

CONHECIMENTO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE A DISLEXIA

CONOCIMIENTO DE DOCENTES EM FORMACIÓN SOBRE LA DISLEXIA

PRE-SERVICE TEACHERS' KNOWLEDGE ABOUT DYSLEXIA



Marcela Fulanete CORRÊA¹
e-mail: marcela.correa@univasf.edu.br



Jéssica Moreira FONSECA²
e-mail: jehmoreirafonseca@gmail.com



Maria Cecília Assis ARAÚJO³
e-mail: maria.ceciliaassis@discente.univasf.edu.br

Como referenciar este artigo:

Corrêa, M. F., Fonseca, J. M., & Araújo, M. C. (2026). Conhecimento de professores em formação sobre a dislexia. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, 27, e026004. e-ISSN: 2594-8385. <https://doi.org/10.30715/doxa.v27i00.21091>



| **Submetido em:** 13/04/2026
| **Revisões requeridas em:** 22/05/2026
| **Aprovado em:** 03/06/2026
| **Publicado em:** 25/06/2026

Editor: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Petrolina – Pernambuco (PE) – Brasil. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora do Colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Atualmente é coordenadora do Laboratório de Estudos sobre Alfabetização (LEA) e desenvolve pesquisas na área do desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

² Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Petrolina – Pernambuco (PE) – Brasil. Graduada em Psicologia pela UNIVASF. Tem interesse em pesquisas relacionadas à Psicologia Cognitiva e à Psicologia Escolar e Educacional, com ênfase em alfabetização, dificuldades de aprendizagem e transtornos do neurodesenvolvimento.

³ Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Petrolina – Pernambuco (PE) – Brasil. Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Tem interesse em pesquisas nas áreas da Psicologia Cognitiva, aprendizagem, linguagem e desenvolvimento cognitivo.

RESUMO: Este estudo avaliou o conhecimento dos professores em formação sobre a dislexia e verificou se a formação recebida sobre o transtorno durante a graduação associa-se com o conhecimento sobre a condição. A amostra incluiu 276 estudantes de Pedagogia de instituições públicas de ensino superior no Brasil. Todos responderam um questionário sociodemográfico e uma versão traduzida do *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale* (KBDDS). Segundo os resultados, os participantes apresentaram conhecimentos precisos sobre a natureza, causas, desfechos e a sintomatologia da dislexia. Contudo, concepções equivocadas, como a crença de que a dislexia é resultado de déficits visuais, e desconhecimento sobre intervenções baseadas em evidências também foram identificadas. A formação em dislexia recebida durante o curso de Pedagogia associou-se significativamente ao conhecimento sobre o transtorno. Esses achados evidenciam lacunas na formação inicial dos futuros professores e sugerem que os currículos dos cursos de Pedagogia incorporem conteúdos científicos sobre a dislexia.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Formação de professores. Conhecimento docente. Dificuldades de aprendizagem. Educação superior.

RESUMEN: Este estudio evaluó el conocimiento de los docentes en formación sobre la dislexia y examinó si la formación recibida sobre el trastorno durante la educación superior se asocia con el conocimiento sobre la condición. La muestra incluyó a 276 estudiantes de Pedagogía de instituciones públicas en Brasil. Todos respondieron un cuestionario sociodemográfico y una versión traducida de la *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale* (KBDDS). Según los resultados, los participantes presentaron conocimientos sobre la naturaleza, las causas, los desenlaces y la sintomatología de la dislexia. Sin embargo, también se identificaron concepciones erróneas, como la creencia de que la dislexia resulta de déficits visuales, así como desconocimiento sobre intervenciones basadas en la evidencia. La formación en dislexia se asoció positivamente con el conocimiento sobre el trastorno. Estos hallazgos evidencian lagunas en la formación inicial docente y sugieren que los programas de Pedagogía incorporen contenidos científicos sobre la dislexia.

PALABRAS CLAVE: Dislexia. Formación docente. Conocimiento docente. Dificultades de aprendizaje. Educación superior.

ABSTRACT: This study assessed pre-service teachers' knowledge about dyslexia and examined whether undergraduate training in dyslexia is associated with such knowledge. The sample included 276 undergraduate students in Pedagogy from public higher education institutions in Brazil. All participants completed a sociodemographic questionnaire and a translated version of the *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale* (KBDDS). According to the results, the participants demonstrated accurate knowledge about nature, causes, outcomes, and symptomatology of dyslexia. However, misconceptions, e.g. the belief that dyslexia results from visual deficits, and a lack of knowledge about evidence-based interventions were also found. Undergraduate training in dyslexia was significantly associated with knowledge about the disorder. These findings highlight gaps in the initial training of future teachers and suggest that Pedagogy curricula should incorporate evidence-based content on dyslexia.

KEYWORDS: Dyslexia. Teacher training. Teacher knowledge. Learning difficulties. Higher education.

INTRODUÇÃO

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldades na leitura e/ou na escrita precisa e fluente de palavras. Essas dificuldades não são explicadas pela ausência de oportunidades educacionais, má qualidade do ensino ou falta de motivação, e tampouco podem ser atribuídas à deficiência intelectual ou a alterações sensoriais ou neurológicas (International Dyslexia Association [Associação Internacional de Dislexia], 2025). De acordo com um modelo teórico predominante na literatura, a dislexia resulta de um déficit no processamento fonológico da linguagem, especialmente na consciência fonêmica. Esse déficit impossibilita a formação de representações fonológicas de boa qualidade, resultando em prejuízos na aprendizagem da leitura e da escrita (Parrila et al., 2020).

Estudos epidemiológicos apontam que a dislexia é o transtorno de aprendizagem de maior prevalência, afetando entre 5% e 17,5% da população mundial (Yang et al., 2022; Wagner et al., 2020). No Brasil, estima-se que cerca de 10 milhões de pessoas sejam disléxicas (American Psychiatric Association, 2023). A natureza hereditária da dislexia é amplamente documentada na literatura científica, com evidências indicando que entre 40% e 70% das crianças com pais diagnosticados com dislexia também manifestam o transtorno. Entre irmãos, cerca de 40% compartilham a condição (Erbeli et al., 2022; Gialluisi et al., 2021).

É importante destacar que a dislexia não representa um atraso na aprendizagem da leitura e da escrita que pode ser superado. Ao contrário, trata-se de uma condição crônica e persistente e há uma real urgência de que tanto se faça a identificação precoce quanto se garanta que os disléxicos recebam o apoio necessário tão logo sejam diagnosticados (Gaab & Petscher, 2022). De fato, a ausência ou o atraso no diagnóstico e na intervenção aumentam os riscos de que os indivíduos com dislexia apresentem problemas como evasão escolar, baixa autoestima, ansiedade, depressão, transtornos de conduta e menor alcance ocupacional (McArthur et al., 2020; Sanfilippo et al., 2020).

Os sinais e sintomas da dislexia manifestam-se desde os anos iniciais do processo de alfabetização, sendo o professor geralmente o primeiro profissional a perceber as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita pelos alunos. Os resultados de alguns estudos sugerem que o conhecimento dos professores sobre a dislexia desempenha um papel importante na identificação dos sintomas associados a esse transtorno e no encaminhamento precoce dos alunos para uma avaliação especializada nos serviços de saúde (Joshi & Wijekumar, 2020; Morrison & Hessler, 2016). Evidências apontam ainda que os professores mais bem informados

sobre a dislexia