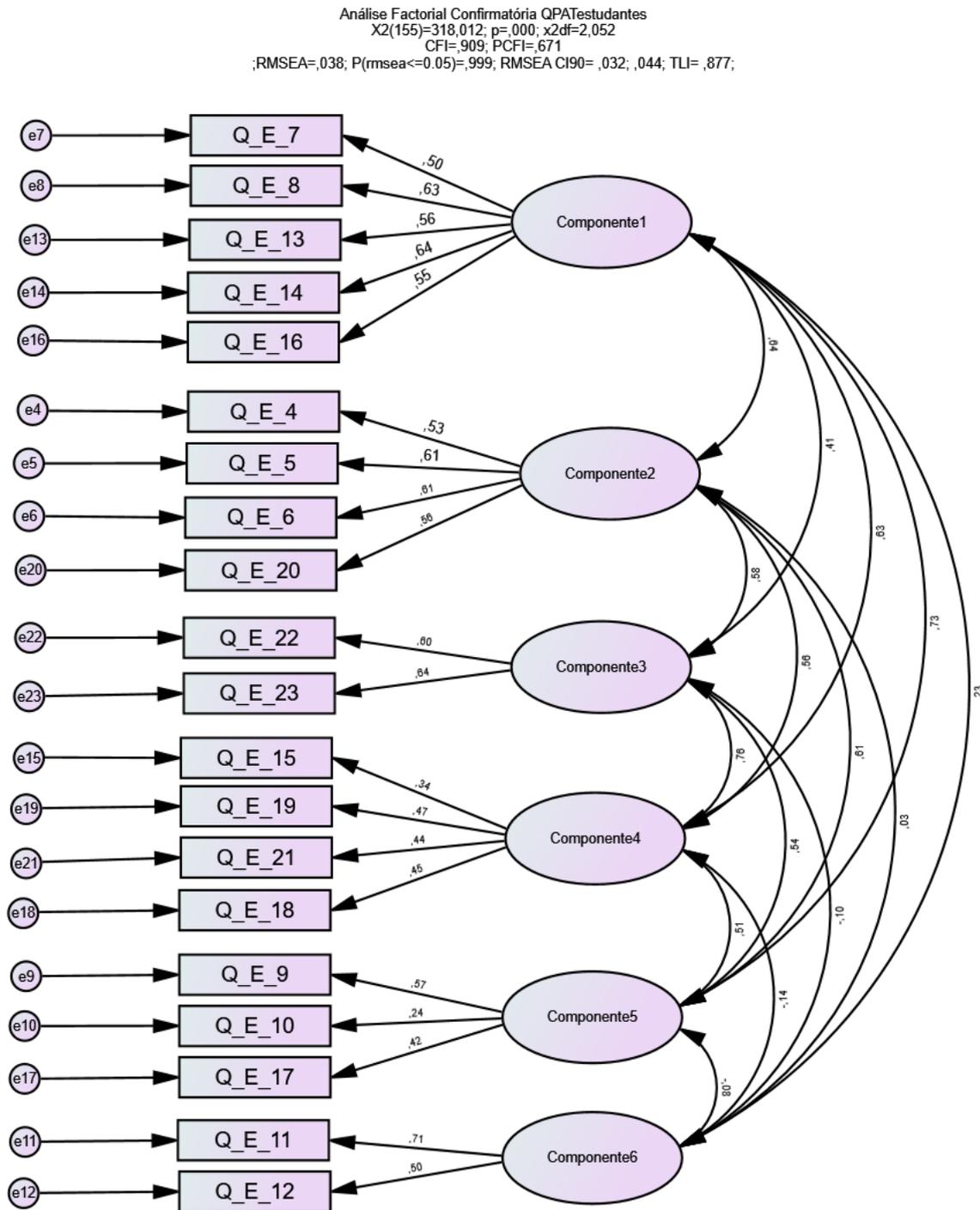
**Ajuste incremental:** O índice relativo Comparative Fit Index CFI = ,909 é indicador de um bom ajustamento ([0,9; 0,95]). O índice relativo Tucker-Lewis Index TLI = ,877 é indicador de um ajustamento sofrível ([0,8; 0,90]).

**Ajuste de parcimónia:** O índice de parcimónia PCFI = ,671, é indicador de um bom ajustamento ([0,6; 0,8]).

As estatísticas e os índices revelam uma qualidade de ajustamento do modelo entre sofrível e bom. Na Figura 6 é apresentada a estrutura fatorial deste modelo.

**Figura 6.**

*AFC dos Itens com as Estimativas Estandarizadas dos Coeficientes*



Na Figura 6 podem observar-se os pesos fatoriais estandarizados ( $\lambda_i$ ) e a correlação ( $\phi$ ) entre os fatores. Na Tabela 42 encontram-se os indicadores de fiabilidade e validade do modelo, que são descritos de seguida.

## Fiabilidade

Os valores de consistência interna Alfa de Cronbach para os 20 itens é de 0,79, considerado razoável; contudo, os valores de quatro dos seis fatores são considerados fracos segundo a categorização dos valores de Alfa que tem como referência Pestana e Gageiro (2003). Adicionalmente, a única componente com FC superior a 0,7 é a validade consequencial: comportamentos indicando boa fiabilidade de constructo (Marôco, 2014).

### **Validade do constructo (validade fatorial, validade convergente e validade discriminante):**

**Validade fatorial:** As componentes um, dois, três e seis apresentam pesos fatoriais estandardizados superiores a 0,5 (Marôco, 2014), pelo que se considera que apresentam validade fatorial, nas restantes duas tal não se verifica.

**Validade convergente:** Os valores de validade convergente (VEM) dos seis fatores são inferiores a 0,50 o que é indicador de falta de validade convergente nesta amostra (Hair et al., 1998). Tal significa que os itens do constructo não apresentam correlações positivas e elevadas entre si (Marôco, 2014).

**Validade discriminante:** Assume-se que não existe validade discriminante para cinco componentes uma vez que o valor do MSV de cada componente não é inferior ao VME; ou seja, os constructos encontram-se correlacionados, consideravelmente, uns com os outros. Existe validade discriminante para a componente validade consequencial: efeitos negativos.

**Tabela 43.**

*Fiabilidade, Validade Convergente e Discriminante*

	Alfa	FC	VEM	MSV	MaxR(H)	C1*	C2*	C3*	C4*	C5*	C6*
Componente 6	0,72	0,539	0,375	0,053	0,572	0,613					
Componente 1	0,65	0,715	0,336	0,536	0,722	0,231	0,580				
Componente 2	0,56	0,667	0,335	0,404	0,671	0,029	0,636	0,579			
Componente 3	0,47	0,556	0,385	0,575	0,557	-0,103	0,406	0,580	0,621		
Componente 4	0,38	0,467	0,182	0,575	0,474	-0,136	0,631	0,559	0,758	0,426	
Componente 5	0,52	0,383	0,187	0,536	0,431	-0,084	0,732	0,612	0,544	0,512	0,432

\*C- Componente

## 2.2. QPAT – Encarregadas/os de Educação

Foi realizada a análise da estrutura relacional dos 21 itens das secções: Justiça, Racionalidade, Validade consequencial e Utilidade, que se apresenta de seguida.

A análise da estrutura relacional dos itens do questionário das/os encarregadas/os de educação, designadamente, os fatores nos testes, foi efetuada através da análise fatorial exploratória sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de rotação Varimax. Os fatores comuns retidos foram os que apresentaram um eigenvalue superior a 1. A validade da análise fatorial, feita através do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (,875 boa) e do teste de Bartlett ( $p < 0,001$ , significativo), indica-nos valores aceitáveis para a sua prossecução. Embora o item 4 relativo a tempo suplementar apresente um valor de comunalidade ligeiramente abaixo de 0,50 (Ver Tabela 44), mostrando não terem explicação suficiente não foi excluído desta análise por coerência conceptual. Obtiveram-se, deste modo, cinco componentes que explicam 65,98% da variância total (ver Tabela 43)

**Tabela 44.**

*Variância Total Explicada*

Componente	Total valores de Eigen	Variância %	Cumulativo %
1	7,328	34,895	34,895
2	2,467	11,747	46,642
3	1,640	7,808	54,450
4	1,311	6,245	60,695
5	1,111	5,289	65,984

A saturação dos itens ( $> ,40$ ) em cada uma das componentes principais e a respetiva comunalidade é apresentada na Tabela 44.

**Tabela 45.***Matriz Rodada de Componentes e Comunalidades do QPAT- Encarregadas/os de Educação*

Itens	Componentes – Pesos Fatoriais						Comunalidades
	1	2	3	4	5	6	
4. Justo ter em conta necessidades			,578				,440
5. Justo ter em conta esforço		,419					,438
6. Justo reconhecer sucesso		,672					,591
7 Sentem-se mais motivados		,691					,652
8 Sentem-se mais confiantes		,726					,632
9 Usam estratégias melhores		,766					,660
10 Sentem-se menos ansiosos		,638					,516
11 Sentem-se inferiorizados	,454		,725			,454	,756
12 Sentem-se preocupados	,432		,752			,432	,764
13 Sentem-se mais confortáveis	,492		,687			,492	,723
14 Sentem-se mais interessados	,779					,779	,716
15 Sentem-se menos frustrados	,749					,749	,701
16. Mostram melhor conhecimentos	,590		,458			,590	,627
17. Parecem mais fáceis	,424				,703	,424	,709
18. Útil mais tempo				,816			,685
19 Útil leitura do enunciado				,838			,763
20 Útil cotação diferente	,792					,792	,685
21 Útil não penalizar os erros	,825					,825	,753
22 Útil sala à parte	,592				,611	,592	,787
23. Útil ditarem respostas	,818					,818	,757
24 Útil computador	,471			-,464		,471	,501

A componente um explica aproximadamente 34,89% da variância total, é designada de utilidade: tipos de respostas e de cotação diferentes, e é saturada nos itens, agrupando itens 14, 15, 16, 20, 21, 23 e 24 relativos a sentirem-se mais interessados, menos frustrados, conseguirem mostrar melhor os conhecimentos, atribuir uma cotação diferente, não penalizar erros, permitir a utilização de computador e ditar respostas nos testes.

A componente dois explica aproximadamente 11,75% da variância total é designada de validade consequencial: comportamentos e é saturada nos itens 5, 6, 7, 8, 9 e 10, agrupando as afirmações relacionadas com o reconhecimento do esforço, a promoção do sucesso, sentirem-se mais motivados, mais confiantes, menos ansiosos e usarem estratégias melhores.

A componente três explica aproximadamente 7,81% da variância total, é designada de validade consequential: efeitos negativos e é saturada nos itens 4, 11, 12 e 13, agrupando as afirmações relacionadas com ter em conta necessidades, sentirem-se inferiorizados, preocupados e mais confortáveis.

A componente quatro explica aproximadamente 6,25% da variância total, é designada de utilidade: adaptações na administração dos testes e é saturada nos itens 18 e 19, agrupando as afirmações relacionadas com permitir mais tempo e a leitura do enunciado.

A componente cinco explica aproximadamente 5,29% da variância total, é designada de validade e utilidade das adaptações nos testes: e é saturada nos itens 17 e 22, agrupando itens relativos a sentir que o teste é mais fácil e útil permitir realizar o teste numa sala à parte.

O modelo de cinco componentes foi posteriormente sujeito a uma análise fatorial confirmatória. A avaliação da qualidade do ajustamento do modelo da Figura 7 são os seguintes:

**Ajuste global:** O teste do Qui-quadrado de ajustamento  $\chi^2 (179) = 536,57$ , é considerado significativo para a amostra,  $p < ,001$ . O Índice absoluto de qualidade do ajustamento  $\chi^2/df = 2,998$ , é considerado sofrível ([2; 5]). O índice de discrepância populacional Root Mean Squared Error of Approximation RMSEA = 0,070; RMSEA  $CI_{90} = 0,063- 0, 0,077$  é indicador de um ajustamento aceitável ([0,05; 0,10]).

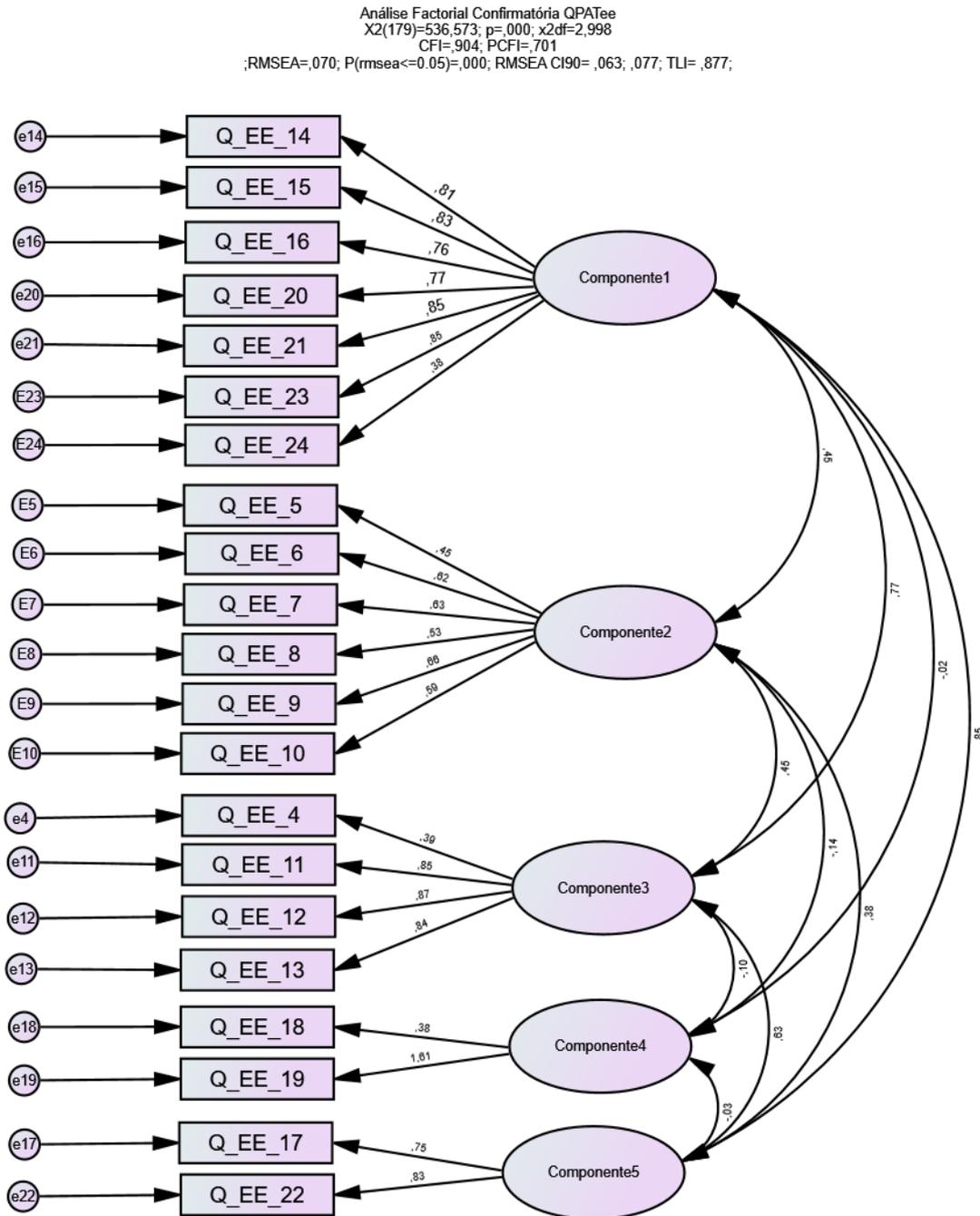
**Ajuste incremental:** O índice relativo Comparative Fit Index CFI = ,904 é indicador de um bom ajustamento ([0,9; 0,95]). O índice relativo Tucker-Lewis Index TLI = ,877 é indicador de um ajustamento sofrível ([0,8; 0,90]).

**Ajuste de parcimónia:** O índice de parcimónia PCFI = ,701, é indicador de um bom ajustamento ([0,6; 0,8]).

As estatísticas e os índices revelam uma qualidade de ajustamento do modelo entre sofrível, e bom. Na Figura 7 é apresentada a estrutura fatorial deste modelo.

**Figura 7.**

*AFC dos Itens com as Estimativas Estandarizadas dos Coeficientes*



Na Figura 7, podem observar-se os pesos fatoriais estandarizados ( $\lambda_i$ ) e a correlação ( $\varphi$ ) entre os fatores. Na Tabela 45 encontram-se os indicadores de fiabilidade e validade do modelo, que são descritos de seguida.

## Fiabilidade

Os valores de consistência interna Alfa de Cronbach para os 21 itens é de 0,859, considerado bom; contudo, os valores de quatro dos seis fatores são considerados fracos segundo a categorização dos valores de Alfa que tem como referência Pestana e Gageiro (2003). Quatro componentes apresentam valores de FC superiores a 0,7 indicando boa fiabilidade de constructo (Marôco, 2014); tal não acontece com a componente quatro.

### **Validade do constructo (validade fatorial, validade convergente e validade discriminante):**

**Validade fatorial:** As componentes um, dois, três e quatro, com exceção de um peso fatorial, apresentam pesos fatoriais estandardizados superiores a 0,5 (Marôco, 2014), pelo que se considera que apresentam validade fatorial.

**Validade convergente:** O valor de validade convergente (VEM) da componente dois é o único inferior a 0,50 o que é indicador de falta de validade convergente nesta amostra para esta componente dois e existência de validade convergente para as restantes (Hair et al., 1998).

**Validade discriminante:** Assume-se que não existe validade discriminante para três componentes uma vez que o valor do MSV não é inferior ao VME de cada fator; ou seja, os constructos encontram-se correlacionados, consideravelmente, uns com os outros. Existe validade discriminante para as restantes componentes.

**Tabela 46.**

*Fiabilidade, Validade Convergente e Discriminante*

	Alfa	FC	VEM	MSV	MaxR(H)	C3*	C2*	C4*	C5*	C1*
Componente 3	0,804	0,840	0,585	0,591	0,893	0,765				
Componente 2	0,774	0,752	0,339	0,202	0,762	0,449	0,582			
Componente 4	0,752	1,225	1,361	0,019	3,144	-0,097	-0,138	1,167		
Componente 5	0,771	0,768	0,624	0,714	0,777	0,634	0,376	-0,027	0,790	
Componente 1	0,883	0,905	0,587	0,714	0,925	0,769	0,447	-0,016	0,845	0,766

\*C – Componente

## 2.3. Discussão dos Resultados

A análise de vários instrumentos utilizados por investigadores internacionais na recolha de dados sobre as perspetivas acerca das adaptações curriculares nos testes e a análise da literatura permitiu desenvolver três instrumentos, para diferentes membros da comunidade educativa, tendo a análise fatorial exploratória e confirmatória sido realizada a dois deles. O instrumento para as/os

encarregadas/os de educação apresenta cinco componentes, o instrumento para as/os estudantes apresenta seis, representando o que mais se aproximava dos níveis de qualidade comumente exigidos, sem que, no entanto, fosse garantido um ajustamento satisfatório tendo por base os valores dos indicadores de qualidade do ajustamento do modelo. Sublinha-se que não foram eliminados itens que apresentavam saturações em mais do que uma componente, ou comunalidades ligeiramente abaixo de 0,50, exigências deste tipo de análise e dos resultados do ajuste do modelo.

As estatísticas e os índices de análise fatorial confirmatória do QPAT-Estudantes e QPAT-Encarregadas/os de Educação revelam uma qualidade de ajustamento do modelo entre sofrível e bom.

O valor de consistência interna Alfa de Cronbach para os itens do QPAT-Estudantes é de 0,79, considerado razoável e a única componente do QPAT-Estudantes com fiabilidade compósita (FC) superior a 0,7 é a validade consequencial: comportamentos, indicando fiabilidade de constructo para esta componente. Todas as componentes do QPAT-Encarregadas/os de educação apresentam FC superiores a 0,7 indicando boa fiabilidade de constructo, com exceção da utilidade: adaptações na administração dos testes. O valor de consistência interna Alfa de Cronbach para os 21 itens é de 0,86, considerado bom. As componentes do QPAT-Estudantes apresentam validade fatorial, com exceção da utilidade: adaptações de administração e validade consequencial: efeitos eficácia. As componentes do QPAT-Encarregadas/os de educação apresentam validade fatorial, com exceção da componente validade e utilidade. As componentes, na generalidade apresentam falta de validade convergente e discriminante nestas duas amostras.

### **3. Tipos de Adaptações Curriculares nos Testes Utilizadas pelas Docentes para as/os Estudantes com Dislexia**

Com o intuito de identificar as adaptações na avaliação utilizadas pelas/os docentes que identificaram ter estudantes com dislexia na turma, foi-lhes solicitado o preenchimento do instrumento de recolha de dados designado de *Checklist de Adaptações nos Testes*. Das 45 docentes que participaram no estudo, 19 docentes afirmaram que tinham estudantes com dislexia: dessas, 17 devolveram a *checklist* preenchida.

Na Tabela 46 encontram-se os valores percentuais das respostas, que de seguida são analisados e discutidos.

**Tabela 47.***Resultados Descritivos da Checklist de Adaptações nos Testes*

	Item	N	%
Preparação para o teste	Ensinar competências para resolução de testes	12	26,7
	Realizar atividades de prática adicionais	10	22,2
	Avisar previamente sobre as datas de testes	17	37,8
	Avisar previamente sobre os conteúdos a estudar	15	33,3
	Fornecer um guia de estudo para o teste	12	26,7
	Fornecer um teste exemplo	2	4,4
agendamento	Permitir tempo suplementar (indicar quanto)	17	37,8
	Permitir intervalos mais frequentes <u>ou</u> maiores	6	13,3
	Dividir a realização do teste por vários dias	10	22,2
	Alterar o momento do dia para a realização do teste	6	13,3
	Planear as datas dos testes com espaçamento entre si	17	37,8
Ambiente/ espaço	Realizar o teste numa localização alternativa (ex. fila da frente)	12	26,7
	Realizar o teste em sala à parte em pequeno grupo <u>ou</u> individualmente	10	22,2
	Fornecer iluminação adequada	5	11,1
	Fornecer mobiliário adaptado (ergonómico)	0	0
	Fornecer acústica especial	1	2,2
	Permitir ao aluno liberdade para se mover, levantar ou ficar de pé durante a aplicação individual do teste	6	13,3
Motivacionais	Dar pequenas compensações	6	13,3
	Dar incentivos verbais pelo esforço	16	35,6
	Incentivar o aluno a iniciar as tarefas	11	24,4
	Incentivar o aluno que quer desistir a esforçar-se mais um pouco	11	24,4
	Incentivar o aluno a manter-se na tarefa	13	28,9
Apoio instruções	Ler as instruções (enunciado) para o aluno	16	35,6
	Rer ler as instruções de cada pergunta	11	24,4
	Simplificar as instruções (parafrasear)	13	28,9
	Esclarecer as dúvidas do aluno	12	26,7
	Sublinhar palavras-chave no enunciado	13	28,9
	Destacar os passos das instruções	7	15,6
	Pedir ao aluno para rler ou dizer por palavras suas as instruções	8	17,8
Apoio durante teste	Disponibilizar um prof. de educação especial <u>ou</u> outro profissional qualificado para apoiar durante o teste	11	24,4
	Registar as respostas do aluno (ditar respostas, reescrita das respostas <u>ou</u> gravação de voz)	6	13,3
	Complementar respostas escritas com orais	6	13,3

Equipamento/itic	Ouvir gravação áudio das perguntas	1	2,2
	Fazer gravação áudio das respostas	1	2,2
	Utilizar o processador de texto	1	2,2
	Utilizar o dicionário	10	22,2
	Utilizar lista de vocabulário com definições	3	6,7
	Utilizar livro(s) para consulta	5	11,1
Formato	Fornecer folha de resposta, com espaço grande, pautada <u>ou</u> quadriculada	4	8,9
	Alterar a formatação do enunciado (ex. aumentar o espaço entre linhas, reduzir o n.º de itens por página <u>ou</u> uma frase completa por linha)	9	20
	Dividir o teste por secções, com tipos de perguntas semelhantes	4	8,9
	Fornecer numa folha à parte <u>ou</u> projetar os textos, gráficos e tabelas necessários, para não ser necessário ir atrás e à frente do enunciado	4	8,9
	Na escolha múltipla listar itens verticalmente	8	17,8
	Adaptar o tipo de perguntas: escolha múltipla, v/f, <u>ou</u> completamento espaços	13	28,9
	Não dividir uma pergunta entre duas páginas	11	24,4
	Instruções breves	9	20
	Listar as instruções na vertical	1	2,2
	Reduzir o n.º de perguntas	9	20
	Fornecer pistas visuais no enunciado, como sinais de <i>stop</i> e setas	5	11,1
	Marcar as respostas no enunciado, em vez de usar folha de respostas à parte	3	6,7
	Cotação	Não penalizar pela caligrafia	14
Não penalizar pela ortografia		14	31,1
Não penalizar pela pobre construção frásica		7	15,6
Aceitar respostas mais breves		14	31,1
Valorizar conteúdo/raciocínio		13	28,9
Notas: aprovado/reprovado		0	0
Notas: números (1-5 / %)		0	0
Notas: descritivas (insuf/satisf/bom/M, bom)		13	28,9
Atribuir uma classificação diferente às perguntas dos testes		4	8,9
Adicionar parâmetros de avaliação (esforço, progresso)	9	20	
Correção	Realizar a correção na sala de aula	12	26,7
	Entregar a correção aos alunos	3	6,7
	Entregar os testes corrigidos	4	8,9
	Dar oportunidade de o aluno corrigir o teste, para melhoria de nota	5	11,1

Os resultados apresentados na Tabela 46 mostram que as adaptações mais frequentemente implementadas, pelas docentes participantes, nos testes para estudantes com dislexia foram: avisar previamente sobre as datas dos testes, fornecer o tempo suplementar e planear as datas dos testes com

espaçamento entre si (37,8%), dar incentivos verbais pelo esforço e ler as instruções para o aluno (35,6%), avisar previamente sobre os conteúdos a estudar (33,3%), não penalizar a caligrafia, nem ortografia e aceitar respostas mais breves (31,1%). As adaptações menos implementadas relacionam-se com a alteração da denominação das classificações (0%), com o listar as instruções na vertical, no formato do teste (2,2%), com os equipamentos de gravação áudio e processador de texto (2,2%), com a adaptação do ambiente, nomeadamente ao nível do mobiliário (0%) e acústica (2,2%).

Neste estudo, os valores do Alfa de Cronbach na *checklist* indica uma consistência interna de ,877.

### **3.1. Discussão dos Resultados**

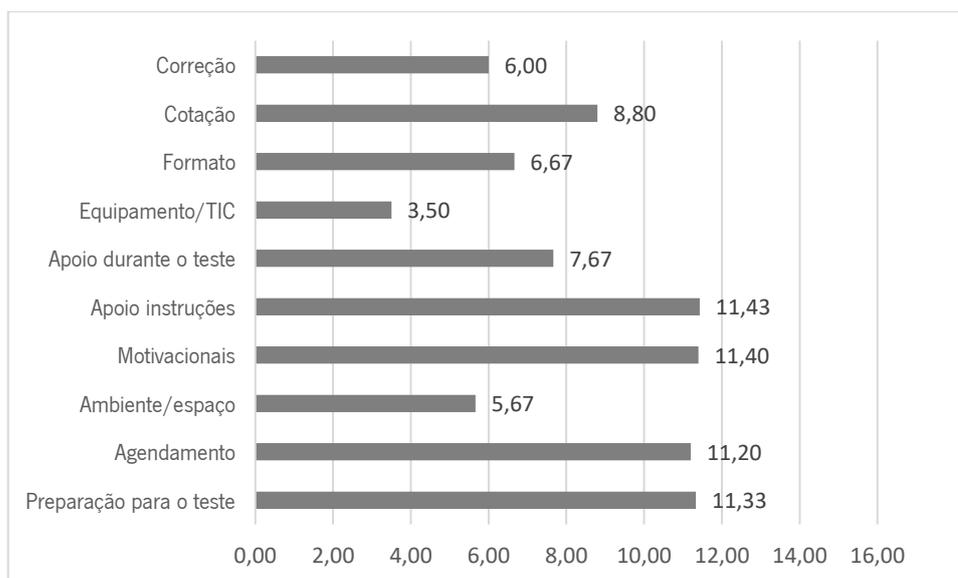
Algumas das adaptações mais frequentemente utilizadas pelas docentes de estudantes com dislexia são as que estão previstas na legislação em vigor - artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho -, tais como o tempo suplementar e a leitura dos enunciados, bem como a não penalização pela caligrafia, pela ortografia e pelas respostas breves, previstas da Ficha A das Normas do Júri Nacional de Exames. Sublinha-se ainda que no estudo de Hollenbeck et al. (1998) o tempo suplementar foi a adaptação menos citada como sendo utilizada (13,1%), contrariamente aos resultados obtidos mais recentemente por Witmer et al. (2018), sendo a adaptação mais frequentemente enunciada pelas/os docentes (93%), seguindo-se a leitura orientada das instruções (79%).

A utilização de produtos de apoio, preconizada na alínea d) do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, não parece ser uma prática habitual, de acordo com os dados recolhidos.

A Figura 8 mostra os tipos de adaptações nos testes, agrupados em categorias, verificando-se que, tal como no estudo de Hollenbeck et al. (1998), as/os docentes utilizam apenas uma minoria das adaptações.

**Figura 8.**

*Tipo de Adaptações nos Testes Utilizadas para Estudantes com Dislexia*



As adaptações mais utilizadas enquadram-se no apoio das instruções e em termos motivacionais, enquanto que as menos implementadas são ao nível do equipamento e das tecnologias de informação e comunicação.

#### **4. Diversidade dos Níveis de Fluência e de Compreensão da Leitura da Amostra de Estudantes**

Nesta secção do capítulo, apresentam-se os resultados obtidos com a aplicação das Provas MBC de fluência de leitura oral e de compreensão da leitura (Maze). Inicialmente é efetuada uma caracterização dos resultados, em termos descritivos (média, desvio padrão, moda e percentis) e inferenciais para as variáveis agrupamento de escola e risco de dificuldades de aprendizagem na leitura, através do Teste-*T* Student e One-Way Anova. Por fim, são apresentados os resultados da análise de clusters.

##### **4.1. Variabilidade dos Níveis de Fluência e de Compreensão Leitora para a População de Estudantes**

Neste estudo, os valores do Alfa de Cronbach nas provas MBC indicam uma consistência interna excelente, na prova de leitura de Maze foi de 0,907 e a de Fluência foi de 0,979.

Para analisar o pressuposto da normalidade da distribuição, procedeu-se, primeiramente, à análise das medidas de assimetria e achatamento que caracterizam a distribuição dos resultados obtidos pelas/os estudantes, e de seguida ao teste Kolmogorov–Smirnov (amostra > 50 sujeitos) para se verificar

a distribuição dos resultados obtidos pelas/os estudantes, no âmbito das provas MBC – Fluência Oral e Maze. A curva da distribuição dos dados apresenta valores absolutos de assimetria ( $sk$ ) e achatamento ( $k$ ) que não revelam desvios significativos da distribuição normal. Analisando o tipo de curva da distribuição da variável da fluência de leitura, quanto ao enviesamento ou assimetria, verifica-se que tem um ligeiro enviesamento negativo, ou seja, é assimétrica à esquerda. Contrariamente, na compreensão da leitura verifica-se a existência de uma distribuição de resultados com uma forma ligeiramente assimétrica positiva, verificando-se uma maior frequência de dados à esquerda da média. Por último, foram realizados os testes de normalidade, verificando-se que os valores dos testes Kolmogorov-Smirnov apresentados não se encontravam normalmente distribuídos nas variáveis associadas à fluência oral, com  $D(730) = 0,042$ ,  $p = ,004$ , e à compreensão da leitura (Maze) com  $D(730) = 0,061$ ,  $p < ,001$ . Logo, rejeita-se a Hipótese nula. Contudo, em complementaridade com as análises efetuadas ao achatamento e assimetria assume-se que não existem grandes desvios da distribuição normal.

Na Tabela 47, observam-se os resultados descritivos para a amostra. Salienta-se o facto de, na fluência, a média da mediana dos resultados obtidos pelos participantes no início do ano escolar, ficar aquém dos valores esperados, pois, de acordo com as metas curriculares definidas pelo Ministério da Educação, é expectável que no final do 3.º ano as/os estudantes leiam 110 pc/m. Salienta-se que 173 estudantes (24%) atingiram essa marca de palavras lidas corretamente por minuto entre os meses de outubro e janeiro no 4.º ano. Na prova de compreensão observa-se que a moda e a mediana são de 10 itens corretamente escolhidos num minuto.

**Tabela 48.**

*Resultados Descritivos da Amostra nas Provas MBC – Fluência e Compreensão*

	Fluência ( $n = 734$ )			Compreensão ( $n = 743$ )		
	Intervalo	$M$	$DP$	Intervalo	$M$	$DP$
Amostra	2-170	88,76	29,632	0-21	9,71	3,852

O cálculo do  $r$  de Pearson mostra que a correlação positiva entre as duas variáveis é de 0,8, sendo que um aumento de um desvio-padrão nos resultados da fluência está associado, em média, a um aumento de 0,8 desvio-padrão nos resultados da compreensão leitora. Adicionalmente, indica que os resultados da fluência explicam 64% da variância dos resultados da compreensão leitora ( $r^2 = 0,64$ ), com  $p < 0,001$ .

Numa análise qualitativa observa-se que na prova de compreensão (Maze), 212 estudantes fizeram autocorreções no decorrer da prova. Na prova de fluência, os erros mais frequentes foram as

substituições de palavras (n = 613), seguindo-se a má pronúncia das palavras (n = 522) e as omissões (n = 477). Nesta prova, 135 estudantes fizeram autocorrekções durante a leitura.

De entre as/os estudantes identificados com dislexia, pelas/os docentes (n = 18), quatro estudantes fizeram autocorrekções no decorrer da prova de Maze; na prova de fluência, os erros mais frequentes foram as substituições (n = 15) e a má pronúncia (n = 15), seguindo-se as omissões (n = 11).

Nas/os estudantes identificadas/os pela MBC como estando em risco de dificuldades de aprendizagem da leitura, 22 estudantes fizeram autocorrekções no decorrer da prova. Na prova de fluência, os erros mais frequentes foram a má pronúncia (n = 102), as substituições (n = 101), omissões (n = 62) e hesitações (n = 39).

A Tabela 48 apresenta os valores dos percentis dos resultados obtidos pela população no âmbito da fluência e da compreensão da leitura. De acordo com Deno et al. (2009), as/os estudantes que se encontram no percentil 20 ou abaixo deste são considerados em risco de insucesso na leitura. Para a fluência da leitura, o valor de risco foi de 64 pc/m. Para a compreensão da leitura, o valor de risco corresponde a 7 itens respondidos corretamente.

**Tabela 49.**

*Valores Percentis dos Resultados Obtidos pela Amostra nas Provas MBC – Fluência e Compreensão*

	Percentis					
	10	20	25	50	75	90
Compreensão	4,00	7	7,00	10,00	12,00	14,00
Fluência	49,00	64	70,00	91,00	109,00	127,00

#### **4.2. Influência das Variáveis Pessoais e Escolares nos Níveis de Fluência e de Compreensão Leitora**

De seguida apresentam-se os resultados das hipóteses testadas, relativas às diferenças na prestação entre as/os estudantes de acordo com o género, idade, tipo de turma, de freguesia e de escola, nível de risco, barreiras à aprendizagem, medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, agrupamento, utilizando o Teste-*t* paramétrico, para amostras independentes e o teste oneway ANOVA.

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre as perspetivas de estudantes consoante a idade, o género, o tipo de turma, de freguesia e de escola, bem como as barreiras à aprendizagem e as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

## Agrupamento

No que respeita aos resultados descritivos por agrupamento, na prova de fluência de leitura (ver Tabela 49), seis agrupamentos apresentaram resultados inferiores à média da amostra. O valor mínimo atingido diz respeito ao agrupamento Plátano (2 pc/m), enquanto o valor máximo se registou no agrupamento do Loureiro (170 pc/m). A média mais elevada corresponde ao Colégio Privado Medronheiro ( $M = 110$  pc/m). O agrupamento com resultados mais homogêneos é o de Sobreiro, enquanto o agrupamento de escolas de Azinheira apresenta o desvio padrão mais elevado, ou seja, a maior heterogeneidade de resultados.

Nas provas de compreensão da leitura são igualmente seis os agrupamentos com resultados abaixo da média da amostra. O valor mínimo atingido foi de zero respostas corretas, em três agrupamentos e o valor máximo foi de 21, no agrupamento Amieiro e no Medronheiro. Este último tem também a média mais elevada ( $M = 12,81$ ). O agrupamento Amieiro tem o desvio padrão superior, em relação aos restantes, ou seja, apresenta maior heterogeneidade dos resultados, enquanto o agrupamento Sobreiro é, novamente, o que apresenta maior homogeneidade nos resultados.

**Tabela 50.**

*Resultados Descritivos por Agrupamento nas Provas MBC - Fluência e Compreensão*

Agrupamento*	Fluência				Compreensão			
	n	Intervalo	$M$	$DP$	n	Intervalo	$M$	$DP$
Amieiro	90	32-154	97,90	29,672	93	1-21	10,80	4,2
Freixo	54	28-167	87,41	28,491	56	1-18	9,53	3,585
Sobreiro	47	23-150	91,11	22,942	47	1-16	10,04	2,789
Bétula	17	32-145	69,24	32,681	17	1-16	5,53	3,710
Medronheiro	40	62-157	110,28	23,142	42	7-21	12,81	3,202
Carvalho	134	3-147	80,96	29,480	135	0-18	8,90	3,648
Plátano	79	2-144	84,18	30,122	80	0-18	9,98	3,642
Oliveira	21	45-157	101,00	29,584	21	3-16	10,24	3,687
Azinheira	44	2-148	86,91	35,482	44	2-17	8,64	3,635
Teixo	51	35-146	93,65	25,558	51	3-18	10,43	3,489
Castanheiro	77	14-136	83,26	28,103	77	1-16	9,06	3,718
Loureiro	80	26-170	89,01	27,523	80	0-20	10,31	3,992

\* Designações fictícias

A Tabela 50 apresenta os valores dos percentis dos resultados obtidos pelas/os estudantes das diferentes turmas, no âmbito da fluência e da compreensão da leitura.

No que concerne à fluência de leitura, e no que respeita aos valores do percentil 20, verificou-se que seis agrupamentos obtiveram valores inferiores ao valor de risco definido para a amostra (64 pc/m).

**Tabela 51.**

*Valores Percentis para a Variável Agrupamento nas Provas MBC – Fluência e Compreensão*

		Percentis					
		10	20	25	50	75	90
Amieiro	Fluência	57,10	75,00	76,75	95,00	121,50	144,00
	Compreensão	5,00	7,00	8,00	11,00	13,50	17,00
Freixo	Fluência	45,50	55,00	65,00	94,00	107,52	118,00
	Compreensão	4,40	7,00	8,00	10,00	12,00	14,30
Sobreiro	Fluência	62,00	73,00	76,00	95,00	107,00	113,20
	Compreensão	6,00	8,00	9,00	10,00	12,00	13,20
Bétula	Fluência	32,80	34,60	37,00	74,00	91,00	122,60
	Compreensão	1,80	2,60	3,00	5,00	7,00	11,20
Medronheiro	Fluência	78,30	92,20	95,00	110,00	129,75	139,60
	Compreensão	8,30	10,00	10,75	13,00	15,00	16,70
Carvalho	Fluência	43,50	57,00	61,00	85,00	99,00	114,50
	Compreensão	4,00	6,00	7,00	9,00	11,00	14,00
Plátano	Fluência	47,00	62,00	66,00	85,00	109,00	119,00
	Compreensão	4,00	6,00	7,00	9,00	11,75	13,90
Oliveira	Fluência	62,20	72,40	76,50	95,00	131,50	138,00
	Compreensão	4,00	7,40	8,00	11,00	13,00	14,80
Azinheira	Fluência	37,00	63,00	64,50	87,50	115,00	127,50
	Compreensão	3,00	6,00	6,00	9,00	10,75	14,50
Teixo	Fluência	61,00	75,40	79,00	95,00	109,00	126,80
	Compreensão	6,00	7,40	9,00	10,00	13,00	15,00
Castanheiro	Fluência	40,60	60,20	69,00	87,00	100,50	119,20
	Compreensão	3,00	6,00	7,00	9,00	12,00	14,00
Loureiro	Fluência	51,50	64,40	68,50	91,00	103,00	121,90
	Compreensão	5,10	7,00	7,00	11,00	13,00	15,80

Pretendeu-se averiguar se ocorrem diferenças estatisticamente significativas na fluência e compreensão de leitura por agrupamento. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, foram as seguintes:

$H_0$ : não existem diferenças estatisticamente significativas consoante os agrupamentos, no que respeita à fluência de leitura oral.

$H_1$ : existem diferenças estatisticamente significativas consoante os agrupamentos, no que respeita à fluência de leitura oral.

$H_0$ : não existem diferenças estatisticamente significativas consoante os agrupamentos, no que respeita à compreensão de leitura.

$H_1$ : existem diferenças estatisticamente significativas consoante os agrupamentos, no que respeita à compreensão de leitura.

Uma análise de variância Oneway ANOVA revelou que o efeito do agrupamento frequentado foi significativo para a variável fluência na leitura, com  $F(11, 722) = 5,474$ ,  $p < ,001$ , e para a variável compreensão da leitura, com  $F(11, 731) = 7,326$ ,  $p < ,001$ . Da análise de Post hoc Bonferroni sublinhamos que o grupo de estudantes com as médias mais altas na leitura frequenta um colégio privado localizado numa zona urbana, difere significativamente dos sete agrupamentos de escolas públicas que têm as médias mais baixas no que respeita à fluência leitora, e dos oito agrupamentos de escolas públicas que têm as médias mais baixas no que respeita à compreensão leitora. Adicionalmente, o cálculo do tamanho do efeito do Eta ao quadrado, indica que a variável agrupamento explica cerca de 8% da variabilidade dos resultados da fluência leitora ( $\eta^2 = 0,077$ ) e cerca de 10% da variabilidade dos resultados da compreensão leitora ( $\eta^2 = 0,099$ ), ambos os valores considerados médios.

### **Nível de risco**

A identificação das/os estudantes em risco na amostra teve por base o percentil 20 da mesma, tal como preconizado por Busch e Lembke (2005). Os resultados obtidos são apresentados na Tabela 51 e comparam-se os resultados das/os estudantes com base na variável nível de risco. Observa-se que as/os estudantes que não são considerados em risco ( $n = 580$ ) apresentam médias acima do dobro das observadas para as/os estudantes considerados em risco ( $n = 154$ ).

No que respeita à fluência de leitura, verifica-se que se encontram em risco 154 estudantes, valor que representa 20,98% da amostra. Relativamente à compreensão de leitura, verifica-se que se encontram em risco 198 estudantes, valor que representa 26,65% da amostra.

**Tabela 52.***Resultados Descritivos Segundo a Variável Risco nas Provas MBC - Fluência e Compreensão*

	Fluência (n = 734)			Compreensão (n = 743)		
	Intervalo	M	DP	Intervalo	M	DP
Risco	2-64	46,44	15,84	0-7	4,92	1,91
Não risco	65-170	100,18	20,93	8-21	11,44	2,75

Existem 119 estudantes em risco, simultaneamente, na fluência e na compreensão da leitura: destes, 51 são do sexo masculino e 68 do sexo feminino, distribuindo-se pelos 12 agrupamentos do estudo, sendo 27 de Carvalho, 14 de Castanheiro, 13 do Loureiro e de Amieiro e 12 do Plátano. De entre as/os 119 estudantes identificados em risco, através das provas MBC, 41 não têm barreiras à aprendizagem, de acordo com a opinião das/os docentes, 11 têm dislexia, 13 são de língua portuguesa não materna e as/os restantes 9 têm outras barreiras. Existem igualmente 41 estudantes que não usufruem de medidas de suporte à aprendizagem, 28 estão com medidas universais, 19 com medidas seletivas e 3 com medidas adicionais. Deste grupo, de 119 estudantes as/os docentes identificam 60 estudantes com um nível de leitura abaixo da média da turma e 66 com um nível de leitura abaixo daquele que é expectável para o respetivo ano de escolaridade. Os resultados destes 119 estudantes são apresentados na Tabela 53.

**Tabela 53.***Estatística Descritiva para a Variável Risco Segundo as Barreiras à Aprendizagem e Medidas de Suporte nas Provas MBC - Fluência e Compreensão*

	Fluência			Compreensão		
	Intervalo	M	DP	Intervalo	M	DP
Sem barreiras (n = 41)	14-167	47,71	13,45	1-7	4,20	1,66
Dislexia (n = 11)	11-61	44,09	4,78	1-7	4,09	,59
LPNM* (n = 13)	5-61	42	16,44	1-6	4	1,68
Outras barreiras (n = 8)	2-51	30-25	22,71	6-7	2,88	2,36
Outras DAE** (n = 1)	51	51	—	4	4	—
Medidas Universais (n = 28)	16-64	45,57	14,05	2-7	4,39	1,55
Medidas seletivas (n = 19)	9-64	37,26	16,62	0-7	3,21	1,65
Medidas adicionais (n = 3)	2-9	5,33	3,51	0-7	2,33	4,04

\*Língua Portuguesa Não Materna \*\* Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Sublinha-se que as/os 11 estudantes identificadas/os pelas/os docentes como tendo dislexia e que estão no grupo de risco, na fluência e na compreensão, têm uma média de fluência de 44,09pc/m ( $DP = 4,78$ ) e de compreensão de 4,09 itens corretos ( $DP = 0,59$ ). As/os restantes sete estudantes consideradas/os com dislexia, encontram-se fora do grupo de risco (acima do percentil 20), com uma média de fluência de 64,86pc/m ( $DP = 4,37$ ) e a compreensão de 8,14 itens corretos ( $DP = 0,51$ ) e situam-se entre o percentil 27 e 36. Na Tabela 53 encontram-se as características destas/es estudantes identificadas/os com dislexia.

**Tabela 54.**

*Estatística Descritiva das/os Estudantes Identificados com Dislexia pela/o Docente*

Género	Agrupamento	Nível leitura*	Medidas suporte **	Mediana fluência	Mediana Compreensão	Risco MBC
Feminino	Amieiro	Média	Não indicado	48	5	Risco
Feminino	Amieiro	Abaixo	Não indicado	55	7	Risco
Feminino	Freixo	Abaixo	Universais	38	3	Risco
Feminino	Freixo	Média	Universais	81	10	Sem Risco
Feminino	Freixo	Não indicado	Não indicadas	46	8	Sem risco
Masculino	Sobreiro	Abaixo	Sem medidas	62	9	Sem risco
Masculino	Sobreiro	Abaixo	Sem medidas	77	6	Sem risco
Feminino	Sobreiro	Abaixo	Seletivas	23	1	Risco
Masculino	Carvalho	Abaixo	Não respondeu	61	6	Risco
Feminino	Carvalho	Abaixo	Seletivas	44	2	Risco
Feminino	Carvalho	Abaixo	Seletivas	61	3	Risco
Feminino	Carvalho	Abaixo	Não indicado	49	6	Risco
Feminino	Plátano	Abaixo	Universais	57	3	Risco
Masculino	Azinheira	Abaixo	Seletivas	11	3	Risco
Masculino	Teixo	Abaixo	Universais	66	7	Sem risco
Masculino	Teixo	Abaixo	Universais	38	6	Risco
Feminino	Teixo	Media	Universais	61	9	Sem risco
Feminino	Castanheiro	Não indicou	Não indicou	61	8	Sem Risco

\*Nível de leitura a comparar com turma e com ano de escolaridade, na opinião da/o docente; \*\*Medidas de suporte à aprendizagem implementadas na escola indicadas pela/o docente

De acordo com a tabela anterior é possível verificar que 67% das/os estudantes identificadas/os pelas/os docentes são do género feminino, distribuindo-se por oito agrupamentos, localizados em freguesias urbanas, com características diversas em termos socioeconómicos e culturais. Cerca de 81%

destes casos são identificados como apresentando um nível de leitura abaixo da turma e do expectável para o seu ano de escolaridade. Em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, em vigor para este grupo de estudantes, as respostas obtidas permitiram verificar que dois não beneficiam de qualquer medida, seis têm medidas universais e quatro medidas seletivas. A implementação destas medidas distribui-se de forma pouco clara entre os grupos:

- estudantes em risco MBC: três têm medidas universais e quatro seletivas
- estudantes sem risco MBC: três têm medidas universais e dois não têm medidas
- estudantes com nível de leitura na média (docente): dois têm medidas universais
- estudantes com nível de leitura abaixo da média (docente): quatro têm medidas universais, quatro seletivas e dois sem medidas

Além dos aspetos referidos, pretendeu-se também verificar se ocorrem diferenças estatisticamente significativas na fluência e na compreensão de leitura por nível de risco. As hipóteses estatísticas, nula e alternativa, foram as seguintes:

$H_0$ : não existem diferenças estatisticamente significativas consoante o nível de risco, no que respeita à fluência de leitura oral.

$H_1$ : existem diferenças estatisticamente significativas consoante o nível de risco, no que respeita à fluência de leitura oral.

$H_0$ : não existem diferenças estatisticamente significativas consoante o nível de risco, no que respeita à compreensão de leitura.

$H_1$ : existem diferenças estatisticamente significativas consoante o nível de risco, no que respeita à compreensão de leitura

O teste de homogeneidade de Levene mostra que a variância dos resultados dos dois grupos (em risco e sem risco) é estatisticamente significativa ( $p < ,001$ ), pelo que não são assumidas variâncias iguais na análise do Teste- $t$  para amostras independentes. Existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados dos dois grupos de estudantes, com  $t(311,779) = 34,64$ . O tamanho do efeito (TDE), índice  $d$  de Cohen, mostra que a diferença entre as duas médias é de 20,057, o que é considerado muito grande (Espírito-Santo, 2015).

### 4.3. Variabilidade dos Níveis de Fluência e de Compreensão Leitora Segundo uma Análise de Clusters

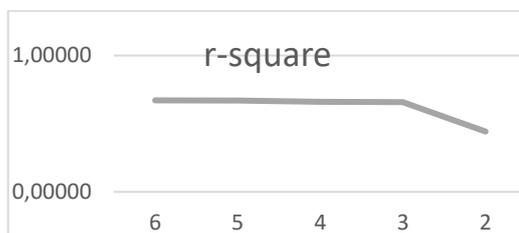
Num primeiro passo, foram padronizados os resultados das variáveis fluência e compreensão em resultados  $z$ , após eliminação de sujeitos que tinham observações em falta numa destas variáveis. Assim, obteve-se uma amostra de 722 sujeitos, estandardizada  $N(0,1)$ , ou seja, com uma média de 0 e um desvio padrão de 1. Esta padronização  $N(0,1)$  permite comparações entre estas duas variáveis que têm métricas diferentes.

Num segundo passo, foi verificada a existência de observações que saíam do padrão das restantes observações (os *outliers*) através do uso de *boxplots* e da eliminação de resultados  $z$  que se situaram perto ou acima do 3, nomeadamente foram eliminados valores entre 2,98 e 2,72 em qualquer uma das duas variáveis em estudo.

Num terceiro passo, foi aplicado o método hierárquico, ou seja, os sujeitos foram agrupados num conjunto de clusters, cujo número não foi definido à partida. Usou-se o método de ligação dentro de grupos (*between groups linkage*), pretendendo-se formar clusters esféricos com variâncias iguais, e a medida *Euclidean distance*. Para a tomada de decisão quanto ao número de clusters nos quais se organizam os dados usou-se o método *Elbow* aplicado ao gráfico dos *R-squares*, calculados para cada um dos clusters obtidos (ver Figura 9). Da aplicação deste método resultou a decisão pelo uso de três clusters, para os quais se obtiveram os centroides a serem usados no método não hierárquico e se realizarem as análises seguintes.

**Figura 9.**

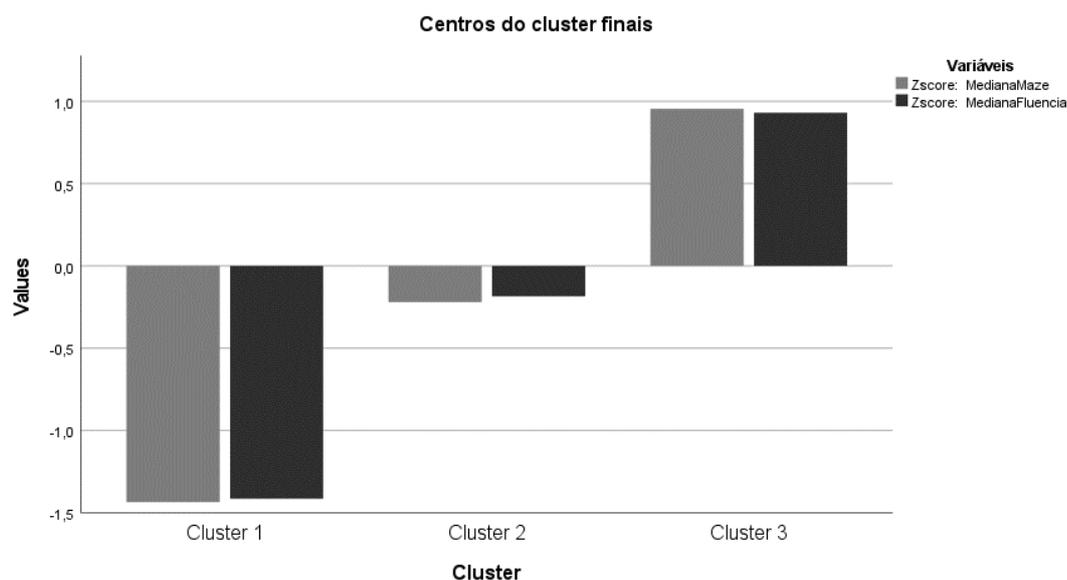
*R-Square para Cada um dos Clusters Obtidos*



Num quarto passo, foi aplicado o método não hierárquico – *K-Means*, utilizando os centroides de cada um dos três clusters obtidos no método hierárquico (ver Figura 10). Compararam-se os três clusters nas variáveis das provas do MBC, fluência e compreensão, e detetaram-se padrões semelhantes, pelo que se considera que os resultados revelam a existência de correlações significativas entre estas variáveis.

**Figura 10.**

*Média dos Z-Scores Utilizados para Criar os Clusters nas Provas MBC Fluência e Compreensão (Maze)*



As características das/os estudantes, em cada cluster, foram exploradas através da estatística descritiva e inferencial (ver figura 54).

**Tabela 55.**

*Estatística Descritiva e ANOVA por Cluster*

	Cluster 1 <i>n</i> = 127	Cluster 2 <i>n</i> = 333	Cluster 3 <i>n</i> = 262	<i>F</i>
Fluência	a 46,8	b 83,29	c 116,43	<i>F</i> (2, 719)= 953,07*
Compreensão	a 4,25	b 8,85	c 13,30	<i>F</i> (2, 719)= 1087,85*

*Nota:* Letras diferentes representam diferenças interclusters \**p* < 0,001.

Cluster 1: Este é o cluster mais reduzido, representando cerca de 18% da amostra do estudo. Estas/es estudantes distinguem-se por terem os resultados mais baixos, tanto na fluência de leitura, como na compreensão. A fluência de leitura de 80 estudantes é inferior a 55 pc/m, o que é expectável ser alcançado no final do 1.º ano de escolaridade, de acordo com as metas curriculares portuguesas. O valor médio do resultado da fluência representa o valor do percentil 8 e 9 e o valor médio dos resultados da compreensão representam o percentil 8 e 10. Verifica-se uma maior incidência do género feminino e dos agrupamentos Amieiro, Freixo, Bétula, Carvalho, Plátano, Castanheiro e Loureiro.

No entanto, é relevante a análise por escola, pois o número de escolas e de alunas/os avaliadas/os por escola é muito dispar. Além disso, existem escolas onde a percentagem de alunas/os incluídos neste cluster é muito superior às restantes, nomeadamente uma escola do agrupamento Bétula, situado numa freguesia urbana bastante pequena, numerosa e diversificada em termos de nacionalidades e uma escola do agrupamento Loureiro, situado numa freguesia rural, que têm uma percentagem respetivamente de 59% e de 50%, dos seus estudantes neste cluster. Existem outras oito escolas com mais de 25% de casos incluídos neste cluster. A escola privada não tem nenhum/a estudante situada/o neste cluster. Neste cluster é onde se encontram mais casos identificados com dislexia (10), e mais casos de estudantes considerados em risco neste estudo 110 (é de notar que um dos estudantes com dislexia e quatro considerados em risco foram retirados da amostra nesta análise por falta de uma das observações na leitura).

*Cluster 2:* O Cluster 2 é o que tem maior frequência de casos. O resultado obtido ao nível da fluência de leitura encontra-se ligeiramente abaixo dos valores definidos das metas curriculares para o final de 2.º ano de escolaridade. O valor médio dos resultados da fluência representa o valor do percentil 41 e o valor médio dos resultados da compreensão representam o percentil 30-37. A fluência de leitura de seis estudantes é inferior a 55 pc/m, o que é expectável ser alcançado no final do 1.º ano de escolaridade, de 219 estudantes é igual ou inferior a 90pc/m, expectáveis serem alcançadas no final do 2.º ano de escolaridade e de 324 estudantes é igual ou inferior a 110 pc/m, o que é expectável ser alcançado no final do 3.º ano de escolaridade de acordo com as metas curriculares portuguesas. Neste cluster é onde se encontram os restantes casos identificados com dislexia (7) e consideradas/os em risco neste estudo (5).

*Cluster 3:* O terceiro cluster tem uma incidência de casos numa posição intermédia dos outros clusters. Distingue-se por ter resultados acima do percentil 83 nas provas de fluência e 80-83 na compreensão da leitura e por incluir uma maior frequência de casos do sexo masculino. Ao nível da fluência de leitura, a prestação das/os estudantes deste cluster é ligeiramente acima dos valores esperados para o final de 3.º ano, de acordo com as metas curriculares definidas em Portugal. A fluência de leitura de 102 estudantes é inferior 110 pc/m, o que é expectável ser alcançado no final do 3.º ano de escolaridade e 74 estudantes com uma leitura de mais de 125 pc/m, o que é expectável ocorrer no final do 4.º ano de escolaridade de acordo com as metas curriculares portuguesas. Houve onze turmas que tiveram mais estudantes neste cluster, do que no anterior e quatro turmas (borragem, malva, eufórbia, margaça), dos agrupamentos Carvalho, Castanheiro e Loureiro, respetivamente, sem

nenhuma/m estudante representada/o neste cluster. Os dois primeiros agrupamentos são TEIP, em freguesias urbanas e o terceiro insere-se numa freguesia rural.

#### **4.4. Discussão dos Resultados**

O nível de leitura obtido revelou que o resultado da média da fluência de leitura é equivalente a 88,76 pc/m. Comparativamente às metas curriculares, a fluência de leitura encontra-se abaixo do expectável e abaixo de valores obtidos noutros estudos, nomeadamente de Marinho (2015), numa amostra de alunas/os de 4.º ano, com dados recolhidos em abril, em que obteve 102,25 pc/m; Mendonça e Martins (2014), em maio, com alunas/os de 3.º ano, os resultados são de 97,46 pc/m; os dados do estudo de Simão (2015) indicam 97,06 pc/m, para alunas/os de 3.º ano; os dados de alunas/os de 3.º ano, recolhidos em abril por Oliveira (2019), são de 86,42 pc/m. Ao nível da compreensão, na prova MBC Maze, obteve-se uma média de 9,71 itens corretos, o que se encontra abaixo dos resultados obtidos em estudos anteriores, nomeadamente o estudo de Marinho (2015), no qual os resultados obtidos em junho no 3.º ano de escolaridade foi de 12,64 itens corretos e em março no 4.º ano foi de 14,61 itens corretos; Vaz e Martins (2018), que obtiveram resultados com valores superiores para alunas/os de 3.º ano, na primavera, 18,91 itens corretos, em três minutos; Simão (2015) que obteve 15,66 itens corretos, no seu estudo, com alunas/os do 4.º ano de escolaridade.

Em segundo lugar, indicam-se as variáveis agrupamento e risco que têm influência na fluência e na compreensão, contrariamente à variável género. Destacam-se dois agrupamentos e o colégio privado porque diferem dos restantes. Um dos agrupamentos e o colégio pertencem ao mesmo município, considerado um dos municípios da área metropolitana de Lisboa com mais trabalhadores com habilitações superiores, com maior rendimento e menor abandono escolar; estes obtiveram valores significativamente superiores aos restantes agrupamentos. O outro agrupamento, foi o que obteve valores mais baixos e é descrito como estando numa zona de bairros degradados, com população de múltiplas nacionalidades e a maioria com empregos não diferenciados. As/os estudantes em risco têm metade da média da prestação das/os estudantes sem risco e incluem a maioria das/os estudantes identificadas/os com dislexia e com medidas seletivas e adicionais.

Destaca-se que surgiram três clusters ou perfis com base nos resultados das provas MBC, sendo o primeiro constituído por estudantes com resultados nos percentis 8-9 na fluência e 8-10 na compreensão, o que vai ao encontro da sugestão de Jenkins et al.(2007) para definir o critério de identificação de alunas/os com uma leitura muito insatisfatória, que consiste nos resultados que situam a/o aluna/o abaixo do percentil 10. Este critério permite identificar as/os alunas/os com as piores

realizações da turma, ou seja, aqueles que se suspeita poderem ter uma dificuldade de aprendizagem específica da leitura (Dislexia) (J. Jenkins et al., 2007). Este é o cluster que inclui mais alunas/os identificados pelas/os professoras/es com barreiras à aprendizagem, nomeadamente a dislexia (64,7% do total de alunas/os com dislexia) e com mais medidas de suporte à aprendizagem (universais, seletivas e adicionais), o que vai ao encontro do expectável num modelo de resposta à intervenção, no qual as/os alunas/os com mais barreiras, têm direito a usufruir de mais medidas de apoio individualizadas e intensas. O segundo cluster de estudantes com resultados situados nos percentis 41 na fluência e 30-37 na compreensão e o terceiro cluster por estudantes com resultados superiores, situados nos percentis 83 na fluência e 80-83 na compreensão. As/os estudantes neste grupo são mais fluentes na leitura e identificam mais itens corretamente na prova de compreensão, com uma diferença de 69,63 pc/m e de 9,1 itens corretos, em comparação com as/os alunas/os do primeiro grupo. A proporção de alunas/os incluídos no cluster 1 (17%) é semelhante à que foi indicada pelas/os professoras/es, como estando num nível de leitura abaixo da média em comparação com as/os colegas (16,6%) e em comparação com o ano de escolaridade (21,4%).

Por fim, destaca-se que a fiabilidade foi tida em consideração, utilizando-se instruções de aplicação e de cotação estandardizadas. A consistência interna é considerada excelente em ambas as provas, com valores do Alfa de Cronbach de ,907 na prova de Maze e de ,979 na prova de Fluência.

Este capítulo apresentou resultados de perspetivas de estudantes, de encarregadas/os de educação e de docentes acerca da utilização de adaptações nos testes para estudantes com dislexia, bem como caracterizaram-se as adaptações mais utilizadas pelas docentes de estudantes com dislexia e determinou-se a fluência e a compreensão da leitura do 4.º ano de escolaridade no distrito de Lisboa, incluindo escolas em freguesias urbanas, suburbanas e rurais, alunas/os de diversas nacionalidades e etnias, utilizando as provas MBC. Foi analisado o impacto de algumas variáveis demográficas e escolares, quer nas perspetivas acerca das adaptações nos testes, quer na prestação das/os alunas/os nas provas de leitura MBC, bem como a fiabilidade das mesmas e a análise das propriedades psicométricas dos questionários. De seguida apresentam-se as conclusões, limitações e impacto social deste estudo.

## **CAPÍTULO VI**

### CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo apresentam-se as conclusões, limitações e recomendações do estudo desenvolvido. Inicialmente, são resumidos o seu desenho e as conclusões relevantes para cada um dos objetivos delineados inicialmente. Posteriormente, apresentam-se as limitações com que nos deparamos ao longo do estudo e deixam-se algumas recomendações para estudos futuros.

#### **Conclusões**

Com o progressivo aumento do número de estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas que são identificados na escola e suas implicações nas medidas de suporte a serem adotadas para a promoção do seu sucesso nas aprendizagens, a finalidade do presente estudo foi de contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento relacionado com as adaptações curriculares nas provas de avaliação para estudantes com dificuldade de aprendizagem específica na leitura (dislexia) no contexto de um sistema de triagem universal.

Para o efeito, começámos por definir os seguintes objetivos:

a) Caracterizar a experiência de estudantes, encarregadas/os de educação e docentes no processo de implementação de adaptações na avaliação;

b) Caracterizar as perspetivas de uma comunidade educativa – estudantes, encarregadas/os de educação e docentes – acerca das adaptações curriculares nos testes de avaliação de conteúdos académicos, ao nível dos seguintes temas: a) Público-alvo das adaptações curriculares nos testes; b) Utilidade de cada tipo de adaptação curricular nos testes para estudantes com dislexia; c) Racionalidade da justiça das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia; d) Efeito das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia; e) Facilidade e f) validade de implementação das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia.

c) Conhecer a influência de variáveis pessoais e profissionais nas perspetivas de uma comunidade educativa acerca das adaptações curriculares nos testes de avaliação de conteúdos académicos para estudantes com dislexia.

d) Identificar a estrutura fatorial dos questionários de recolha de dados acerca das adaptações curriculares nos testes de avaliação de conteúdos académicos para estudantes com dislexia, e a fiabilidade dos resultados das provas MBC e da *checklist* para a comunidade educativa em estudo.

e) Conhecer os tipos de adaptações curriculares na avaliação utilizados pela comunidade de docentes para as/os estudantes com dislexia;

f) Conhecer a diversidade dos níveis de fluência e de compreensão da leitura na comunidade de estudantes, num sistema de intervenção multinível.

O presente estudo enquadra-se num paradigma positivista, com recurso a métodos quantitativos de recolha e análise de dados. A amostra incluiu dados recolhidos em oito concelhos do Distrito de Lisboa, nos quais participaram 748 estudantes, 412 encarregadas/os de educação e 45 docentes, de 35 escolas e 48 turmas. Os instrumentos de recolha de dados incluíram: 1) uma grelha de caracterização das turmas, 2) duas provas MBC para a leitura, 3) três questionários sobre *Perspetivas acerca das adaptações nos testes para estudantes com dislexia, para estudantes, encarregadas/os de educação e docentes* (QPAT) e 4) uma *Checklist* de adaptações nos testes.

Os dados quantitativos obtidos foram tratados estatisticamente, com recurso ao programa informático SPSS e SPSS AMOS versão 27.

De seguida descrevem-se as principais conclusões da investigação, para cada um dos objetivos inicialmente delineados.

### **a) Caracterizar a experiência de uma comunidade educativa no processo de implementação de adaptações nos testes**

Como conclusões sobre as experiências desta comunidade educativa com as adaptações curriculares nos testes, sublinha-se:

**- Há tantos estudantes a conhecer como a desconhecer que usufruíram de adaptações nos testes.**

Na amostra de estudantes que integraram este estudo, cerca de um terço afirmaram já ter usufruído de adaptações nos testes. Porém, um número aproximadamente igual afirmou desconhecer se teriam ou não usufruído de adaptações. O número elevado de estudantes que não sabe responder a esta questão vai ao encontro dos resultados obtidos nas investigações de Fulk e Smith (1995) e de Baker e Scanlon (2016), nas quais os autores reconhecem que as/os estudantes tinham pouco conhecimento sobre o que são adaptações, como são identificadas e que adaptações experienciam, ou seja, existe um desconhecimento generalizado acerca das adaptações que existem e da possibilidade de os estudantes poderem usufruir delas. Adicionalmente, sublinha-se que as/os estudantes não parecem ser consideradas/os como agentes participativos, apesar de serem as/os potenciais destinatários dessas adaptações. Cerca de um terço das/os encarregadas/os de educação de estudantes com dislexia

indicaram que a/o sua/seu educanda/o já tinha usufruído de adaptações nos testes de avaliação, o que é um valor próximo do indicado pelas/os estudantes, e que as adaptações nos testes estavam a ser eficazes.

**- As docentes têm uma atitude mais informativa do que as/os encarregadas/os de educação no que respeita às adaptações curriculares.**

Apenas um terço das/os encarregadas/os de educação afirmam que conversam com as/os suas/seus educandas/os sobre esta temática, sendo que também se verificou a falta de conhecimento das/os suas/seus educandas/os sobre as adaptações. A maioria das docentes refere ter uma comunicação esclarecedora com as/os estudantes, mas também são mencionados casos em que as/os estudantes não compreendem o que são as adaptações e outros em que não existe comunicação sobre o tema.

Com a crescente valorização das competências, como a autodeterminação e a participação das/os estudantes, como se preconiza na recomendação de 2021 do Conselho Nacional de Educação sobre a voz das crianças e jovens na educação escolar, torna-se evidente a necessidade de diálogo entre as/os encarregadas/os de educação e docentes com as/os estudantes ser uma prática mais comum (Conselho Nacional de Educação, 2021):

A voz dos/as alunos/as é indispensável ao processo de aprendizagem. (...) A investigação educacional contemporânea reconhece a importância da escuta e o respeito pela voz dos/as alunos/as ao longo de todo o processo educativo (...) o seu envolvimento nos objetivos, nos meios e ritmo dos processos de aprendizagem são fatores decisivos para uma maior disponibilidade para o trabalho de aprendizagem curricular. (...) a participação das crianças e dos jovens revela-se igualmente importante no domínio da avaliação de conhecimentos, tradicionalmente da total responsabilidade do/a professor/a. (pp. 2-3)

**- O tempo suplementar é a adaptação utilizada mais frequentemente. A utilização do computador é a menos frequente.**

As/os estudantes identificam como adaptação mais frequentemente utilizada o tempo suplementar, o que corrobora os resultados do estudo de, Witmer et al. (2018), e a menos frequente a utilização de computador, o que é corroborado pela informação recolhida através da *checklist* de adaptações nos testes, preenchida pelas docentes.

**- A opinião sobre o tipo de adaptações curriculares nos testes a implementar foi solicitada a um quarto de estudantes.**

Das/os estudantes que mencionaram já ter usufruído de adaptações, cerca de um quarto tiveram oportunidade de dar a sua opinião, mas cerca de três quartos da amostra total de estudantes considera importante que as/os estudantes deem a sua opinião. Em relação às preferências, aproximadamente metade das/os estudantes evidenciaram preferência pela realização de testes com adaptações, resultado semelhante ao da investigação de Lang et al. (2008), na qual 43% das/os estudantes revelaram preferência pelos testes com adaptações. Numa outra investigação (Vaughn et al., 1993b) a percentagem foi ligeiramente superior (52%).

**- Cerca de um terço das/os encarregadas/os de educação afirma que foi solicitada a sua opinião durante o processo de decisão sobre adaptações nos testes e menos de metade está satisfeita/o com a comunicação com a escola.**

Os trabalhos de Abramson et al. (1983) e de Salisbury e Evans (1988) põem em evidência que as mães e os pais de crianças que usufruem de serviços de educação especial têm uma relação mais estreita com as/os docentes e têm mais oportunidades de serem envolvidas/os no processo educativo da/o sua/seu filha/o. Há maior comunicação, maior satisfação com a sua participação e maior tendência de influenciar o processo educativo. De acordo com Hallahan et al. (2005) um dos papéis das/os encarregadas/os de educação é o de serem os “defensores” das/os suas/seus educandas/os, ou seja, garantirem a melhor educação possível, pelo que devem estar devidamente informadas/os por forma a exigirem os serviços e recursos necessários, aspeto este que fica comprometido com a falta de participação nas tomadas de decisão. Acresce o facto de em Portugal, ao abrigo do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, estar previsto o seu direito de participar na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando. Além disso, a investigação sustenta que o envolvimento dos pais no percurso educativo está diretamente relacionado com o seu sucesso académico (Boonk et al., 2018) e que as atitudes parentais em relação à inclusão escolar constituem uma variável-chave para determinar o sucesso da educação inclusiva (Rocha et al., 2009).

As/os encarregadas/os de educação que participaram no estudo indicaram que a comunicação que estabelecem com as/os docentes sobre a eficácia das adaptações é especialmente efetuada através das notas dos testes e das reuniões com as/os docentes. Estas/es corroboram que comunicam regularmente com as/os encarregadas/os de educação pessoalmente e menos frequentemente através da caderneta, o que também é mencionado pelas/os encarregadas/os de educação. Na investigação de Jayanthi et al. (1996) constatou-se que a frequência de comunicação é inferior, sendo que mais de um terço das/os docentes referiu que não comunica com as/os encarregadas/os de educação acerca das

adaptações nos testes, bem como numa outra investigação onde a frequência de comunicação mais habitual entre docentes e encarregadas/os de educação no ensino básico é trimestralmente, enquanto que a comunicação semanal com as/os encarregadas/os de educação de estudantes com necessidades educativas especiais é descrita por um terço das/os docentes (Bursuck et al., 1996). Neste contexto, os resultados do estudo de Becker e Epstein (1982) mostraram que praticamente todas/os as/os docentes relatam que conversam com as/os encarregadas/os de educação das/os suas/seus estudantes, enviam informações para casa e interagem nas noites de escola aberta. A maioria solicita às/aos encarregadas/os de educação para assinar os trabalhos para casa. As/os docentes tal como as/os diretoras/es, mostraram ainda apoiar claramente esta forma de interação com as/os encarregadas/os de educação.

No presente estudo e na opinião da maioria das/os docentes, a responsabilidade na tomada de decisões sobre as adaptações na avaliação é da/o docente de ensino regular e dos restantes profissionais da equipa escolar, o que supera os resultados obtidos na investigação de Jayanthi et al. (1996), na qual apenas um pouco mais de um terço de docentes considerava ser da responsabilidade de ambos (profissionais e pais) e da investigação de Bursuck et al. (1996), na qual menos de metade partilha a mesma opinião.

### **b) Caraterizar e comparar as perspetivas de uma comunidade educativa acerca das adaptações curriculares nos testes.**

Como conclusões sobre as perspetivas desta comunidade educativa destaca-se um conjunto de aspetos muito interessantes, que abordaremos de seguida:

#### **- Estudantes, encarregadas/os de educação e docentes consideram justas as adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia.**

Os três grupos da amostra são mais favoráveis à aplicação de adaptações nos testes a estudantes com dislexia, do que para os restantes públicos-alvo.

Mais de metade das/os estudantes concorda que é justo dar testes adaptados às/aos estudantes com dislexia. Esta posição contrasta com as perspetivas de justiça sobre as adaptações para estudantes com insucesso escolar ou para todas/os as/os estudantes, com uma concordância inferior a um quarto. Estes dados são concordantes com outras investigações, nas quais mesmo as/os estudantes que não consideraram as adaptações justas para todas/os, consideraram de forma consensual que as

adaptações são justas para aquelas/es com dificuldades de aprendizagem específicas (Bursuck et al., 1999; Lang et al., 2008; Vaughn et al., 1995).

Mais de três quartos das/os encarregadas/os de educação no estudo consideram que as adaptações são justas para as/os estudantes com dislexia. Sublinha-se ainda que aproximadamente um quarto das/os participantes concordam com a justiça das adaptações para todas/os as/os estudantes. Nos estudos de Lang et al. (2005) e de Marquart (2000) os resultados mostram que a maioria das/os encarregadas/os de educação consideram as adaptações justas para estudantes com necessidades educativas especiais.

A quase totalidade das/os docentes concorda que é justo implementar adaptações nos testes a estudantes com dislexia. Os resultados obtidos apresentam uma média semelhante à obtida na investigação de Lang et al. (2008). Por outro lado, para o item referente à justiça, mas para todas/os as/os estudantes, apenas tem a concordância menos de um sexto das/os docentes, o que corrobora as perspetivas obtidas nas investigações de McKeivitt e Elliott (2003) e de Marquart (2000), pondo em evidência que as/os docentes consideram menos justo que as/os estudantes sem necessidades educativas especiais usufruam de adaptações nas avaliações.

**- O tempo suplementar foi considerado a adaptação mais útil por estudantes, encarregadas/os de educação e docentes.**

Na opinião de cerca de três quartos de estudantes, o tempo suplementar foi a adaptação mais útil nos testes. Em contraponto com a constatação anterior, pouco mais de um quarto dos estudantes consideraram a utilização do computador uma adaptação útil. Nos estudos de Kortering et al.(2005) e de Dembitzer et al.(2017), mais de 60% das/os estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas consideraram útil o tempo suplementar, o que corrobora os dados obtidos no presente estudo.

A adaptação considerada mais útil foi o tempo suplementar, para três quartos das/os encarregadas/os de educação. Prosseguindo com a leitura orientada dos enunciados, apenas pouco mais de um terço considerou útil realizar o teste em sala à parte, sendo esta a adaptação considerada menos útil. Os resultados corroboram com os dados recolhidos no estudo de Marquart (2000).

A adaptação considerada pela ampla maioria das/os docentes como mais útil foi o tempo suplementar. A leitura orientada dos enunciados foi a segunda adaptação considerada mais útil, a considerada menos útil foi a reescrita das respostas, com cerca de três quartos das/os docentes a concordarem com a sua utilidade. Comparativamente aos resultados obtidos no estudo de Jayanthi et

al. (1996), uma das adaptações consideradas mais úteis foi a leitura orientada e uma das adaptações consideradas menos úteis foi permitir o processador de texto.

**- Os três grupos de participantes consideraram que as/os estudantes com dislexia quando usufruem de adaptações, mostram melhor os seus conhecimentos e têm maior motivação.**

Considerando a validade consequencial, mais de metade das/os estudantes reconhecem que as/os estudantes com dislexia, quando usufruem de adaptações, mostram melhor os seus conhecimentos e têm maior motivação. No estudo de Lang et al. (2008), as/os estudantes com necessidades educativas especiais destacaram a motivação e a capacidade de mostrar o seu conhecimento, como efeitos das adaptações.

De uma forma geral, as/os encarregadas/os de educação consideram que as adaptações proporcionam efeitos positivos às/aos estudantes, variando entre 76% e 78% a concordância de que conseguem mostrar melhor o que sabem, se sentem mais motivados e mais confiantes.

De forma geral também as docentes reconhecem os efeitos positivos das adaptações nos testes, sendo o mais evidente o aumento da confiança e fazer as/os estudantes sentirem que conseguem mostrar melhor o que sabem, o que vai ao encontro dos resultados de McKeivitt e Elliott (2003) e de Weston (2002), onde se verifica que as adaptações nos testes ajudam as/os estudantes a sentirem-se melhor, focarem-se e empenharem-se mais. No estudo de McKeivitt e Elliott (2003), as/os docentes também concordaram que as adaptações podem melhorar a capacidade das/os estudantes com ou sem necessidades educativas especiais mostrarem aquilo que sabem.

**- Em relação à racionalidade de justiça, foi consensual entre os três grupos de participantes que a melhor justificação para a implementação das adaptações nos testes é ter em consideração as necessidades das/os estudantes com dislexia.**

De forma geral, as/os participantes, concordaram com as razões apresentadas para justificar a utilização das adaptações nos testes para estudantes com dislexia. No entanto, reconhecer as necessidades das/os estudantes destaca-se com praticamente a concordância total.

**- A maioria das docentes concordou com a justiça das adaptações curriculares apresentadas, considera que a adaptação mais fácil de implementar é “não penalizar pelos erros” e que é possível equiparar os resultados de testes com e sem adaptações.**

Sublinha-se que a adaptação considerada mais justa foi o tempo suplementar, com a totalidade das respostas a evidenciar concordância e a menos justa foi ditar a resposta para reescrita, com cerca de metade das/os docentes a concordarem.

Quanto à facilidade de implementação, mais de três quartos das docentes concorda que a adaptação mais fácil de implementar é a não penalização dos erros e cerca de metade das/os docentes concorda com a facilidade de implementar a realização do teste em sala à parte e a utilização do computador. A utilização de computador, tal como o processador de texto, foi igualmente, no estudo de Jayanthi et al. (1996), reconhecida como uma das adaptações consideradas mais difíceis de implementar.

Por fim, quanto à validade de implementação das adaptações, a maioria das professoras concordou que é possível equiparar os resultados dos testes com e sem adaptações e avaliar a prestação da/o estudante com dislexia com testes adaptados, o que é discrepante dos resultados obtidos por Lang et al. (2008) e por Marquart (2000). Mais de metade das professoras concordaram que seja válido alterar as competências a avaliar. Mais de três quartos das inquiridas discordou que apenas as/os estudantes com dislexia beneficiem de forma significativa com as adaptações. A concordância com a validade de alterar as competências a avaliar é contraditória com o conceito de validade das adaptações, o que vai ao encontro das constatações de Fuchs e Fuchs (1999) e de Lovett e Lewandowski (2015) quanto ao desconhecimento das/os docentes sobre as adaptações permitidas, e seleção das adaptações adequadas, não havendo muitas vezes um impacto positivo nos resultados das/os alunas/os que usufruem da adaptação, em comparação com os que não usufruíram.

**- As docentes assumiram sempre perspetivas mais positivas para todos os fatores.**

Com exceção do item relativo a ser justo todas/os as/os estudantes usufruírem das adaptações. As/os estudantes tiveram sempre as perspetivas menos positivas, com exceção do fator utilidade das adaptações nos testes para alunas/os com dislexia, comparativamente às/aos encarregadas/os de educação.

**c) Conhecer a influência das variáveis pessoais e profissionais nas perspetivas de uma comunidade educativa, acerca das adaptações curriculares nos testes para estudantes com dislexia**

Como conclusões sobre as variáveis que influenciam as perspetivas desta comunidade educativa destacam-se os seguintes aspetos:

**- A variável barreiras à aprendizagem foi a que teve maior impacto nas perspetivas das/os estudantes.**

As/os estudantes que se identificaram como tendo alguma barreira revelaram valores superiores quanto à justiça de aplicação de adaptações nos testes para estudantes com insucesso escolar e para todas/os as/os estudantes, bem como na validade consequential das adaptações nos testes para

estudantes com dislexia. As/os estudantes que não se identificaram como tendo barreiras à aprendizagem revelaram maior aceitabilidade da justiça das adaptações para estudantes com dislexia. Nos estudos de Elliot e Marquart (2003) e de McKeivitt e Elliott (2003) a presença de barreiras à aprendizagem também teve impacto nas perspetivas relativamente à validade consequencial, verificando-se que estudantes com barreiras identificaram mais efeitos da utilização das adaptações nos testes.

**- As variáveis barreiras à aprendizagem e nível de risco foram as que mais influência tiveram nas perspetivas das/os encarregadas/os de educação.**

As/os encarregadas/os de educação de educandas/os com barreiras e em risco de dificuldades de aprendizagem mostraram médias mais elevadas nos fatores utilidade e validade consequencial. As/os encarregadas/os de educação de educandas/os com barreiras são os mais favoráveis à justiça das adaptações nos testes para estudantes com insucesso escolar e para todas/os as/os estudantes. As/os encarregadas/os de educação de educandas/os em risco de dificuldades de aprendizagem apoiaram mais a justiça das adaptações nos testes para estudantes com dislexia e a racionalidade de justiça da sua aplicação para estas/es estudantes.

**- A variável tipo de freguesia teve influência nas perspetivas das docentes em mais do que o fator.**

A variável tipo de freguesia teve influência nas perspetivas das docentes na racionalidade das adaptações para estudantes com dislexia e justiça das adaptações para estudantes com insucesso escolar. Quando comparadas as perspetivas das docentes de freguesias urbanas/suburbanas, com as das docentes de freguesias rurais, estas últimas aprovaram mais a implementação das adaptações para as/os estudantes com insucesso escolar e concordaram mais com as razões apresentadas para a justiça de se fazerem adaptações para estudantes com dislexia. No estudo de Jayanthi et al (1996), a variável que influenciou as perspetivas das/os docentes foi o seu grau de ensino. Por fim, destaca-se que a maioria das variáveis não influenciou as perspetivas das docentes.

#### **d) Identificar a estrutura fatorial dos questionários e a fiabilidade dos resultados das provas MBC e da *checklist*.**

O QPAT- Encarregadas/os de Educação apresenta uma estrutura de cinco componentes, o QPAT- Estudantes apresenta seis componentes, sendo que as estatísticas e os índices de análise fatorial confirmatória de ambos revelam uma qualidade de ajustamento do modelo entre sofrível e bom. Os valores de consistência interna Alfa de Cronbach são considerados razoável e bom, o QPAT-

Encarregadas/os de Educação apresenta melhor fiabilidade de construto e as componentes, na generalidade, apresentam falta de validade convergente e discriminante nestas amostras em estudo.

A consistência interna da *checklist de Adaptações nos Testes* é considerada boa.

A fiabilidade da aplicação das provas MBC foi tida em consideração, utilizando-se instruções de aplicação e de cotação standardizadas. A consistência interna é considerada excelente em ambas as provas.

### **e) Conhecer os tipos de adaptações curriculares na avaliação utilizados pelas docentes para as/os estudantes com dislexia.**

Como conclusões sobre o tipo de adaptações curriculares nos testes utilizadas pelas docentes que participaram no estudo, salienta-se:

**- O conjunto de adaptações mais utilizado pelas docentes é o apoio à/ao estudante durante as instruções e o menos utilizado é o dos equipamentos.**

Todos os tipos de adaptações listados na *checklist de Adaptações nos Testes* são utilizados pelo menos por uma docente, com exceção de três, que não foram sinalizados por nenhuma, contudo esta não sinalização pode justificar-se pela não adequação à situação das/os estudantes com dislexia. De entre os conjuntos de adaptações listados, aquele que inclui menos adaptações utilizadas é dos equipamentos, que inclui para além de equipamentos áudio, ainda a possibilidade de utilizar o processador de texto ou o dicionário.

Destaca-se ainda que de entre os tipos de adaptações que compõem estes conjuntos, aqueles que se destacam são: avisar previamente sobre as datas de testes, permitir tempo suplementar, planear datas de testes com tempo entre si, dar incentivos verbais pelo esforço e ler as instruções do enunciado do teste. Num inquérito a nível nacional (Jayanthi et al., 1996), os resultados foram similares, verificando-se que as/os docentes do ensino básico indicaram o tempo suplementar como a terceira adaptação mais utilizada e a utilização de processador de texto como a menos utilizada. Através da *Assessment Accommodation Checklist* (Elliott et al., 1999) foi aferido, por McKeivitt e Elliott (2003), que a adaptação mais seleccionada pelas/os docentes eram o tempo suplementar, a leitura orientada e o reforço verbal oral positivo. Numa outra investigação realizada por Hollenbeck et al. (1998) o tempo suplementar não foi uma das adaptações mais utilizada.

### **f) Conhecer a diversidade dos níveis de fluência e de compreensão da leitura das/os estudantes.**

Como conclusões sobre a diversidade de competência de leitura, destaca-se:

**- A média da fluência de leitura é equivalente a 88,76 pc/m e a média da compreensão é equivalente a 9,71 itens corretos, tendo a análise de clusters originado três perfis de leitores**

Observa-se uma diversidade de resultados com médias de fluência leitora com limites entre 69 e 110 pc/m, e de compreensão leitora entre 5 e 12 itens corretamente escolhidos num minuto. Estes valores mínimos e máximos na fluência e na compreensão são obtidos em dois agrupamentos, incluídos em contextos com características sociodemográficas e linguísticas diversas.

A análise de clusters originou três perfis de leitores, sendo que as/os estudantes com dislexia se incluem no perfil com níveis de leitura menos satisfatórios; e as variáveis agrupamento e risco têm impacto na fluência e na compreensão, contrariamente à variável género.

No que respeita aos três perfis de leitores, o primeiro perfil caracteriza-se por apresentar 127 estudantes com resultados situados nos percentis 8-9, com uma média de 46 pc/m na prova de fluência; e nos percentis 8-10, com uma média de 4 itens corretamente selecionados na prova de compreensão, ou seja, as piores realizações das turmas e onde se podem encontrar, entre outros, aqueles que se suspeita poderem ter uma dificuldade de aprendizagem específica na leitura (Dislexia) (Jenkins et al., 2007). Este cluster é ainda caracterizado por incluir 72 estudantes do sexo feminino, por incluir 10 das/os 17 estudantes identificadas/os pelas docentes (um dos estudantes com dislexia foi retirado da amostra nesta análise por falta de uma das observações na leitura) e por conter 110 das/os 115 estudantes consideradas/os em risco neste estudo (nesta análise quatro, das/os 119 estudantes considerados nas análises anteriores em risco, foram retiradas/os da amostra por falta de uma das observações na leitura).

O segundo perfil, com 333 estudantes cujos resultados se situam no percentil 41, com uma média de 83 pc/m (fluência) e nos percentis e 30-37, com uma média de 9 itens corretamente selecionados (compreensão). Neste cluster encontram-se as/os restantes sete estudantes identificadas/os com dislexia, 174 estudantes do sexo feminino e cinco dos 115 estudantes consideradas/os em risco neste estudo.

Por fim, no terceiro perfil encontram-se 263 estudantes cujos percentis são de 83 na fluência e 80-83 na compreensão. A média de palavras corretamente lidas em um minuto é de 116 e de itens selecionados é de 13. Neste cluster encontram-se 126 estudantes do sexo feminino, zero estudantes identificadas/os com dislexia ou consideradas/os em risco neste estudo.

Resultados deste tipo, recolhidos no contexto de um sistema de triagem universal, com recolha três vezes durante o ano letivo, tal como preconizado pelo modelo de resposta à intervenção, podem

apoiar os agrupamentos na utilização de uma intervenção multinível, o mais precoce possível para as/os estudantes do perfil um e dois e a possibilidade de implementar programas de prevenção primária do insucesso na leitura em agrupamentos com grande prevalência de estudantes nos dois primeiros perfis, na procura de se evitar que o insucesso destas e destes estudantes se solidifique no seu percurso escolar e na sua vida adulta (Fuchs & Fuchs, 2008). Esta abordagem proactiva e preventiva permite determinar as barreiras à aprendizagem de cada estudante, responder rapidamente às suas necessidades, analisar a qualidade e o impacto da intervenção que é prestada na sala de aula e tomar as decisões em relação ao tipo, intensidade e frequência das intervenções multinível (Horowitz et al., 2017; Jenkins & Johnson, 2020). Adicionalmente, no caso de as escolas adotarem um sistema universal de triagem para a área da leitura, as provas MBC permitem de forma fiável e válida: a) Identificar estudantes em risco de dificuldades na aprendizagem, que não estão a fazer os progressos esperados para o seu ano de escolaridade e para o tipo de práticas que estão a usufruir na sala de aula; b) Identificar o nível e a taxa de crescimento das/os estudantes; c) Orientar a tomada de decisões no tipo, no nível e na intensidade da intervenção multinível e do tipo de adaptações curriculares a serem utilizadas (Bender, 2002; Fletcher et al., 2007; Hoover & Patton, 2005; Hosp et al., 2007).

**- As variáveis agrupamento e risco têm impacto na fluência e na compreensão, contrariamente à variável género.**

O impacto da variável agrupamento vai ao encontro de um dos indicadores do relatório da OCDE de 2012, que revela que 35% da proporção das/os alunas/os com piores desempenhos se devem às diferenças entre escolas e que as escolas portuguesas ainda não conseguem fazer o nivelamento de oportunidades (Schleicher, 2014). No relatório da OCDE de 2018, 16% das/os estudantes portuguesas/es consideradas/os em contextos socioeconómicos favoráveis e 2% em contextos desfavoráveis, encontram-se entre as/os melhores na capacidade de leitura no PISA 2018. Neste mesmo relatório é mencionado que o estatuto socioeconómico é um forte preditor da prestação na leitura, matemática e ciências. Observa-se que, 10% das/os estudantes em desvantagem conseguiram ter uma prestação na leitura dentro do primeiro quartil, o que é indicador de que a desvantagem não é inevitável (Schleicher, 2019).

O facto de a média dos resultados no grupo em risco ser estatisticamente diferente do da média do grupo que não estava em risco é consistente com o verificado noutros estudos em Portugal (Marinho, 2018) e no estudo de Speece et al. (2010). Ainda é de referir que estes resultados corroboram os do estudo de Marinho (2018), realizado com estudantes do 4.º ano de um agrupamento de escolas do

distrito do Porto, que observou não existirem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nos resultados obtidos na fluência e na compreensão da leitura.

Por fim, acentua-se que embora um/a professor/a experiente facilmente identifique a diversidade dos níveis de fluência e de compreensão da leitura das/os alunas/os que ensina na sala de aula, pouca investigação tem sido realizada sobre o tema em Portugal e pouco dados existem que permitam caracterizar esta diversidade. Conhecer de forma simples, rápida e válida esta diversidade permite conhecer e encontrar as áreas prioritárias de intervenção para todas/os as/os estudantes, bem como para intervir de forma mais intensa junto daqueles em risco, antes de as suas dificuldades se agravarem e de experimentarem insucesso por um longo período de tempo, através de uma atuação precoce e preventiva consubstanciada em intervenções rigorosas e fidedignas de elevada qualidade.

### **Limitações e Recomendações**

Como limitações do presente estudo ressalva-se, em primeiro lugar, a ausência de determinados dados demográficos que poderiam ser relevantes na análise de variáveis, bem como o facto de não se terem obtido todos os dados que constavam na grelha de caracterização da turma. Por este motivo, sugere-se que a grelha de caracterização da turma seja preenchida em conjunto com as/os docentes, de forma a garantir um preenchimento mais rigoroso de todos os dados.

Uma segunda limitação relaciona-se com o alargado intervalo de tempo de aplicação das provas de MBC, que decorreu entre outubro de 2019 e fevereiro de 2020, o que pode ter consequências nas diferenças de resultados entre escolas, podendo também interferir na comparação com dados de outros estudos. Esta limitação resulta da dificuldade inerente ao contacto, agendamento e conciliação de horários nas diversas turmas avaliadas e pelo facto de ser um único avaliador. Para compensar esta limitação, deveria ser elaborado previamente um cronograma com todas as turmas e caso necessário, ter mais do que um avaliador, para que as provas sejam todas aplicadas num intervalo de tempo máximo de duas semanas. No decorrer da investigação, as/os docentes evidenciaram interesse na reaplicação das provas no final do ano letivo, para se poder monitorizar os progressos das/os estudantes. No entanto, tal não se pôde efetivar, por razões não controláveis pela investigadora, especificamente por ter sido decretado o confinamento obrigatório e o encerramento das escolas no contexto da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Tal interesse por parte das/os professoras/es vai ao encontro do que aconteceu em outros estudos realizados em Portugal (Marinho, 2018; Vaz & Martins, 2020) e do que é recomendado quanto ao número de recolha de dados em sistemas de triagem. Assim, sugere-se que em

estudos futuros ou em aplicações no contexto escolar, o sistema de triagem recolha dados três vezes ao longo do ano letivo, tal como preconizado no modelo de resposta à intervenção.

Salienta-se como terceira limitação o facto de a amostra ser circunscrita a oito concelhos dos 16 existentes no distrito de Lisboa, pelo que é necessária precaução na generalização dos resultados tanto das perspetivas como da monitorização da leitura. No entanto, deve-se valorizar o facto de a amostra do estudo contemplar concelhos de diferentes localizações geográficas e com características diferentes em termos de atividade económica, densidade populacional, bem como a grande diversidade sociocultural. Sugere-se a replicação do presente estudo a nível nacional, recorrendo a uma amostra mais ampla em termos de número de estudantes, de anos de escolaridade e que seja aleatória, estratificada, de forma a apoiar a comunidade educativa a ter instrumentos e dados validados para a tomada de decisões nos processos educativos, bem como identificar valores de referência da fluência e compreensão da leitura, para o Português Europeu, os quais possam orientar as práticas educativas.

Considera-se que a abordagem à perspetiva da comunidade escolar sobre as adaptações curriculares, incluindo estudantes, encarregadas/os de educação e docentes, é um contributo para reflexão acerca dessas adaptações para estudantes com dislexia, bem como sobre a qualidade da participação de todas as partes envolvidas no processo de escolha e implementação das adaptações em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem. A revisão da investigação e os resultados deste estudo vêm ainda esclarecer a validade e a eficácia das adaptações utilizadas em estudantes com dislexia, tendo por base o ponto de vista desta comunidade educativa.

Adicionalmente, o presente estudo, sobre a prestação da fluência e compreensão da leitura de estudantes a frequentar o 4.º ano de escolaridade no distrito de Lisboa, revelou-se relevante ao colocar em evidência um instrumento de triagem útil e sensível à deteção de alunas/os em risco de desenvolver dificuldades na leitura no contexto de sistemas multiníveis de intervenção, bem como de um maior conhecimento sobre a diversidade de níveis de leitura no 4.º ano de escolaridade.

O presente estudo serviu, antes de mais, como mote de reflexão para as/os participantes no estudo, quer sobre as adaptações nos testes, quer sobre o tema da dislexia e sobre as provas MBC, como instrumento para a monitorização dos progressos, num modelo multinível. Acreditando que possa ter um impacto maior com a produção de conhecimento científico e que isso se veja refletido nas práticas educativas e em consequência no aumento da qualidade de vida das/os intervenientes, sem dúvida que se tornou relevante a sua concretização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, M., Willson, V., Yoshida, R. K., & Hagerty, G. (1983). Parents' perceptions of their learning disabled child's educational performance. *Learning Disability Quarterly*, 6(2), 184-194. <https://doi.org/10.2307/1510796>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Psiquilibrios.
- APA. (2014a). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5*. American Psychiatric Publishing.
- APA. (2014b). *DSM-5: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5ª ed.). Climepsi.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Appelbaum, M. (2009). *The one-stop guide to implementing RTI: Academic and behavioral interventions, k-12*. Corwin Press.
- Archer, A. L., & Hughes, C. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. The Guilford Press.
- Ardoin, S. P., & Christ, T. J. (2008). Evaluating curriculum-based measurement slope estimates using data from triannual universal screenings. *School Psychology Review*, 37(1), 109 - 125.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. National Institute for Literacy, ED Pubs.
- Baker, D., & Scanlon, D. (2016). Student perspectives on academic accommodations. *Exceptionality*, 24, 93-108.
- Bateman, B. (1992). Learning disabilities: The changing landscape. *Journal of Learning Disabilities*, 25, nº 1, 29-36.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102. [https://doi.org/0013-5984/83/8302-0009\\$01.00](https://doi.org/0013-5984/83/8302-0009$01.00)
- Bender, W. N. (1992). The Bender classroom structure questionnaire: A tool for placement decisions and evaluation of mainstream learning environments. *Intervention in School and Clinic*, 27(5), 307-312. <https://doi.org/10.1177/105345129202700509>
- Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: best teaching practices for general and special educators*. Corwin Press.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (5ª ed.). Pearson.
- Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. Corwin Press.
- Bennett, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131. doi:10.1177/001440299706400108
- Bolt, S. E., Decker, D. M., Lloyd, M., & Morlock, L. (2011). Students' perceptions of accommodations in high school and college. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 165-175. <https://doi.org/10.1177/0885728811415098>
- Bolt, S. E., & Thurlow, M. L. (2004). Five of the most frequently allowed testing accommodations in state policy: Synthesis of research. *Remedial and special education*, 25(3), 141-152.
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bradburn, N., Sudman, S., & Wansink, B. (2004). *Asking questions, the definitive guide to questionnaire design - for market research, political polls, and social and health questionnaires* (1ª ed.). Jossey-Bass.

- Brigham, F. J., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2011). Science and students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 26*, 223-232.
- Brown, F. R., Aylward, E. H., & Keogh, B. K. (1996). The relationship between language and learning disabilities. Disponível em <http://www.ldonline.org>.
- Bursuck, W. D., Munk, D. D., & Olson, M. M. (1999). The fairness of report card grading adaptations: what do students with and without learning disabilities think? *Remedial and Special Education, 2*, 84-92.
- Bursuck, W. D., Polloway, E. A., Plante, L., Epstein, M. H., Jayanthi, M., & McConeghy, J. (1996). Report card grading and adaptations: A national survey of classroom practices. *Exceptional Children, 62*(4), 301-318. <https://doi.org/10.1177/001440299606200402>
- Busch, T. W., & Lembke, E. (2005). Teaching tutorial 5: Progress monitoring in reading using the CBM maze procedure. In Division of Learning Disabilities (Ed.).
- Cabral, P. (2021). O paradoxo do cérebro: Memória, autismo, identidade. Circulo de Leitores.
- Chalfant, J., & Kirk, S. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. Love Publishing Company.
- Classificação Portuguesa das Profissões*. (2011). [www.ine.pt](http://www.ine.pt)
- CNE (2021). *Recomendação sobre a voz das crianças e jovens na educação escolar*. Autor.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica, 2 (XXII)*, 369-376.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora.
- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 13-24). De Facto Editores.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem, fundamentos*. Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. LIDEL.
- Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional, 6*, 161-174.
- Dawson, C. (2002). *Practical research methods: A user-friendly guide to mastering research technics and projects*. Hw To Books.
- Dehaene, S. (2007). Les neurones de la lecture. Odile Jacob.
- Dembitzer, L., Zelikovitz, S., & Kettler, R. J. (2017). Designing computer-based assessments: Multidisciplinary findings and student perspectives. *International Journal of Educational Technology, 4*(3), 20-20-31.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children, 52*, 219-232.
- Deno, S. L., Espin, A., Maruyana, J., & Cohen, C. (Producer). (1989, 17 maio 2021). Instruction for administration and skill samples. *Basic Academic skill samples*. <https://www.progressmonitoring.org/ripmproducts2.html#brochure>
- Deno, S. L., Lembke, E., & Andersen, A. R. (2002). Progress monitoring: Study group content module. <https://www.progressmonitoring.org/ripmproducts2.html>
- Deno, S. L., Reschly, A., Lembke, E., Magnusson, D., Callender, S., Windram, H., & Stachel, N. (2009). Developing a school-wide progress-monitoring system. *Psychology in the Schools, 46*(1), 44 - 55.
- DLD. (2007). *Thinking about response to intervention and learning disabilities: A teacher's guide*. Autor.

- Duffy, F. H., Denckla, M. B., Bartels, P. H., Sandini, G., & Kiessling, L. S. (1980). Dyslexia: Automated diagnosis by computerized classification of brain electrical activity. *Annals of Neurology*, *7*(5), 421–428. <https://doi.org/10.1002/ana.410070506>
- Einav, M., Sharabi, A., Peter, T. E.-h., & Margalit, M. (2018). Test accommodations and positive affect among adolescents with learning disabilities: The mediating role of attitudes, academic self-efficacy, loneliness and hope. *Athens Journal of Education*, *5*(4), 345-345-360.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., & Schulte, A. G. (1999). Assessment accommodations checklist. CTB/McGraw-Hill.
- Elliott, S. N., & Marquart, A. M. (2003). Extended time as an accommodation on a standardized mathematics test: An investigation of its effects on scores and perceived consequences for students with varying mathematical skills. *Wisconsin Center for Education Research*, *1*, 1-25.
- Elliott, S. N., McKeivitt, B. C., & Kettler, R. J. (2002). Testing accommodations research and decision making: The case of "good" scores being highly valued but difficult to achieve for all students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *35*, 153-166.
- Ellis, A. W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia* (D. Batista, Trans.). Artes Médicas.
- Espirito-Santo, D. (2015). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos 1 - As limitações do p 0,05 na análise de diferenças de médias de dois grupos. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, *1*(1), 3-16. <https://doi.org/10.7342/ismt.rpics.2015.1.1.14>
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, *21*(78), 11-34.
- Fernandes, P., & Oliveira, E. d. (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular – aproximações e distanciamentos entre discursos "oficiais" e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, *2*(10), 53-73.
- Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. Atas da 10th Conference of the European Sociological Association. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/15425>.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics and sex and drugs and rock'n'roll* (4<sup>a</sup> ed.). Sage.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Boudosquie, A., Copeland, K., Young, V., Kalinowski, S., & Vaughn, S. (2006). Effects of accommodations on high-stakes testing for students with reading disabilities. *Exceptional Children*, *72*(2), 136-151.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. The Guilford Press.
- Flores, M. A., Alves, M. P., & Machado, E. A. (2017). Introdução da avaliação das aprendizagens e do sucesso escolar. In M. A. Flores, E. A. Machado, & M. P. Alves (Eds.), *Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar: Perspetivas internacionais*. De Facto Editores.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários* (L. Campos, Trans. 2<sup>a</sup> ed.). Celta Editora.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2010). *Dificuldades de Aprendizagem*. Âncora Editora.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2015). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers* (7<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1999). Fair and unfair testing accommodations. *School Administrators*, *56*(10).

- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children*(1), 57-61. <https://doi.org/10.1177/004005990503800112>
- Fuchs, D., Stecker, P. M., & Fuchs, L. S. (2008). Tier 3: why special education must be the most intensive tier in a standards-driven, no child left behind world. In D. Fuchs, L. S. Fuchs, & S. Vaughn (Eds.), *Response to intervention: a framework for reading educators* (pp. 71-104). Newark: International Reading Association, Inc.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 13*, 204-219.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(3), 174-182.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2003). What is scientifically-based research on progress monitoring?
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). *Using cbm for progress monitoring in reading*. Student Progress Monitoring. United States Office of Special Education Program.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Capizzi, A. M. (2005). Identifying appropriate test accommodations for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children, 37*(6), 1-8.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Eaton, S. B., Hamlett, C., Binkley, E., & Crouch, R. (2000). Using objective data sources to enhance teacher judgments about test accommodations. *Exceptional Children, 67*(1), 67.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Eaton, S. B., Hamlett, C. L., & Karns, K. M. (2000). Supplementing teacher judgments of mathematics test accommodations with objective data sources. *School Psychology Review, 29*(1), 65-86.
- Fuchs, L. S.; Fuchs, D. The role of assessment within the RTI framework. In: Fuchs, D.; Fuchs, L. S.; Vaughn, S. (Eds.). *Response to intervention: A framework for reading educators*. International reading association, 2008. p. 27-49
- Fulk, C. L., & Smith, P. J. (1995). Students' perceptions of teachers' instructional and management adaptations for students with learning or behavior problems. *The Elementary School Journal, 95*, 409-419.
- Gajria, M., & et al. (1994). Teacher acceptability of testing modifications for mainstreamed students. *Learning Disabilities Research and Practice, 9*(4), 236-236-243.
- Galaburda, A. M., LoTurco, J., Ramus, F., Fitch, R. H., & Rosen, G. D. (2006). From genes to behavior in developmental dyslexia. *Nature Neuroscience, 9*(10), 1213-1217. <https://doi.org/10.1038/nn1772>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research, competencies for analysis and applications* (8<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (M. J. Frias, Trans. 2<sup>a</sup> ed.). Asa Editores.
- Govindasamy, K., & Velmurugan, T. (2018). Analysis of student academic performance using clustering techniques. *International Journal of Pure and Applied Mathematics, 119*(15), 309-323.
- Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16* (2), 74-84.
- Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 467-519). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guy, P. (2015). *Transforming reading skills in the secondary school*. Routledge.
- Haagar, D., & Klingner, J. K. (2005). *Differentiating instruction in inclusive classrooms: The special educator's guide*. Pearson Education.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5<sup>a</sup> ed.). Prentice Hall.

- Hallahan, D. P., Kauffman, J., & Lloyd, J. (1999). *Introduction to learning disabilities* (2<sup>a</sup> ed.). Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005). *Introduction to learning disabilities: Foundations, characteristics and effective teaching* (3<sup>a</sup> ed.). Allyn & Bacon Ed.
- Hallahan, D. P., & Mock, D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 16-29). Guilford.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia: um guia para pais e professores* (I. Soares, Trans.). Porto Editora.
- Heward, W. (2009). *Exceptional Children: an introduction to special education* (9<sup>a</sup> ed.). Pearson Education.
- Hilton, C. E. (2017). The importance of pretesting questionnaires: a field research example of cognitive pretesting the Exercise referral Quality of Life Scale (ER-QLS). *International Journal of Social Research Methodology*, 20(1), 21-34.
- Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I., & Cozens, B. (2008). *SPSS explained*. Routledge.
- Hollenbeck, K., Tindal, G., & Almond, P. (1998). Teachers' knowledge of accommodations as a validity issue in high-stakes testing. *The Journal of Special Education*, 32(3), 175-183.
- Hoover, J., & Patton, J. (2005). *Curriculum adaptations for students with learning and behavior problems: Differentiating instruction to meet diverse needs*. Pro-Ed.
- Horowitz, S. H., Rawe, J., & Whittaker, M. C. (2017). *The State of learning disabilities: Understanding the 1 in 5*. NCLD.
- Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2007). *The ABCs of CBM: a practical guide to curriculum-based measurement*. Guilford Press.
- Ingalls, S., & Goldstein, S. (1999). Learning disabilities. In S. Goldstein & C. R. Reynolds (Eds.), *handbook of neurodevelopmental and genetic disorders in children* (pp. 101-153). The Guilford Press.
- Jayanthi, M., Epstein, M. H., Polloway, E. A., & Bursuck, W. D. (1996). A national survey of general education teachers' perceptions of testing adaptations. *The Journal of Special Education*, 30(1), 99-115. doi:10.1177/002246699603000106
- Jeffrey, P. B., Festus, E. O., & Anthony, F. R. (2013). *Learning Disabilities: Practice Concerns and Students with LD* (Vol. 25). Emerald Insights.
- Jenkins, J., Hudson, R., & Johnson, E. (2007). Screening for at-risk readers in a response to intervention framework. *School Psychology Review*, 36.
- Jenkins, J. R., & Johnson, E. (2020). Universal screening for reading problems: Why and how should we do this? <http://rtinetwork.org/essential/assessment/screening/readingproblems>
- Johns, B., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2002). *Effective Curriculum for students with emotional and behavioral disorders: Reaching Them through teaching them*. Love Publishing Company.
- Johnsen, A. A., & Bele, I. V. (2013). Parents of students who struggle in school: Are they satisfied with their children's education and their own involvement? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(2), 89-107. <http://doi.org/10.1080/15017419.2012.676564>
- Johnson, E., Mellard, D., Fuchs, D., & McKnight, M. A. (2006). *Responsiveness to intervention (RTI): How to do it* (Manual). NRCLD.
- Johnstone, C. J., Altman, J., Thurlow, M. L., & Thompson, S. J. (2006). *A summary of research on the effects of test accommodations: 2002 through 2004* (Technical Report 45). <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/Tech45/Technical45.pdf>
- Kauffman, J., & Hallahan, D. P. (2005). *The Illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon* (2nd ed.). Pro-Ed.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin Company.
- Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. (1996). *Educação da criança excepcional* (M. Z. Sanvicente, Trans. 3<sup>a</sup> ed.). Martins Fontes.

- Kortering, L. J., deBettencourt, L. U., & Braziel, P. M. (2005). Improving performance in high school algebra: What students with learning disabilities are saying. *Learning Disability Quarterly, 28*, 191-203.
- Kurth, N., & Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 19*(1), 71-84.
- Lai, S. A., & Berkeley, S. (2012). High-Stakes test accommodations: Research and practice. *Learning Disability Quarterly, 35*(3), 158-158-169. <https://doi.org/10.1177/0731948711433874>.
- Lang, S. C., Elliott, S. N., Bolt, D. M., & Kratochwill, T. R. (2008). The effects of testing accommodations on students' performances and reactions to testing. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 107-124. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.107>
- Lang, S. C., Kumke, P. J., Ray, C. E., Cowell, E. L., Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., & Bolt, D. M. (2005). Consequences of using testing accommodations: Student, teacher, and parent perceptions of and reactions to testing accommodations. *Assessment for Effective Intervention, 31*(1), 49-62.
- Lerner, J. W. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (9<sup>a</sup> ed.). Houghton Mifflin Company.
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies and new directions*. Houghton Mifflin Company.
- Lessler, J. T., Martin, E., Martin, J., Rothgeb, J. M., Singer, E., Presser, S., & Couper, M. P. (2004). Methods for testing and evaluating survey questions. *Public Opinion Quarterly, 68*(1), 109-130. <https://doi.org/10.1093/poq/nfh008> %
- Lewandowski, L., Wood, W., & Lambert, T. (2015). Private room as a test accommodation. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 40*, 279-285.
- Lomax, R. G. (2001). *An introduction to statistical concepts for education and behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lovett, B. J., & Leja, A. M. (2013). Students' perceptions of testing accommodations: What we know, what we need to know, and why it matters. *Journal of Applied School Psychology, 29*, 72-89.
- Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2015). *Testing accommodations for students with disabilities: research-based practice* (1 ed.). American Psychological Association.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 1-14. <https://doi.org/10.2307/23764731>
- Macmillen, N. A. (1993). Estatística: A recolha, organização e interpretação de dados (D. Silva & M. J. Afonso, Trans.). In H. Gleitman (Ed.), *Psicologia* (2 ed., pp. 905-939).
- Margari, L., Buttiglione, M., Craig, F., Cristella, A., Giambattista, C., Matera, E., . . . Simone, M. (2013). Neuropsychopathological comorbidities in learning disorders. *BMC Neurology, 13*(198). <https://doi.org/10.1186/1471-2377-13-198>
- Marinho, C. S. L. (2015). *Monitorização do risco de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura de alunos do 2º ao 4º ano no contexto do modelo de resposta à intervenção*. (Mestrado). Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Marinho, P. E. A. (2018). *A relação entre a fluência e a compreensão na leitura em alunos do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico em risco de dislexia*. (Mestrado). Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Marquart, A. M. (2000). *The use of extended time as an accommodation on a standardized mathematics test: an investigation of effects on scores and perceived consequences for students of various skill levels*. (Doctor of Philosophy (Educational psychology)). University of Wisconsin-Madison, UMI.
- Martins, A. P. L. (2013). *Curriculum-based-measurement to establish risk for specific reading disabilities for 4th grade: To a longitudinal comparison of results from 2sd to 4th grade of Basic Education*.

- Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Projeto Exploratório de IC&DT homologado, EXPL/MHC-CED/2449/2013, FCT.
- Martins, O. G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., . . . Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com PASW statistics (ex-SPSS)*. ReportNumber Lda
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações*. ReportNumber Lda
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1994). *Effective instruction for special education* (2 ed.). Pro-Ed.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3 ed.). Pearson/Prentice Hall.
- Mather, N., & Goldstein, S. (2002). *Learning disabilities and challenging behaviours: A guide to intervention and classroom management* (2 ed.). Paul H Brooks Publishing.
- Mathes, N. E., Witmer, S. E., & Volker, M. A. (2020). Middle School teachers' perceptions of academic and behavioral support Testing accommodations. *Journal of Applied School Psychology, 36*(3), 293-323. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1749202>
- McKenna, M., & Stahl, S. (2003). *Assessment for reading instruction*. The Guilford Press.
- McKevitt, B. C., & Elliott, S. N. (2003). Effects and perceived consequences of using read-aloud and teacher-recommended testing accommodations on a reading achievement test. *School Psychology Review, 32*(4), 583-600. <https://doi.org/10.1177/001440290407000306>
- McKinley, L. A., & Stormont, M. A. (2008). The school supports checklist: Identifying support needs and barriers for children with ADHD. *Teaching Exceptional Children, 41*(2), 14-19.
- Mendonça, R. F. F., & Martins, A. P. L. (2014). Identificação de alunos em risco de apresentarem dislexia: um estudo sobre a utilização da monitorização da fluência de leitura num contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial, 20*(Jan/Mar).
- Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (2009). *Students with learning disabilities* (7<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist, 50*, 741-749.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, do Ministério da Educação.
- Moore, D. S., & McCabe, G. P. (2003). *Introduction to the practice of statistics* (4<sup>a</sup> ed.). W. H. Freeman and Company.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2013). Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia.... *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, 21*(80), 433-448.
- Morgado, J. C. (2018). Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. In J. C. Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira, & A. Vieira (Eds.), *Currículo, formação e internacionalização: Desafios contemporâneos* (pp. 72-73).
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 129-148). SDe Facto Editores.
- Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2007). *SPSS for introductory statistics: use and interpretation* (3rd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Myers III, R. E., & Fouts, J. T. (1992). A cluster analysis of high school science classroom environments and attitude toward science. *Journal of Research in Science Teaching, 29*, 929-939. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290904>
- NCLD. (2020). *Early detection of learning difficulties: From "recognizing risk" to "responding rapidly*.

- NRCLD. (2007). *Responsiveness to intervention in the SLD determination process*. Retrieved from Lawrence: [www.nrclcd.org](http://www.nrclcd.org)
- NCRTI. (2010). *What is response to intervention (RTI)*. Washington, D.C.: NCRTI <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526859.pdf>
- Nelson, J. S., Jayanthi, M., Epstein, M. H., & Bursuck, W. D. (2000). Student preferences for adaptations in classroom testing. *Remedial and Special Education, 21*(1), 41-52. <https://doi.org/10.1177/074193250002100106>
- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores* (2ª ed.). Guerra e Paz.
- NJCLD. (1991). Learning disabilities: Issues on definitions. *Asha, 33*, 18-20.
- NJCLD. (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 28*, 249-260.
- NJCLD. (2007). *Responsiveness to intervention in the SLD determination process*. Retrieved from Lawrence: [www.nrclcd.org](http://www.nrclcd.org)
- Oliveira, S. d. B. E. (2019). *A study on fluency and reading comprehension in students at risk of dyslexia in the 3rd year of the 1st cycle of basic education*. (Mestrado). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/63758>
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto Editora.
- Patrão, M. S. G. (2010). *Monitorização com base no currículo: um estudo quantitativo sobre a utilização de provas de maze no contexto donível I domodelo de atendimento à diversidade*. (Mestrado). Universidade do Minho, Universidade do Minho.
- Paulesu, E., Démonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., . . . Frith, U. (2001). Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. *Science, 291*(5511), 2165-2167. <https://doi.org/10.1126/science.1057179>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação.
- Perneger, T., Courvoisier, D., Gayet-Ageron, A., & Hudelson, P. (2014). Sample size for pre-tests of questionnaires. *Quality of Life Research, 10*. <https://doi.org/10.1007/s11136-014-0752-2>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4ª ed.). Edições Sílabo.
- Phillips, S. E. (1994). High-Stakes testing accommodations: Validity Versus disabled rights. *Applied Measurement in Education, 7*(2), 93–120. [https://doi.org/10.1207/s15324818ame0702\\_1](https://doi.org/10.1207/s15324818ame0702_1)
- Polloway, E. A., Bursuck, W. D., Jayanthi, M., Epstein, M. H., & Nelson, J. S. (1996). Treatment acceptability: Determining appropriate interventions within inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic, 31*(3), 133-144.
- Polloway, E. A., Patton, J., Serna, L., & Bailey, J. W. (2013). *Strategies for teaching learners with special needs* (10 ed.). Pearson.
- Polonsky, M. J., & Waller, D. S. (2018). *Designing and Managing a Research Project: A Business Student's Guide* (4 ed.). Sage.
- Richek, M., Caldwell, J., Jennings, J., & Lerner, J. (2002). *Reading problems, assessment and teaching strategies* (4ª ed.). Allyn & Bacon.
- Roach, A. T., & Beddow, P. A. (2011). Including students voices in the design of more inclusive assessments. In S. N. Elliott, R. Kettler, P. A. Beddow, & A. Kurz (Eds.), *Handbook of accessible achievement tests for all students: Bridging the gaps between research, practice, and policy* (pp. 243-254). Springer.

- Rocha, M. A. M., Cabussú, M. A. S. T., Soares, V. G., & Lucena, R. (2009). Dislexia: atitudes de inclusão. *Revista Psicopedagogia*, 26(80), 242-253.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-102). Porto Editora.
- Roldão, M. D. (2000). *Currículo e gestãodas aprendizagens: As palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro.
- Romano, C., & Dionínio, R. (2021). *Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames*. Direção Geral da Educação.
- Rudiyati, S., Pujaningsih, P., & Mumpuniarti, M. (2017). Teacher Knowledge and Experience Dealing with Students with Learning Disabilities in Inclusive Elementary School and Implications to Learning Accommodation and Modification. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 66, 272-278. <https://doi.org/10.2991/yicemap-17.2017.47>
- Ruel, E., III, W. E. W., & Gillespie, B. J. (2016). *The Practice of Survey Research: Theory and Applications*. SAGE Publications.
- Ruel, E., Wagner, L. W. E., & Gillespie, B. J. (2015). *The practice of survey research, theory and application*. SAGE.
- Salend, S. (2008). Determining appropriate testing accommodations complying with NCLB and IDEA. *Teaching Exceptional Children*, mar/apr, 14-22.
- Salisbury, C., & Evans, I. M. (1988). Comparison of parental involvement in regular and special education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13(4), 268–272. doi:10.1177/154079698801300405.
- Schleicher, A. (2014). *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*.
- Schulte, A. A., Elliott, S. N., & Kratochwill, T. R. (2000). Educators' perceptions and documentation of testing accommodations for students with disabilities. *Special Services in the Schools*, 16(1/2), 35-35-56. [https://doi.org/10.1300/J008v16n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J008v16n01_03)
- Schultz, E. K., Simpson, C. G., & Lynch, S. (2012). Specific learning disability identification: What constitutes a pattern of strengths and weaknesses? *Learning Disabilities*, 18(2), 87-97.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., & Saumell, L. (1992). what teachers do when the text books is tough: students speak out. *Journal of Reading Behavior*, 24, 481-503.
- Shaywitz, B. A., Holford, T. R., Holahan, J. M., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., & Shaywitz, S. (1995). A matthew effect for IQ but not for reading: Results from a longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 894–906. <https://doi.org/10.2307/748203>
- Shaywitz, S. (2004). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Alfred A. Knopf.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida* (I. Soares, Trans.). Porto Editora.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. A. (2004). Reading disability and the brain. *Educational Leadership*, 61(6), 6-11.
- Shaywitz, S. E. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida* (I. Soares, Trans.). Porto Editora.
- Simão, M. J. C. S. (2015). *Identificação de alunos em risco de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: um estudo longitudinal sobre monitorização com base no currículo no contexto de um modelo de resposta à intervenção*. Universidade Minho,
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (1995). *Teaching children with special needs in inclusive settings*. Allyn and Bacon.

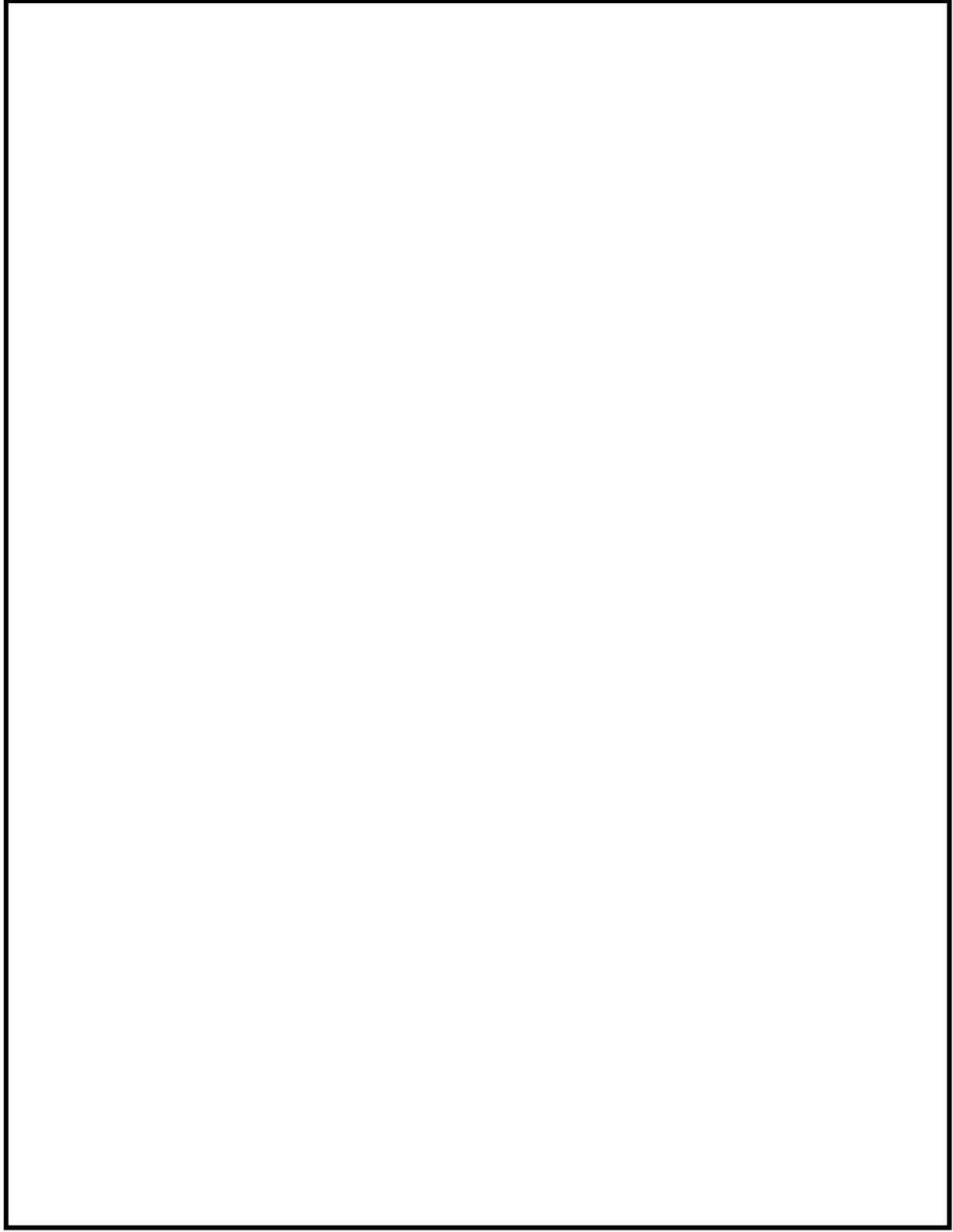
- Speece, D. L. et al. Identifying Children in middle childhood who are at risk for reading problems. *School Psychology Review*, v. 39, n° 2, p. 258–276, 2010. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087777>.
- Sucena, A., & Castro, S. L. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura. O TIL: Teste de idade de leitura*. Almedina.
- Swanson, H. L. (1991). Operational definitions and learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 14, 242-254.
- Taylor, M., & Houghton, S. (2008). Examination-related anxiety in students diagnosed with AD/HD and the case for an allocation of extra time: perspectives of teachers, mothers and students. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13:2, 111-125.
- Thurlow, M. L., Elliot, J. L., & Ysseldyke, J. X. (2003). *Testing students with disabilities: Practical strategies for complying with district and state requirements* (2ª ed.). Corwin.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. (2016). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Pearson.
- Toom, A., & Husu, J. (2017). Princípios e práticas de avaliação para apoiar a aprendizagem dos alunos no ensino básico finlandês. In M. A. Flores, E. A. Machado, & M. P. Alves (Eds.), *Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar: Perspetivas internacionais*. De Facto Editores.
- Torgesen, J. K. (1991). Learning disabilities: Historical and conceptual issues. In WONG (Ed.), *Learning about learning disabilities*. Academic Press.
- Trochim, W. M. K. (2006). The Research methods knowledge base, 2nd edition. <http://www.socialresearchmethods.net/kb/>
- USOE (2004). Individuals with disabilities education improvement act (IDEA) amendments of 2004, Public Law 108-446 C.F.R. (2004). Autor.
- Ullrich-French, S. C., & Cox, A. E. (2009). Using cluster analysis to examine the combinations of motivation regulations of physical education students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 358-379. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.3.358>
- United Nations. (2015). Integrated and coordinated implementation of and follow-up to the outcomes of the major United Nations conferences and summits in the economic, social and related fields. Follow-up to the outcome of the Millennium Summit. [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=E)
- Van Dycke, J. L., Martin, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Why is this cake on fire?: Inviting students into the IEP process. *Teaching Exceptional Children*, 38(3), 42-47. <https://doi.org/10.1177/004005990603800306>
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-Based methods of reading instruction, grades K-3*. Alexandria, VA: ASCD.
- Vaughn, S., Schumm, J., & Kouzekanani, K. (1993a). What do students with learning disabilities think when their general education teachers make adaptations? *Journal of Learning Disabilities*, 26(8), 545-555.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Klingner, J., & Saumell, L. (1995). Students' views of instructional practices: Implications for inclusion. *Learning Disability Quarterly*, 18, 236-248.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Niarhos, F. J., & Daugherty, T. (1993b). What do students think when teachers make adaptations? *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 107-107 - 118. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90018-C](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90018-C)
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Niarhos, F. J., & Gordon, J. (1993c). Students' perceptions of two hypothetical teachers' instructional adaptations for low achievers. *The Elementary School Journal*, 94, 87-102.

- Vaz, P. F., & Martins, A. P. L. (2020). Monitorização com base no currículo na escolainclusiva: adequação técnica das provas maze na triagem do risco de dislexia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15, 1000-1017.
- Vaz, P. M. F., & Martins, A. P. L. (2018). Caracterização de alunos identificados em risco na leitura num sistema de triagem universal. *Meta: Avaliação*, 10, 269-298.
- 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.
- Wayman, M., Ticha, R., Espin, C., Wallace, T., Wiley, H., Du, X., & Long, J. D. (Producer). (2009). Comparison of different scoring procedures for the CBM Maze selection measure. <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr10asls.pdf>
- Weston, T. J. (2002). *The validity of oral accommodation in testing: NAEP validity studies*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=eric&AN=ED478424>
- Winebrenner, S. (1996). *Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom: Ways to challenge & motivate struggling students to achieve proficiency with required standards*. Free Spirit Publishing.
- Witmer, S., Schmitt, H., Clinton, M., & Mathes, N. (2018). Accommodation use during content area instruction for students with reading difficulties: Teacher and student perspectives. *Reading & Writing Quarterly*, 34(2), 174-186. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1382407>
- Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accomodating instruction* (5<sup>a</sup> ed.). Pearson Education.
- Woods, A. D., Ahmed, S. F., Katz, B. D., & Morrison, F. J. (2020). How Stable is early academic performance? Using cluster analysis to classify low achievement and EF. *Journal of Learning Disabilities*, 53(1), 19-35. <https://doi.org/10.1177/0022219419881632>
- Wren, S. (2001). *The cognitive foundations of learning to read: A framework*. Southwest Educational Development Laboratory.

## **Anexo A - Grelha de Caracterização da Turma**



**Planta da sala - Para registo do tempo de conclusão do CBM Maze**



**Anexo B – Provas MBC de Fluência e de Maze**

## PROVA CBM-MAZE

Ano de escolaridade: 4

Número: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Feminino  Masculino

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### EXEMPLO:

O Tomás vivia numa (**comida/ gostava/ aldeia**) pequenina no sopé de uma montanha. Era tão pequenina que ninguém a (**conhecia/ pessoas/ viajar**). O Tomás era um menino (**daquelas/ igual/ levando**) aos outros.





Na primeira vez que a Vitória pôs a máscara não aconteceu nada. Sentiu apenas um cheiro a mofo (e/ o/ à), por isso, tirou-a logo. Aquela máscara (janela/ estava/ velhas) guardada há anos no fundo do (brincar/ reparou/ armário) da sala. A Vitória via-a ali (desde/ havia/ vontade) sempre e acreditava que o mais (assim/ certo/ idade) era aquela máscara existir desde muito (antes/ fundo/ feia) de ter nascido. Havia muitas coisas (sua/ vez/ que) existiam desde antes de ter nascido, (janela/ quase/ avó) tudo. Como aquela árvore que tinha (passo/ muito/ ramos) até à janela do seu quarto, (por/ ali/ de) exemplo. A mãe da Vitória tinha-lhe (monstro/ contado/ segunda) que essa árvore já devia ter, (pelo/ nada/ bruxa) menos, uns cinquenta anos.

Ou seja, (de/ mas/ era) mais velha do que a própria (até/ mãe/ pôs) da Vitória. Aquela árvore, que via (isso/ dias/ cada) vez que ia à janela, tinha (nariz/ sido/ mais) ali plantada quando a avó tinha (a/ o/ e) sua idade, imagine-se. Era assim com (finos/ batia/ quase) tudo. Havia mesmo muitas coisas, não (bonita/ apenas/ brincar) árvores, que eram mais velhas do (seu/ não/ que) a avó. Havia ruas por onde (nascido/ passava/ rosto) todos os dias que eram mais (velhas/ quarto/ deixou) do que qualquer pessoa que conhecesse.

(Pontas/ Talvez/ Entrou) a máscara fosse assim. Não era (estava/ acabou/ bonita). Por mais que a Vitória se (arregalados/ esforçasse/ pensamento), não conseguia imaginar quem poderia ter-se (interessado/ continuava/ fantasia) por comprá-la. Não era uma máscara (dos/ que/ ela) alguém tivesse vontade de usar (lá/ de/ no) carnaval. De certeza que ficava mal (com/ via/ ela) qualquer fantasia. Até se alguém se (guardada/ quisesse/ existiam) disfarçar de bruxa ou de monstro. (Ver/ Mãe/ Não) era assustadora, era apenas feia.

Perguntou (à/ ou/ e) mãe. Segurava a máscara e ficou (ia/ e/ à) espera de resposta. A mãe estava (ocupada/ espelho/ abanava) e não respondeu logo. Teve de (máscara/ repetir/ agora) a pergunta. À segunda, a mãe (pertencido/ explicou-lhe/ cortados) que a máscara já estava em (para/ nome/ casa) no dia em que se mudaram. (Plástico/ Explicou/ Fantasia) também que, na altura, não teve (poderia/ momento/ coragem) de deitá-la fora e acabou por (guardá-la/ provável/ material). Mas agora pediu-a para pô-la no (suas/ como/ lixo).





Nesse sábado, tu estavas cansado. Tinhas passado a tarde inteira a **(teu/ ver/ era)** televisão e não te apetecia **(continuar/ voltaste/ bonecos)** sentado no sofá. Tinhas uma ligeira **(som/ dor/ bem)** de cabeça. Sem dizer nada a **(escuta/ sábado/ ninguém)**, foste para o teu quarto e **(indeciso/ deitaste-te/ quiseses)** em cima da cama feita. No **(chão/ ver/ para)**, estavam ainda todos os bonecos com **(tão/ que/ ser)** tinhas brincado de manhã. Deitado na **(seus/ cama/ mais)**, vestido, olhavas para o teto.

Então, **(de/ só/ lá)** repente, nas sombras do teto, pareceu-te **(luz/ teu/ ver)** as linhas de um desenho. Pensaste **(vês/ que/ ter)** podiam ser ainda as imagens da **(televisão/ brincado/ barulhos)** a encherem-te os olhos, a enganá-los **(que/ ler/ com)** luz. Por isso, esfregaste-os com as **(cama/ duas/ fixa)** mãos. Mas quando voltaste a destapá-los, **(ainda/ foste/ nesse)** estavam lá aquelas mesmas linhas. Eram **(teto/ cada/ onde)** vez mais definidas. A pouco e **(ouves/ retas/ pouco)**, aumentavam e pareciam formar alguma coisa **(que/ rua/ mas)** ainda não percebias muito bem o **(este/ que/ dor)** era. Ficaste tão atento que nada **(ler/ ao/ te)** podia distrair.

Às vezes, consegues ficar **(cor/ tão/ vez)** atento. Como agora, ao ler este **(ainda/ dizer/ texto)**. Parece que ouves dentro da tua **(cabeça/ linhas/ formas)** cada frase que aqui está escrita. **(Outros/ Devagar/ Podiam)**, vês cada imagem. Mais ninguém pode **(frase/ havia/ entrar)** nesse lugar onde chegam estas palavras, **(onde/ neste/ cada)** os teus pensamentos encontram forma. Esse **(sabia/ lugar/ texto)** dentro de ti é só teu.

**(Como/ Esse/ Teus)** lugar és tu.

Nesse sábado, deitado **(feitas/ pouco/ sobre)** a cama, toda a tua atenção **(estava/ imagem/ dentro)** fixa no teto. As linhas iam-se **(consegues/ tornando/ avançar)** cada vez mais nítidas. Havia linhas **(curvas/ lápis/ olhos)**, havia outras que eram perfeitamente retas, **(eras/ como/ sons)** se tivessem sido feitas com uma **(então/ vezes/ régua)**. Havia também linhas que pareciam não **(nos/ ter/ mal)** direção, como se fossem feitas por **(eras/ ou/ um)** lápis indeciso, que não sabia se **(lugar/ havia/ deixa)** de avançar ou recuar. Haviam diversas **(inteira/ outras/ formas)** geométricas, umas mais tranquilas, outras mais **(estavam/ agitadas/ ninguém)**.





Era uma vez um rapaz que morava numa casa de campo. Era uma casa pequena e branca, **(que/ com/ era)** uma chaminé muito alta por onde **(dele/ eram/ saía)** o fumo da lareira, que no **(inverno/ antigas/ pêssegos)** estava sempre acesa, e que servia **(roda/ para/ copa)** cozinhar e para aquecer a casa.

**(E/ O/ À)** roda da casa havia um pomar **(com/ mais/ por)** árvores de fruto e, como as **(terreno/ brincava/ árvores)** eram de várias espécies, havia sempre **(braço/ davam/ fruta)** fresca durante quase todo o ano. **(No/ Já/ Da)** inverno as árvores davam laranjas e **(tangerinas/ mergulhava/ arrozais)**, na primavera davam peras e maçãs **(debaixo/ vermelhas/ transparente)**, no verão era a vez das **(ameixas/ separava/ cascata)**, das cerejas e dos pêssegos, no **(vez/ fim/ cada)** do verão e no outono chegavam **(do/ às/ os)** figos e os marmelos e a **(alargar/ parreira/ ribeiro)** grande que dava sombra enchia-se de **(uvas/ caía/ fumo)**. E, quando passava a estação própria **(no/ em/ de)** cada fruta, podia-se comer as compotas **(uma/ que/ dos)** a mãe do rapaz tinha feito **(o/ a/ e)** guardava em tigelas de barro e em **(campo/ boiões/ altas)** de vidro que davam sempre um **(cheiro/ água/ peras)** perfumado a toda a casa.

Além **(das/ com/ uma)** árvores do pomar, o campo à **(chão/ roda/ como)** da casa onde o rapaz vivia **(tinha/ nadar/ muito)** também outras árvores, muito altas e **(quando/ branca/ grossas)** e que eram tão antigas que **(às/ já/ se)** estavam lá antes de a casa **(até/ ter/ das)** sido feita pelo avô do rapaz.

**(À/ O/ E)** castanheiro dava castanhas, a nogueira dava **(nozes/ banho/ quais)**, mas acima de tudo, as árvores **(ribeiro/ grandes/ chorões)** e antigas, como os dois carvalhos **(se/ lá/ em)** frente de casa, davam sombra e **(pareciam/ irmãos/ formavam)** guardar a casa e fazer companhia.

**(Onde/ Junto/ Rapaz)** ao ribeiro, que passava à frente **(um/ as/ do)** terreno haviam faias, altas e esguias, **(e/ o/ a)** chorões, cuja copa densa caía até **(do/ já/ ao)** chão e debaixo dos quais o **(barro/ densa/ rapaz)** brincava às cabanas com os seus **(amigos/ morava/ tigelas)** e com os seus dois irmãos **(mais/ cuja/ lago)** novos.



## PROVA CBM FLUÊNCIA – ORAL

Ano de escolaridade: 4

Número: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Feminino  Masculino

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Resultados provas de Maze:

Texto	Palavras incorretas	Palavras corretas
1		
2		
3		

Resultado na fluência:

Texto	Palavras lidas	Palavras incorretas	Palavras corretas
1			
2			
3			

Texto 

*Curriculum-Based Measurement: Oral Reading Fluency Passage: Examiner Copy*

Todas as manhãs, a manada de pequenos cavalos-marinhos saía da gruta onde dormia e ia tomar o pequeno-almoço numa pastagem de algas-verdes, pintalgadas aqui e ali de outras cores (castanho, roxo e amarelo). Já agora, ficam a saber que as algas têm diferentes sabores. Umas sabem... a algas, outras a alface e outras até sabem, imaginem, a café. Não se ponham a provar as que chegam à beira-mar na praia. Podem estar mortas há muito tempo e terem andado misturadas com o que chega ao mar vindo dos esgotos das cidades. Porcarias que os humanos inventam para sujar o que é de todos. Sim, porque o mar é mesmo de todos. Humanos ou não humanos. Afinal, somos todos animais e vivemos na mesma casa, o planeta Terra. O maravilhoso Planeta Azul.

A guardar a manada estavam sempre muito atentos três peixes-anjo. O Gabriel, o Rafael e o Ezequiel. Muito simpáticos. Quando estão de lado parecem uma bola com desenhos, mas quando se põem de frente quase que não se veem de tão estreitinhos que são. Assim conseguem enganar os inimigos. Por falar em inimigos: já vos falei da Barracuda Pintada e das suas amiguinhas?

Só de pensar nelas dá-me arrepios. A Pintada é uma velha conhecida da manada. Se fosse cá fora era uma pantera, sempre a vigiar os cavalos e os seus pequenos poldros e a adivinhar o melhor momento para lhes cair em cima e... pimba! Almoço. Debaixo de água – também não pode ser muito debaixo, porque os cavalos-marinhos não aguentam ir muito fundo – a Pintada é o terror do recife. Como é mais pequena do que os tubarões-gato (chamam-se assim porque têm bigodes) consegue meter-se por tudo o que é buraco, atrás dos animais mais minorcas.

Quando o Gabriel, o Rafael e o Ezequiel veem a malvada Pintada por perto, dizem ao peixe-trompete (que parece mesmo uma corneta!) para soprar com todas as suas forças, e assim avisa a manada que se esconda dentro de qualquer buraco, ou até dentro da esponja mais próxima. Os cavalos-marinhos acham estas equipas muito engraçadas.

Total de palavras lidas: \_\_\_\_\_

Palavras incorretas: \_\_\_\_\_

Palavras corretas: \_\_\_\_\_

12  
25  
42  
55  
71  
87  
102  
117  
131  
144  
158  
174  
188  
194  
208  
225  
240  
252  
269  
281  
289  
304  
317  
333  
344

Texto 

*Curriculum-Based Measurement: Oral Reading Fluency Passage: Examiner Copy*

O Henrique Gaspar tinha a sua vida, tinha a sua loja na cidade, e a verdade é que passava os	18
dias inteiros fora de casa, e o pássaro parecia já ser um jovem feito, pois os anos correm muito	36
depressa para os pássaros. Ora o lugar de um pardal, francamente não iria ser sempre trancado	50
dentro de casa, para que os gatos selvagens não o apanhassem. A vida de um pardal tem os seus	65
próprios riscos e as suas metas de felicidade. Precisa de conviver com os outros pássaros da sua	81
espécie, precisa de ser um entre os outros, ser uma parte do bando, voar ao lado de muitos. Um	96
pardal precisa de encontrar uma pardoca, fazer um ninho, ajudar a pôr e a chocar os ovos, trazer	113
alimentos para os novos pássaros, quando os houver. Enfim, precisa de ser um verdadeiro pássaro.	128
Como proceder então com aquele? Henrique Gaspar andava preocupado, e sem o dizer, até se	141
surpreendeu ao desejar que os pardais passassem ali por casa.	151
“Tenho cá uma ideia!”	166
E pensando na felicidade do seu amigo, de uma perna só, começou por retirar os espantalhos	168
de cima do telhado. Agora já não se importava que viessem. O caminho estava livre. Mas mesmo	172
assim, apenas um ou outro pardal mais afoito se atrevia a passar nas redondezas. A perseguição ha	187
sido intensa, e os animais, acreditem em mim, contam o bem e o mal uns aos outros, para não se	201
esquecerem. Por muito que lhe custasse, era preciso que um bando viesse e levasse consigo o pardi	216
domesticado, pensava Henrique Gaspar. Talvez água, sim, talvez voltar a espalhar pelo terraço vasos	229
de água que atraíam a sede dos bichinhos voadores. – Se bem pensou, melhor o fez.	247
	260
	273
	288
Total de palavras lidas: _____	
Palavras incorretas: _____	
Palavras corretas: _____	

Texto 

*Curriculum-Based Measurement: Oral Reading Fluency Passage: Examiner Copy*

---

Era uma vez um livro triste. E não era triste pelo que contava nas suas páginas e ilustrações,	17
mas sim porque tinha um desejo imenso de ser lido e poucas pessoas pareciam ter vontade de o ler.	31
Por isso, era um livro triste, e não se envergonhava de o ser, perguntando com frequência:	49
- Se um livro existe para ser lido e a mim não me leem, como posso eu andar contente da vida?	53
Embora já tivesse sido publicado há alguns anos, não podia dizer-se que fosse um livro velho.	71
Os livros mais antigos e raros, agasalhados nas suas belas encadernações de cabedal, que os	74
protegiam da humidade e das rugas da idade, estavam bem guardados na biblioteca do dono da casa,	88
herdada de um avô que sempre gostara muito de ler e de viajar e que os comprara nas mais	90
importantes cidades do mundo.	102
O livro de que este texto fala tivera a sua época, fora lido por várias pessoas da casa e depois	117
esquecido, como acontece, infelizmente, com a maior parte dos livros. Mas há livros que aceitam o	134
esquecimento e outros que não se resignam. Era o caso deste livro, que encontrara o seu	145
numa prateleira alta de uma estante ao lado da secretária, onde agora era rei e senhor o computador.	162
Na prateleira de baixo, o livro tinha como companhia vários dicionários de que gostava muito,	175
pois, enquanto a casa caía num sono profundo, eles ensinavam-lhe palavras em línguas que nunca	192
imaginara poder vir a falar.	208
	217
	230
Total de palavras lidas: _____	242
Palavras incorretas: _____	252
Palavras corretas: _____	



Todas as manhãs, a manada de pequenos cavalos-marinhos saía da gruta onde dormia e ia tomar o pequeno-almoço numa pastagem de algas-verdes, pintalgadas aqui e ali de outras cores (castanho, roxo e amarelo). Já agora, ficam a saber que as algas têm diferentes sabores. Umas sabem... a algas, outras a alface e outras até sabem, imaginem, a café. Não se ponham a provar as que chegam à beira-mar na praia. Podem estar mortas há muito tempo e terem andado misturadas com o que chega ao mar vindo dos esgotos das cidades. Porcarias que os humanos inventam para sujar o que é de todos. Sim, porque o mar é mesmo de todos. Humanos, ou não humanos. Afinal, somos todos animais e vivemos na mesma casa, o planeta Terra. O maravilhoso Planeta Azul.

A guardar a manada estavam sempre muito atentos três peixes-anjo. O Gabriel, o Rafael e o Ezequiel. Muito simpáticos. Quando estão de lado parecem uma bola com desenhos, mas quando se põem de frente quase que não se veem de tão estreitinhos que são. Assim conseguem enganar os inimigos. Por falar em inimigos: já vos falei da Barracuda Pintada e das suas amiguinhas?

Só de pensar nelas dá-me arrepios. A Pintada é uma velha conhecida da manada. Se fosse cá fora era uma pantera, sempre a vigiar os cavalos e os seus pequenos poldros e a adivinhar o melhor momento para lhes cair em cima e... pimba! Almoço. Debaixo de água – também não pode ser muito debaixo, porque os cavalos-marinhos não aguentam ir muito fundo – a Pintada é o terror do recife. Como é mais pequena do que os tubarões-gato (chamam-se assim porque têm bigodes) consegue meter-se por tudo o que é buraco, atrás dos animais mais minorcas.

Quando o Gabriel, o Rafael e o Ezequiel veem a malvada Pintada por perto, dizem ao peixe-trompete (que parece mesmo uma corneta!) para soprar com todas as suas forças, e assim avisa a manada que se esconda dentro de qualquer buraco ou até dentro da esponja mais próxima. Os cavalos-marinhos acham estas equipas muito engraçadas.



O Henrique Gaspar tinha a sua vida, tinha a sua loja na cidade, e a verdade é que passava os dias inteiros fora de casa, e o pássaro parecia já ser um jovem feito, pois os anos correm muito depressa para os pássaros. Ora o lugar de um pardal, francamente não iria ser sempre trancado dentro de casa, para que os gatos selvagens não o apanhassem. A vida de um pardal tem os seus próprios riscos e as suas metas de felicidade. Precisa de conviver com os outros pássaros da sua espécie, precisa de ser um entre os outros, ser uma parte do bando, voar ao lado de muitos. Um pardal precisa de encontrar uma pardoca, fazer um ninho, ajudar a pôr e a chocar os ovos, trazer alimentos para os novos pássaros, quando os houver. Enfim, precisa de ser um verdadeiro pássaro. Como proceder então com aquele? Henrique Gaspar andava preocupado, e sem o dizer, até se surpreendeu ao desejar que os pardais passassem ali por casa.

“Tenho cá uma ideia!”

E pensando na felicidade do seu amigo, de uma perna só, começou por retirar os espantalhos de cima do telhado. Agora já não se importava que viessem. O caminho estava livre. Mas mesmo assim, apenas um ou outro pardal mais afoito se atrevia a passar nas redondezas. A perseguição havia sido intensa, e os animais, acreditem em mim, contam o bem e o mal uns aos outros, para não se esquecerem. Por muito que lhe custasse, era preciso que um bando viesse e levasse consigo o pardal domesticado, pensava Henrique Gaspar. Talvez água, sim, talvez voltar a espalhar pelo terraço vasos de água que atraíam a sede dos bichinhos voadores. – Se bem pensou, melhor o fez.



Era uma vez um livro triste. E não era triste pelo que contava nas suas páginas e ilustrações, mas sim porque tinha um desejo imenso de ser lido e poucas pessoas pareciam ter vontade de o ler. Por isso, era um livro triste, e não se envergonhava de o ser, perguntando com frequência:

- Se um livro existe para ser lido e a mim não me leem, como posso eu andar contente da vida?

Embora já tivesse sido publicado há alguns anos, não podia dizer-se que fosse um livro velho.

Os livros mais antigos e raros, agasalhados nas suas belas encadernações de cabedal, que os protegiam da humidade e das rugas da idade, estavam bem guardados na biblioteca do dono da casa, herdada de um avô que sempre gostara muito de ler e de viajar e que os comprara nas mais importantes cidades do mundo.

O livro de que este texto fala tivera a sua época, fora lido por várias pessoas da casa e depois esquecido, como acontece, infelizmente, com a maior parte dos livros. Mas há livros que aceitam o seu esquecimento e outros que não se resignam. Era o caso deste livro, que encontrara o pouso certo numa prateleira alta de uma estante ao lado da secretária, onde agora era rei e senhor o computador.

Na prateleira de baixo, o livro tinha como companhia vários dicionários de que gostava muito, pois, enquanto a casa caía num sono profundo, eles ensinavam-lhe palavras em línguas que nunca imaginara poder vir a falar.

## Prova CBM Maze<sup>2</sup>

Procedimentos estandardizados para a implementação da prova

1. Distribuir a prova aos alunos e pedir para escreverem a idade, género, número e data na folha de rosto. Indicar que não podem virar as folhas dos textos antes de lhes ser dada indicação. Verificar se os alunos não viram a página antes de lhes ser dito para o fazerem.

2. Dizer aos alunos:

**«Quando eu disser “COMEÇAR” vão ler um texto durante 2 minutos. Sempre que chegarem a três palavras que estão sublinhadas e destacadas vocês têm que fazer um círculo à volta da palavra que acham que faz sentido no texto. Apenas uma palavra está correta. Escolham uma palavra, mesmo que não tenham a certeza da resposta. Se se enganarem, risquem e façam um novo círculo (exemplificar no quadro e no último exemplo).»**

3. Praticar, dizendo:

**«Vamos praticar todos juntos. Vejam a vossa primeira página. Leiam a primeira frase em silêncio, enquanto eu leio em voz alta: “O Tomás vivia numa comida/gostava /aldeia pequenina no sopé de uma montanha.” As 3 palavras sublinhadas e destacadas são aldeia/comida/gostava. Vamos ver qual faz sentido na frase: “O Tomás vivia numa comida pequenina no sopé de uma montanha” Esta frase não faz sentido. “O Tomás vivia numa gostava pequenina no sopé de uma montanha”, esta frase também não faz sentido. “O Tomás vivia numa aldeia pequenina no sopé de uma montanha” Esta frase faz sentido, por isso fazem um círculo à volta da palavra aldeia.»**

Verificar se todos os alunos fizeram o círculo à volta da palavra “aldeia”.

**«vamos fazer a próxima frase. Leiam-na em silêncio enquanto eu leio em voz alta. “era tão pequenina que ninguém a conhecia/pessoa/viajar.” As palavras sublinhadas e destacadas são conhecia/pessoa/viajar. Qual é a palavra correta para esta frase?»**

Esperar pela resposta dos alunos.

**«Sim, “era tão pequenina que ninguém a conhecia.” Está correto, por isso fazem um círculo à volta da palavra conhecia.»**

Verificar se todos os alunos rodearam a palavra “conhecia”.

**«agora, leiam em silêncio a próxima frase e levantem a mão quando acharem que sabem a resposta.»**

Certificar que os alunos sabem a palavra correta. Ler a frase com a resposta correta:

**«"O Tomás era um menino igual aos outros", está correto. Vocês fazem um círculo à volta da palavra. Se se enganarem, o que fazem? (esperar que os alunos digam). Muito bem, riscam e fazem um novo círculo (exemplificar no quadro). Eu penso que vocês estão prontos para realizarem o resto dos textos sozinhos.»**

4. Iniciar a prova *Maze* dizendo:

**«Vamos virar a página»** Verificar que todos os alunos estão no texto 1.

**«Quando eu disser "COMEÇAR", comecem a ler em silêncio. Não se esqueçam, APENAS UMA palavra está correta. Escolham uma palavra, mesmo que não tenham a certeza da resposta. Continuam a trabalhar até eu dizer para parar, se terminarem antes vejam se fizeram tudo bem (e levantem braço). Ninguém pode falar durante o tempo que estamos a ler o texto. Quando eu disser "PARAR" façam um risco à frente da palavra que estavam a ler. Lembrem-se de fazer o melhor que conseguirem. Têm alguma dúvida?»**

5. Dizer: **«Preparados? COMEÇAR!!»** e ligar o cronómetro
6. Circular pela sala, de forma a verificar se os alunos estão a rodear apenas uma palavra.
7. Se um aluno terminar antes do tempo, registar o tempo que ele demorou na sua folha de prova ou na planta da sala.
8. Ao fim de 2 minutos dizer: **«PARAR. Pousem os vossos lápis e virem a folha da prova.»**
9. Verificar se os alunos pararam e viraram a folha. Repetir para os textos 2 e 3 os passos 4 a 8.

### Prova CBM Fluência – Oral<sup>3</sup>

Procedimentos estandardizados para a implementação da prova

Em cada um dos 3 textos:

1. O professor e o aluno sentam-se frente a frente.
2. O professor dá ao aluno uma cópia do texto. O professor fica com uma cópia numerada, que protege do olhar do aluno.
3. O professor diz ao aluno:  
«**Eu quero que leias em voz alta este texto para mim.** [apontar para a primeira palavra]  
**Quando eu disser “Começa!”, comesças a ler em voz alta o texto.**  
**Lê ao longo da página durante 1 minuto.** [mostre, apontando] **até eu dizer “para!”.**  
**Tenta ler todas as palavras. Se não souberes ler uma palavra, eu digo-te qual é a palavra.**  
**Depois passa para a palavra seguinte. Se chegares ao fim do texto, começa de novo. Dá o teu melhor. Pronto? Tens dúvidas?**  
[pausa] **Começa!** [ligar o cronómetro]»
4. Durante a leitura, o professor:
  - a. Se um aluno não ler/hesitar numa palavra, espere 3 segundos, marca erro e depois diz a palavra
  - b. Assinala os erros do aluno na folha de registo, com um traço (/)
  - c. Se um aluno ler menos de 10 palavras corretamente num minuto, não aplica mais textos do mesmo nível
  - d. Não corrige o aluno
  - e. Se o aluno saltar uma linha, faz uma linha ao longo da linha e não cota como erro, nem como tentativa
  - f. Se o aluno terminar em menos de 1 minuto, aponta o tempo de leitura e faz o cálculo do número de palavras lidas ou repete a leitura do texto
5. Ao fim de 1 minuto diz **“para! Obrigada.”**. Marca com um parêntesis reto a última palavra lida pelo aluno
6. Conta a número de palavras lidas corretamente
7. Repete os procedimentos para os textos 2 e 3

<sup>3</sup>provas Monitorização com Base no currículo - Fluência (MBC-Oral) na leitura (inquérito n.º 0280800003), registado em 29-12-2017, elaboradas por Martins (2017), no Projeto: Trajetórias de leitura em alunos de risco.

## **Anexo C – Grelha de Validação da Prova de Maze**

## Validação da prova de MAZE

### Adaptado de Patrão (2010)

Examinador: Leonor Ribeiro

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Observador (rubrica/iniciais do nome): \_\_\_\_\_

✓ = executado corretamente

× = não executado ou executado incorretamente

Passos de implementação da prova de maze	Validação da implementação
<p><b>1. Distribuiu a prova de Maze de forma aos alunos iniciarem todos ao mesmo tempo.</b></p>	
<p><b>2. Indicou as instruções, dizendo aos alunos:</b> «Quando eu disser “COMEÇAR” vão ler um texto durante 2 minutos. Sempre que chegarem a três palavras que estão sublinhadas e destacadas vocês têm que fazer um círculo à volta da palavra que acham que faz sentido no texto. Apenas uma palavra está correta. Escolham uma palavra, mesmo que não tenham a certeza da resposta. Se se enganarem, riscuem e façam um novo círculo (exemplificar no quadro e no último exemplo).»</p>	
<p><b>3. Iniciou os itens de prática, dizendo:</b> «Vamos praticar todos juntos. Vejam a vossa primeira página. Leiam a primeira frase em silêncio, enquanto eu leio em voz alta: “O Tomás vivia numa <u>comida/gostava /aldeia</u> pequenina no sopé de uma montanha.” As 3 palavras sublinhadas e destacadas são <u>aldeia/comida/gostava</u>. Vamos ver qual faz sentido na frase: “O Tomás vivia numa comida pequenina no sopé de uma montanha” Esta frase não faz sentido. “O Tomás vivia numa gostava pequenina no sopé de uma montanha”, esta frase também não faz sentido. “O Tomás vivia numa aldeia pequenina no sopé de uma montanha” Esta frase faz sentido, por isso fazem um círculo à volta da palavra aldeia.» Verificar se todos os alunos fizeram o círculo à volta da palavra “aldeia”. «vamos fazer a próxima frase. Leiam-na em silêncio enquanto eu leio em voz alta. “era tão pequenina que ninguém a <u>conhecia/pessoa/viajar</u>.” As palavras sublinhadas e destacadas são <u>conhecia/pessoa/viajar</u>. Qual é a palavra correta para esta frase?» Esperar pela resposta dos alunos. «Sim, “era tão pequenina que ninguém a <u>conhecia</u>.” Está correto, por isso fazem um círculo à volta da palavra <u>conhecia</u>.» Verificar se todos os alunos rodearam a palavra “conhecia”. «agora, leiam em silêncio a próxima frase e levantem a mão quando acharem que sabem a resposta.» Certificar que os alunos sabem a palavra correta. Ler a frase com a resposta correta: «“O Tomás era um menino <u>igual</u> aos outros”, está correto. Vocês fazem um círculo à volta da palavra. Se se enganarem, o que fazem? (esperar que os alunos digam). Muito bem, riscam e fazem um novo círculo</p>	

<p>(exemplificar no quadro). Eu penso que vocês estão prontos para realizarem o resto dos textos sozinhos.»</p>	
<p><b>4. Iniciou a prova Maze dizendo:</b> «Quando eu disser “COMEÇAR”, comecem a ler em silêncio. Não se esqueçam, APENAS UMA palavra está correta. Escolham uma palavra, mesmo que não tenham a certeza da resposta. Continuam a trabalhar até eu dizer para parar, se terminarem antes vejam se fizeram tudo bem (e levantem braço). Ninguém pode falar durante o tempo que estamos a ler o texto. Quando eu disser “PARAR” façam um risco à frente da palavra que estavam a ler. Lembrem-se de fazer o melhor que conseguirem. Têm alguma dúvida?»</p>	
<p><b>5. Disse “começar”.</b></p>	
<p><b>6. Iniciou a contagem do tempo quando disse “começar”.</b></p>	
<p><b>7. Circulou pela sala monitorizando se os alunos estavam a rodear apenas uma palavra.</b></p>	
<p><b>8. Disse “parar. Pousem os vossos lápis e virem a página”, no final dos 2 minutos.</b></p>	
<p><b>9. Parou o cronómetro no fim dos 3 minutos.</b></p>	
<p><b>10. Apontou o tempo dos alunos que terminaram a prova Maze antes dos 2 minutos.</b></p>	
<p><b>11. Verificou se os alunos pararam de realizar a prova Maze quando ouviram a palavra “parar”.</b></p>	
<p><b>12. Repetiu os procedimentos 4 a 11, para os textos 2 e 3.</b></p>	
<p><b>13. Recolheu as provas Maze e solicitou ao professor(a) que preenchesse os dados de caracterização dos alunos.</b></p>	

**Anexo D – Questionários sobre as Perspetivas Acerca das Adaptações nos Testes  
(QPAT)**

## Perspetivas Acerca das Adaptações nos Testes

### Questionário para Estudantes

#### Parte I - Informações sobre ti

1. Idade: \_\_\_\_\_ 2. Sexo: Feminino  Masculino
3. Tenho algum tipo de dificuldades (dislexia, défice de atenção, epilepsia, ...):  
Não  Sim  Qual? \_\_\_\_\_
4. Conheço alguém com dislexia:  
Não  Sim  Quem? Familiar  Amigo  Colega  Conhecido

#### Parte II - Informações sobre a tua experiência com testes diferentes

1. Já tive testes diferentes  
Sim  Não  Não sei
2. Sim: O que era diferente? Assinala com uma ×

Ter mais tempo	
Leitura do enunciado pelo professor	
Correção e classificação diferente	
Realizar em sala à parte	
Ditar as respostas	
Utilizar o computador	
Outra (qual?):	

3. Sim: Foi pedida a tua opinião sobre o que ia ser diferente no teste? Sim  Não
4. Sim: Foste informado antes do teste sobre o que ia ser diferente? Sim  Não
5. Sim: Preferes fazer testes diferentes? Sim  Não
6. Pensas que é importante os alunos darem a sua opinião sobre os testes diferentes?  
Sim  Não
7. Pensas que é importante os alunos serem informados antes dos testes, sobre o que vai ser diferente?  
Sim  Não

Eu quero / não quero participar numa entrevista, no caso de ser necessário recolher mais informação para o projeto de investigação que visa conhecer as variáveis que influenciam a perceção de justiça, utilidade e validade das adaptações nos testes.

Parte III - Perspetivas sobre as adaptações curriculares nos testes

*Classifica cada uma das afirmações, de acordo com a tua opinião*

1 (não, nunca) | 2 (um pouco) | 3 (às vezes) | 4 (muito) | 5 (sim, sempre) |  (não sei)

1. Eu penso que é **justo** dar **testes diferentes** aos alunos com dislexia.

1	2	3	4	5	
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre	Não sei

2. Eu penso que é **justo** dar **testes diferentes** aos alunos com insucesso escolar.

1	2	3	4	5	
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre	Não sei

3. Eu penso que é **justo** dar **testes diferentes** a todos os alunos.

1	2	3	4	5	
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre	Não sei

4. Eu penso que os testes diferentes são **justos** porque **tem-se em conta as necessidades** dos alunos com dislexia.

1	2	3	4	5	
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre	Não sei

5. Eu penso que os testes diferentes são **justos** porque há um **reconhecimento do esforço** dos alunos com dislexia.

1	2	3	4	5	
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre	Não sei

6. Eu penso que os testes diferentes são **justos** porque **promovem o sucesso** dos alunos com dislexia.

1	2	3	4	5	
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre	Não sei

7. Eu penso que os alunos com dislexia quando têm testes diferentes se sentem **mais motivados** para dar o seu melhor.

1	2	3	4	5	
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre	Não sei

8. Eu penso que os alunos com dislexia quando têm testes diferentes se sentem **mais confiantes**.

1	2	3	4	5	
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre	Não sei

9. Eu penso que os alunos com dislexia quando têm testes diferentes conseguem usar **estratégias melhores**.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

10. Eu penso que os alunos com dislexia quando têm testes diferentes se sentem **menos ansiosos**.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

11. Eu penso que os alunos com dislexia quando têm testes diferentes se sentem **inferiorizados**.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

12. Eu penso que os alunos com dislexia quando têm testes diferentes se sentem **preocupados** com o que os outros **pensam acerca de si**.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

13. Eu penso que os alunos com dislexia quando têm testes diferentes se sentem **mais confortáveis** com a situação de teste.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

14. Eu penso que os alunos com dislexia quando têm testes diferentes se sentem **mais interessados** no teste e nas instruções.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

15. Eu penso que os alunos com dislexia quando têm testes diferentes se sentem **menos frustrados**.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

16. Eu penso que os alunos com dislexia quando têm testes diferentes sentem que conseguem **mostrar melhor o que sabem**.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

17. Eu penso que os alunos com dislexia quando têm testes diferentes sentem que estes **parecem mais fáceis**.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

18. Eu penso que é **útil**, para os alunos com dislexia, terem **mais tempo** para realizar os testes.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

19. Eu penso que é **útil**, para os alunos com dislexia, o professor fazer a **leitura do enunciado** dos testes.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

20. Eu penso que é **útil**, para os alunos com dislexia, ser feita a **correção diferente** dos testes.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

21. Eu penso que é **útil**, para os alunos com dislexia, fazerem o teste numa **sala à parte**.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

22. Eu penso que é **útil**, para os alunos com dislexia, **ditarem** as suas **respostas** nos testes.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

23. Eu penso que é **útil**, para os alunos com dislexia, utilizarem o **computador** nos testes.

1	2	3	4	5		<input type="radio"/>
Não, nunca		Às vezes		Sim, sempre		Não sei

**Obrigada pela tua colaboração**



**Leonor**

## ANEXO

### Instruções – guião para investigador

Como sabem, eu estou a tentar aprender como é que os testes diferentes são percecionados pelos alunos. Existem várias formas de tornar os testes diferentes, como o professor ler o enunciado, o aluno ditar as respostas, usar o computador, ter mais tempo para fazer os testes, ter uma correção diferente ou ir para uma sala à parte. Para este questionário queremos que pensem sempre em alunos com dislexia, que são alunos inteligentes e que apesar de se esforçarem têm mais dificuldade do que os outros a ler.

O questionário que vão completar tem uma parte para preencherem com informações sobre vocês e a outra parte tem várias frases para classificarem de acordo com a vossa opinião sobre se é justo fazer testes diferentes para alguns alunos da turma, se pensam que é útil e como os alunos se sentem com os testes diferentes. Devem demorar cerca de 12-15 minutos para concluírem.

Respondam a cada item rodeando o número. Tentem ser o mais sinceros possível, pois cada pessoa pode sentir de forma diferente esta situação. Não existem respostas certas ou erradas, cada pessoa tem a sua própria opinião. A vossa participação é confidencial, mais ninguém irá saber as vossas respostas.

Dúvidas? Obrigada pela participação!

Classifiquem cada uma das afirmações, de acordo com a vossa opinião: 1 (não, nunca) | 2 (um pouco) | 3 (às vezes) | 4 (muito) | 5 (sempre) |  $\Theta$  (não sei)

- Durante a aplicação, fazer paragens para explicação de conceitos-chave e exemplificação com item de prática

Pergunta 1

Ser justo é ser sensato e agir de acordo com o direito

*Item de prática: Na tua opinião é justo receberes mais presentes do que os teus pais? Classifica de 1 a 5*

Pergunta 4

*Nas frases seguintes vão pensar nas justificações para certos testes serem justos*

*Item de prática: Na tua opinião é justo ajudar a levantar a mesa, depois do jantar, porque todos devem colaborar? Classifica de 1 a 5*

Pergunta 7

*Nas frases a seguir vão pensar como é que os testes diferentes podem fazer os alunos sentirem-se*

*Item de prática: Sentes-te frustrado quando perdes num jogo? Classifica de 1 a 5*

Item 18

Ser útil é algo que é necessário e que pode ajudar a fazer alguma coisa

*Item de prática: Para ti seria útil utilizares o dicionário durante os testes? Classifica de 1 a 5*

**Questionário para Docentes**

**Projeto de Doutoramento** - Variáveis explicativas de perceção de justiça, de validade e de utilidade das adaptações curriculares na avaliação dos alunos com dislexia que frequentam o Ensino Básico

**Ex.mo(a) Sr.(ª) Professor(a),**

No âmbito do meu doutoramento, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, estou a desenvolver um projeto de investigação, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, cujo objetivo é compreender como é que os alunos, pais e professores percebem a justiça, utilidade e validade das adaptações nos testes. Consideramos que os resultados deste estudo podem ser uma fonte de informação útil sobre a implementação de adaptações adequadas e assim promover a inclusão para todos. Será entregue um resumo dos resultados do presente estudo à comunidade educativa do agrupamento.

Por este motivo, pedimos-lhe para partilhar a sua opinião e experiência em relação a este tema, respondendo a dois questionários: um para identificar as adaptações em testes que implementa aos seus alunos com dislexia; o outro para expor as suas perceções acerca das adaptações. O preenchimento do questionário deve demorar cerca de 20 minutos. Os dados recolhidos e a sua análise, serão manuseadas de forma confidencial e apenas discutidas com os meus orientadores Doutora Ana Paula Loução Martins e Prof. Doutor José Carlos Morgado e os resultados serão utilizados no contexto desta investigação e de produção de conhecimento científico.

Após completar o questionário, por favor coloque-o no envelope fornecido, que será recolhido com todos os questionários dos professores. Pedimos que não coloque informação que o identifique, para que o questionário permaneça anónimo. Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada. Caso seja necessário poder-me-á contactar através do e-mail id6499@alunos.uminho.pt ou pelo telefone 966231706.

Lisboa, 1 de outubro de 2019

✂

Eu \_\_\_\_\_ professor na escola \_\_\_\_\_ posso / não posso participar numa entrevista, no caso de ser necessário recolher mais informação para o projeto de investigação que visa conhecer as variáveis que influenciam a perceção de justiça, utilidade e validade das adaptações nos testes.

Recorte pelo picotado e coloque este destacável num envelope diferente do restante questionário, para que os dados permaneçam anónimos.

**Obrigada pela sua colaboração,** Leonor Ribeiro

### Parte I - Dados de identificação

1. Idade: \_\_\_\_\_ 2. Sexo: Feminino  Masculino
3. Experiência/contacto com dificuldades (dislexia, défice de atenção, epilepsia, ...): Sim  Não   
Sim: Aluno  Familiar  Amigo  Colega de trabalho  Conhecido
4. Tem algum aluno identificado com dislexia na sua turma? Sim  Não  Não sei
5. Ano em que concluiu formação inicial: \_\_\_\_\_ Área de formação: \_\_\_\_\_
6. Grau de formação: Licenciatura  Pós-Graduação  Mestrado  Doutoramento
7. Há quantos anos leciona?  0-4  5-9  10-14  15-19  20-24  25-29  30 ou +
8. Cargo profissional:  
Professor de ensino regular  Professor de educação especial  Diretor de agrupamento  Coordenador   
Outro profissional  \_\_\_\_\_
9. Na formação inicial recebeu formação suficiente sobre dislexia  adaptações curriculares
10. Após a formação inicial recebeu formação sobre dislexia  (horas: \_\_\_\_\_) adaptações curriculares  (horas: \_\_\_\_\_)

### Parte II - Informações sobre a experiência com adaptações na avaliação e com a dislexia

1. Sente competência para trabalhar com alunos com dislexia? Sim  Não
2. Quais as barreiras que sente para dar uma melhor resposta aos alunos com dislexia?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Como descreve a comunicação que tem com os encarregados de educação (frequência, via/meio, objetivos, eficácia):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Como descreve a comunicação que tem com o aluno em relação à implementação de adaptações na avaliação?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Quais são os dados do aluno mais determinantes para decidir que adaptações implementar nos testes?  
\_\_\_\_\_
6. Da sua experiência a responsabilidade na tomada de decisões é assumida por:  
Professor ensino regular  Equipa de educação especial  Ambos  Outros
7. Da sua experiência a responsabilidade na implementação das adaptações é assumida por:  
Professor ensino regular  Equipa de educação especial  Ambos  Outros

### Parte III – Perspetivas Acerca das Adaptações nos Testes

#### Questionário para Docentes

1. Classifique cada uma das afirmações, de acordo com a sua opinião, utilizando a seguinte escala: **1** (discordo totalmente) | **2** (discordo) | **3** (nem concordo nem discordo) | **4** (concordo) | **5** (concordo totalmente) | ☹ (ainda não tive oportunidade de formar opinião sobre isto)

<b>Na minha opinião é justo...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	☹
1. Fazer adaptações nos testes para os alunos com dislexia						
2. Fazer adaptações nos testes para alunos em risco escolar, mas sem dificuldades identificadas (diagnóstico)						
3. Fazer adaptações nos testes para todos os alunos da escola						
<b>Na minha opinião as adaptações são justas porque...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	☹
4. Têm-se em conta as necessidades dos alunos com dislexia						
5. Há um reconhecimento do esforço dos alunos com dislexia						
6. Promovem o sucesso dos alunos com dislexia						
<b>Na minha opinião, um aluno que usufrua de adaptações nos testes...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	☹
7. Sente-se mais motivado para dar o seu melhor						
8. Sente-se mais confiante						
9. Utiliza estratégias mais eficazes (rever, planejar respostas, gerir o tempo, leitura inicial, ...)						
10. Sente-se menos ansioso						
11. Sente-se inferiorizado						
12. Sente-se preocupado com o que os outros pensam acerca de si						
13. Sente-se mais confortável com a situação de teste						
14. Sente-se mais interessado no teste e nas instruções						
15. Sente-se menos frustrado						
16. Sente que consegue mostrar melhor o que sabe						
17. Sente que o teste parece mais fácil						
<b>Na minha opinião é útil para os alunos com dislexia...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	☹
18. Dar tempo suplementar (10-30 min.) para realizarem os testes						
19. Ler os enunciados dos testes						
20. Atribuir uma cotação diferente às perguntas dos testes						
21. Não penalizar pelos erros cometidos						
22. Permitir realizar o teste em sala à parte						
23. Permitir ditar as suas respostas do teste, para reescrita pelo professor						
24. Permitir a utilização de computador para a leitura do enunciado, e/ou para a escrita, e/ou para utilização de formato digital do teste						
<b>Na minha opinião é justo...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	☹

25. Dar tempo suplementar (10-30 min.) aos alunos com dislexia, para realizarem os testes						
26. Fazer leitura orientada dos testes aos alunos com dislexia						
27. Atribuir uma cotação/classificação diferente, aos alunos com dislexia, nas perguntas dos testes e aos erros ortográficos cometidos						
28. Permitir ao aluno com dislexia realizar o teste em sala à parte						
29. Permitir ao aluno com dislexia ditar as suas respostas do teste, para reescrita pelo professor						
30. Permitir ao aluno com dislexia a utilização de computador para a realização dos testes						
<b>Na minha opinião é fácil de implementar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Σ</b>
31. Dar tempo suplementar (10-30 min.) aos alunos com dislexia, nos testes						
32. Ler os enunciados dos testes aos alunos com dislexia						
33. Atribuir uma cotação diferente às perguntas dos testes para os alunos com dislexia						
34. Não penalizar pelos erros cometidos nos testes, nos alunos com dislexia						
35. Permitir ao aluno com dislexia realizar o teste em sala à parte						
36. Permitir ao aluno com dislexia ditar as suas respostas do teste, para reescrita pelo professor						
37. Permitir ao aluno com dislexia a utilização de computador para a leitura do enunciado, e/ou para a escrita, e/ou para utilização de formato digital do teste						
<b>Na minha opinião é válido...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Σ</b>
38. Equiparar os resultados num teste com adaptações de um aluno com dislexia, aos resultados dum teste sem adaptações de um aluno sem dislexia						
39. Utilizar o resultado dum aluno com dislexia num teste com adaptações para medir a sua prestação						
40. Alterar as competências a avaliar num teste, para um aluno com dislexia						
<b>Na minha opinião...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Σ</b>
41. Apenas os alunos com dislexia têm melhor prestação nos testes com as adaptações						
42. As adaptações beneficiam todos os alunos, mas apenas de forma significativa nos alunos com dislexia						

**Agradeço a sua colaboração,**

Leonor Ribeiro

### Questionário para Encarregadas/os de Educação

**Projeto de Investigação** - Variáveis explicativas de perceção de justiça, de validade e de utilidade das adaptações curriculares na avaliação dos alunos com dislexia que frequentam o Ensino Básico

#### Ex.mo(a) Encarregado(a) de Educação,

O presente estudo, realizado no âmbito do meu doutoramento, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, tem como objetivo compreender como é que os alunos, pais e professores percecionam a justiça, utilidade e validade das adaptações nos testes para os alunos com dislexia. Consideramos que os resultados deste estudo podem ser uma fonte de informação útil sobre as adaptações e assim promover a inclusão para todos. Será entregue um resumo dos resultados do presente estudo à comunidade educativa do agrupamento.

Por este motivo, pedimos-lhe para partilhar a sua opinião e experiência em relação a este tema, o preenchimento do questionário deve demorar cerca de 10 a 15 minutos. Os dados recolhidos e a sua análise, serão manuseadas de forma confidencial e apenas discutidas com os meus orientadores Doutora Ana Paula Loução Martins e Prof. Doutor José Carlos Morgado e os resultados serão utilizados no contexto desta investigação e de produção de conhecimento científico.

Após completar o questionário, por favor entregue-o no envelope fechado que foi fornecido, na escola. Por favor não coloque qualquer informação no questionário que o identifique, para que os seus dados permaneçam anónimos. Agradecemos novamente a sua participação neste projeto. Caso seja necessário poder-me-á contactar através do e-mail id6499@alunos.uminho.pt ou pelo telefone 966231706.

Lisboa, 1 de outubro de 2019

✂

Eu \_\_\_\_\_ encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_ posso / não posso participar numa entrevista, no caso de ser necessário recolher mais informação para o projeto de investigação que visa conhecer as variáveis que influenciam a perceção de justiça, utilidade e validade das adaptações nos testes.

*Recorte pelo picotado e coloque este destacável num envelope diferente do restante questionário, para que os dados permaneçam anónimos.*

#### Obrigada pela sua colaboração

Leonor Ribeiro

## Parte I – Perspetivas Acerca das Adaptações nos Testes

### Questionário para Encarregadas/os de Educação

1. Classifique cada uma das afirmações, de acordo com a sua opinião, utilizando a seguinte escala: **1** (discordo totalmente) | **2** (discordo) | **3** (nem concordo nem discordo) | **4** (concordo) | **5** (concordo totalmente) | ☹ (ainda não tive oportunidade de formar opinião sobre isto)

<b>Na minha opinião é justo...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	☹
1. Fazer adaptações nos testes para os alunos com dislexia						
2. Fazer adaptações nos testes para alunos que têm insucesso escolar						
3. Fazer adaptações nos testes para todos os alunos da escola						
<b>Na minha opinião as adaptações são justas porque...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	☹
4. Tem-se em conta as necessidades dos alunos com dislexia						
5. Há um reconhecimento do esforço dos alunos com dislexia						
6. Promovem o sucesso dos alunos com dislexia						
<b>Na minha opinião, um aluno com dislexia que usufrua de adaptações nos testes...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	☹
7. Sente-se mais motivado para dar o seu melhor						
8. Sente-se mais confiante						
9. Utiliza estratégias mais eficazes (rever, planejar, gerir o tempo)						
10. Sente-se menos ansioso						
11. Sente-se inferiorizado						
12. Sente-se preocupado com o que os outros pensam acerca de si						
13. Sente-se mais confortável com a situação de teste						
14. Sente-se mais interessado no teste e nas instruções						
15. Sente-se menos frustrado						
16. Sente que consegue mostrar melhor o que sabe						
17. Sente que o teste parece mais fácil						
<b>Na minha opinião é útil para um aluno com dislexia...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	☹
18. Dar tempo suplementar (10-30 min.) para realizar os testes						
19. Ler os enunciados dos testes						
20. Atribuir uma cotação diferente às perguntas dos testes						
21. Não penalizar pelos erros cometidos nos testes						
22. Permitir realizar o teste em sala à parte						
23. Permitir ditar as suas respostas do teste, para reescrita pelo professor						
24. Permitir a utilização de computador para a leitura do enunciado, e/ou para a escrita, e/ou para utilização de formato digital do teste						



**Parte II - No caso de o seu educando/filho ter dislexia, por favor preencha esta parte do questionário.**

**Se não tiver dislexia, passe para a folha seguinte p.f.**

- 1 O seu educando/filho já usufruiu de adaptações nos testes? Sim  Não
- 2 Sim: Foi solicitada a sua participação e opinião? Sim  Não
- 3 Sim: Sentiu que a sua opinião foi valorizada? Sim  Não
- 4 Sim: Foi-lhe facilitada a informação necessária para uma tomada de decisão consciente? Sim  Não
- 5 Está satisfeito com a comunicação que tem com o professor sobre as adaptações nos testes (frequência, via/meio, objetivos, eficácia)? Sim  Não
- 6 Conversa como seu educando/filho sobre as adaptações nos testes? Sim  Não
- 7 No caso de o seu educando/filho estar a usufruir de adaptações, pensa que estão a ser eficazes? Sim  Não
- 8 Que informações lhe são disponibilizadas sobre a eficácia das adaptações? Assinale as opções com uma ×:

Notas dos testes	
Notas no final do período	
Comentários escritos pelos professores no caderno ou na caderneta	
Comentários transmitidos nas reuniões	

### Parte III - Dados demográficos

#### 2. Quem preenche o questionário

- 1 Quem preenche o questionário: encarregado de educação  outro: \_\_\_\_\_
- 2 Idade: \_\_\_\_\_ 3 Sexo: feminino  masculino
- 4 Grau de escolaridade concluído: Sem escolaridade  1º ciclo  2º ciclo  3º ciclo  Secundário   
Cursos de especialização tecnológica  Cursos de educação e formação de adultos  Frequência do ensino superior  Licenciatura  Bacharelato  Pós-Graduação  Mestrado  Doutoramento  Pós-doutoramento
- 5 Profissão atual: \_\_\_\_\_
- 6 Sexo do(a) aluno(a) que frequenta o 4º ano: Feminino  Masculino
- 7 O(a) aluno(a) tem algum tipo de dificuldade diagnosticada (dislexia, défice de atenção, epilepsia, autismo, ...):  
Sim  Não  Não sei  Qual \_\_\_\_\_
- 8 Conhece alguém com algum tipo de dificuldades: Sim  Não   
Sim: Familiar  Amigo  Colega de trabalho  Conhecido

#### 3. Família

(no caso de alguma informação já estar preenchida nas questões anteriores, não é necessário responder)

- 9 O(a) aluno(a) tem irmãos? Sim  Não  Idades \_\_\_\_\_
- 10 Grau de escolaridade da mãe: Sem escolaridade  1º ciclo  2º ciclo  3º ciclo  Secundário   
Cursos de especialização tecnológica  Cursos de educação e formação de adultos  Frequência do ensino superior  Licenciatura  Bacharelato  Pós-Graduação  Mestrado  Doutoramento  Pós-doutoramento
- 11 Grau de escolaridade do pai: Sem escolaridade  1º ciclo  2º ciclo  3º ciclo  Secundário   
Cursos de especialização tecnológica  Cursos de educação e formação de adultos  Frequência do ensino superior  Licenciatura  Bacharelato  Pós-Graduação  Mestrado  Doutoramento  Pós-doutoramento
- 12 Profissão da mãe: \_\_\_\_\_ Profissão do pai: \_\_\_\_\_

**Obrigada pela sua colaboração,** Leonor Ribeiro

**Anexo E – *Checklist* de Adaptações nos Testes**

## Checklist de Adaptações nos Testes<sup>1</sup>

### Instruções

Assinale cada adaptação que utiliza para um aluno com dislexia que atualmente acompanhe. Os itens com duas opções (“ou”), risque aquela que não utiliza (ex. “intervalos frequentes ou ~~maiores~~”)

*Deve ser preenchida uma checklist por cada aluno.*

### Preparação para o teste

1. Ensinar competências para resolução de testes
2. Realizar atividades de prática adicionais
3. Avisar previamente sobre as datas de testes
4. Avisar previamente sobre os conteúdos a estudar
5. Fornecer um guia de estudo para o teste
6. Fornecer um teste exemplo
7. Outra: \_\_\_\_\_

### Agendamento

8. Permitir tempo suplementar (indicar quanto)
9. Permitir intervalos mais frequentes ou maiores
10. Dividir a realização do teste por vários dias
11. Alterar o momento do dia para a realização do teste
12. Planear as datas dos testes com espaçamento entre si
13. Outra: \_\_\_\_\_

### Ambiente/Espaço

14. Realizar o teste numa localização alternativa (ex. fila da frente)
15. Realizar o teste em sala à parte em pequeno grupo ou individualmente
16. Fornecer iluminação adequada
17. Fornecer mobiliário adaptado (ergonómico)
18. Fornecer acústica especial
19. Permitir ao aluno liberdade para se mover, levantar ou ficar de pé durante a aplicação individual do teste
20. Outra: \_\_\_\_\_

### Adaptações motivacionais

21. Dar pequenas compensações
22. Dar incentivos verbais pelo esforço
23. Incentivar o aluno a iniciar as tarefas
24. Incentivar o aluno que quer desistir a esforçar-se mais um pouco
25. Incentivar o aluno a manter-se na tarefa
26. Outra: \_\_\_\_\_

### Apoio nas instruções

27. Ler as instruções (enunciado) para o aluno
28. Rer ler as instruções de cada pergunta
29. Simplificar as instruções (parafrasear)
30. Esclarecer as dúvidas do aluno
31. Sublinhar palavras-chave no enunciado
32. Destacar os passos das instruções
33. Pedir ao aluno para ler ou dizer por palavras suas as instruções
34. Outra: \_\_\_\_\_

### Apoio durante o teste

35. Disponibilizar um prof. de educação especial ou outro profissional qualificado para apoiar durante o teste
36. Registrar as respostas do aluno (ditar respostas, reescrita das respostas ou gravação de voz)
37. Complementar respostas escritas com orais
38. Outra: \_\_\_\_\_

### Equipamento ou tecnologias/produtos de apoio

39. Ouvir gravação áudio das perguntas
40. Fazer gravação áudio das respostas
41. Utilizar o processador de texto
42. Utilizar o dicionário
43. Utilizar lista de vocabulário com definições
44. Utilizar livro(s) para consulta
45. Outra: \_\_\_\_\_

### Adaptação do formato do teste

46. Fornecer folha de resposta, com espaço grande, pautada ou quadriculada

47. Alterar a formatação do enunciado (ex. aumentar o espaço entre linhas, reduzir o n.º de itens por página ou uma frase completa por linha)
48. Dividir o teste por secções, com tipos de perguntas semelhantes
49. Fornecer numa folha à parte ou projetar os textos, gráficos e tabelas necessários, para não ser necessário ir atrás e à frente do enunciado
50. Na escolha múltipla listar itens verticalmente
51. Adaptar o tipo de perguntas: escolha múltipla, v/f, ou completamento espaços
52. Não dividir uma pergunta entre duas páginas
53. Instruções breves
54. Listar as instruções na vertical
55. Reduzir o n.º de perguntas
56. Fornecer pistas visuais no enunciado, como sinais de *stop* e setas
57. Marcar as respostas no enunciado, em vez de usar folha de respostas à parte
58. Outra: \_\_\_\_\_

**Obrigada pela colaboração**

#### **Cotação dos testes**

59. Não penalizar pela caligrafia
60. Não penalizar pela ortografia
61. Não penalizar pela pobre construção frásica
62. Aceitar respostas mais breves
63. Valorizar conteúdo/raciocínio
64. Notas: aprovado/reprovado
65. Notas: números (1-5 / %)
66. Notas: descritivas (insuf/satisf/bom/M, bom)
67. Atribuir uma classificação diferente às perguntas dos testes
68. Adicionar parâmetros de avaliação (esforço, progresso)
69. Outras: \_\_\_\_\_

#### **Correção dos testes**

70. Realizar a correção na sala de aula
71. Entregar a correção aos alunos
72. Entregar os testes corrigidos
73. Dar oportunidade de o aluno corrigir o teste, para melhoria de nota
74. Outra: \_\_\_\_\_

---

<sup>1</sup> Checklist adaptada de: Bender, W. N. (1992); Elliott, Kratochwill, & Schulte (1999); Lori A. McKinley, L.A. & Stormont, M. A. (2008)

## **Anexo F – Inquérito sobre o Pré-Teste do QPAT**

**Inquérito sobre o pré-teste dos questionários - para participantes**

Com o objetivo de determinar as variáveis que influenciam a perceção de justiça, validade e utilidade das adaptações dos testes em alunos com dislexia, estamos a desenvolver questionários para professores, pais e alunos, para avaliar as suas experiências, atitudes e perceções. Agradecemos a sua disponibilidade para participar nesta avaliação preliminar dos questionários. Após preenchê-lo, vamos-lhe pedir o seu feedback acerca da compreensão de cada item do questionário. Mais uma vez agradecemos o apoio.

Para cada item do questionário, classifique em cada afirmação, as perguntas do questionário do projeto, colocando o número do item, de acordo com a escala, tal como no exemplo abaixo:

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Não concordo nem discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo completamente</i>	<i>Não sei</i>
<i>Exemplo: criatividade</i>	<i>1, 2</i>		<i>3</i>			<i>10</i>

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei
Instruções claras						
Estrutura adequada						
Tipo de resposta fácil						
Perguntas relevantes						
Linguagem simples						
Escala adequada						
Perguntas confusas ou que induzem em erro						
Apresentação agradável						
Demasiado extenso						

Quanto tempo necessitou para completar o questionário do projeto? \_\_\_\_\_

De forma a podermos melhorar os questionários precisamos de saber de que forma os conceitos utilizados são compreendidos. Desta forma, pedimos que nos indique o que entende por:

Dislexia: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Adaptações nos testes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Caso considere pertinente agradecemos que deixe comentários adicionais acerca do questionário (forma de administração, organização e conteúdo), de forma a contribuir para o seu aperfeiçoamento.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Checklist pré-teste – para investigador**

<b>Administração</b>	✓
Quanto tempo levou o questionário a ser preenchido?	
O tempo de preenchimento variou muito consoante os participantes?	
As instruções de cada secção são claras e não ambíguas?	
Agradeceu aos participantes pelo seu tempo?	
Observou: Hesitação, Confusão, Frustração, Itens não respondidos, Itens apagados ou riscados	
<b>Organização</b>	✓
A passagem de uma secção para a seguinte flui razoavelmente de uma para a seguinte	
Todas as perguntas são necessárias para recolher informação sobre o tópico?	
As perguntas estão ordenadas de forma lógica ao longo das secções?	
<b>Conteúdo</b>	✓
As perguntas são diretas e concisas?	
As perguntas estão a avaliar aquilo que é suposto avaliarem/medirem?	
As perguntas não têm termos técnicos e caros desnecessários?	
Os exemplos e analogias são relevantes para indivíduos de outras culturas?	
As perguntas são imparciais?	
Existem perguntas que fazem os participantes sentirem-se desconfortáveis, embaraçados, aborrecidos ou confusos? Se sim, podem ser modificadas para alterar essa situação?	
As opções de resposta são mutuamente exclusivas ou exaustivas?	
Todas as opções de resposta são necessárias?	

## **Anexo G – Cartas e Consentimentos Informados**

Leonor Ribeiro

Doutoranda de estudos da criança

Universidade do Minho

Ex.ma

Direção do agrupamento de escolas XXXX

Ou Concelho Executivo do Agrupamento de escolas  
XXXXX

Lisboa, 23 de janeiro de 2019

Assunto: Pedido de colaboração para projeto de investigação no âmbito de um doutoramento em educação especial

Ex.mo Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas XXXX,

No âmbito do meu doutoramento, no Instituto da Educação da Universidade do Minho, estou a desenvolver um projeto de investigação no campo das adaptações curriculares e da dislexia, o qual é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Por este motivo, solicitei a autorização da Direção-Geral de Educação (DGE), e venho por este meio solicitar a colaboração e autorização para a participação no projeto dos alunos de 4º ano de escolaridade das escolas do agrupamento que Vª Excelência dirige. Será igualmente efetuado um pedido formal aos professores e aos pais dos alunos.

A participação de cada aluno implica que este terá, juntamente com os colegas da turma, de preencher lacunas num texto, de ler em voz alta um texto do seu ano de escolaridade e preencher um questionário sobre a perceção de justiça, utilidade e validade das adaptações nos testes. A aplicação das provas aos alunos será efetuada em dois dias distintos, na sala de aula, com a duração aproximada de 30 minutos por dia. Os pais irão preencher um questionário sobre as perceções face às adaptações na avaliação, bem como o professor, que terá ainda uma *checklist* de adaptações para preencher.

A participação é anónima e será sempre respeitada a confidencialidade dos dados recolhidos. Os resultados serão utilizados no contexto desta investigação e de produção de conhecimento científico. É importante realçar que o estudo não contempla a recolha de dados pessoais sensíveis e na aplicação dos instrumentos não se procede à identificação dos alunos, dos professores, das turmas ou dos agrupamentos (ou de outro tipo de informação que os torne identificáveis).

Agradeço desde já a atenção dispensada e cooperação. Disponibilizo-me para esclarecer alguma questão através do endereço eletrónico [id6499@alunos.uminho.pt](mailto:id6499@alunos.uminho.pt) ou pelo telefone XXXXXXXX.

Com os melhores cumprimentos,

Leonor Ribeiro

Caro(a) Professor(a),

No âmbito do meu doutoramento, no Instituto da Educação da Universidade do Minho, estou a desenvolver um projeto de investigação no campo das adaptações curriculares e da dislexia, o qual é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Por este motivo, entrei em contacto com a Direção do Agrupamento e com a Direção-Geral da Educação para solicitar a autorização para a recolha de dados num grupo de alunos do 4º ano de escolaridade, respetivos pais e professores, a qual me foi concedida.

Posto isto, venho pedir a colaboração da coordenação e dos professores da escola, neste projeto. Caso considerem viável este pedido, será igualmente efetuado um pedido formal aos pais, para a aplicação das provas e questionários.

A participação de cada aluno implica que este terá, juntamente com os colegas da turma, de preencher lacunas num texto, de ler em voz alta um texto do seu ano de escolaridade e preencher um questionário sobre a perceção de justiça, utilidade e validade das adaptações nos testes. A aplicação das provas aos alunos será efetuada em dois dias distintos, na sala de aula, com a duração aproximada de 30 minutos por dia. Os pais irão preencher um questionário sobre as perceções face às adaptações na avaliação, bem como o professor, que terá ainda uma *checklist* de adaptações para preencher.

A participação é anónima e será sempre respeitada a confidencialidade dos dados recolhidos. Os resultados serão utilizados no contexto desta investigação e de produção de conhecimento científico. É importante realçar que o estudo não contempla a recolha de dados pessoais sensíveis e na aplicação dos instrumentos não se procede à identificação dos alunos, dos professores, das turmas ou dos agrupamentos (ou de outro tipo de informação que os torne identificáveis).

Agradeço desde já a atenção dispensada e cooperação. Agradeço ainda que preencha e devolva o detachável abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração. Disponibilizo-me para esclarecer alguma questão através do endereço eletrónico [id6499@alunos.uminho.pt](mailto:id6499@alunos.uminho.pt) ou pelo telefone XXXXXXXXX.

Com os melhores cumprimentos,

Leonor Ribeiro

Lisboa, 23 de janeiro de 2019

---

Li e concordo/não concordo participar no estudo e autorizo/não autorizo a utilização dos dados para fins de investigação.

Data \_\_\_\_/ \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Ex.mo(a) Encarregado(a) de Educação,**

No âmbito do meu doutoramento, no Instituto da Educação da Universidade do Minho, estou a desenvolver um projeto de investigação no campo das adaptações curriculares e da dislexia, o qual é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Por este motivo, solicitei a autorização da Direção-Geral da Educação e da direção do agrupamento de escolas frequentado pelo seu/sua filho/filha, para a recolha de dados, a qual me foi concedida.

Venho agora, por este meio solicitar a sua autorização para a participação do/da seu/sua filho/filha neste estudo, o que implica a aplicação das provas de leitura e questionários de perceções de justiça, validade e utilidade das adaptações nos testes, juntamente com os colegas de turma na sala de aula. A aplicação das provas aos alunos será efetuada em dois dias distintos, na sala de aula, com a duração aproximada de 30 minutos por dia. Para além destas provas e questionários alguns alunos poderão vir a ser entrevistados, num outro momento, caso tenham esse interesse e disponibilidade.

Esta participação é voluntária e anónima. Os dados recolhidos serão utilizados de forma confidencial e apenas discutidos com os meus orientadores, Doutora Ana Paula Loução Martins e Prof. Doutor José Carlos Morgado. Os resultados serão utilizados no contexto desta investigação e de produção de conhecimento científico.

Agradeço que preencha e devolva o cupão abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração. Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada.

Caso queira esclarecer alguma questão sobre a colaboração neste estudo poderá contactar-me através do endereço eletrónico id6499@alunos.uminho.pt ou pelo telefone XXXXXXXX.

Com os melhores cumprimentos,

Lisboa, 27 de setembro de 2019

Leonor Ribeiro

*(Investigadora principal do projeto)*

---

Eu \_\_\_\_\_, encarregado de educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, tomei conhecimento do projeto de investigação que visa conhecer as variáveis que influenciam a perceção de justiça, utilidade e validade das adaptações nos testes, no qual será sempre mantida a confidencialidade e anonimato do meu/minha filho/filha.

Autorizo  / Não autorizo  a participação nas provas de leitura e questionários

Autorizo  / Não autorizo  a participação na entrevista individual

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_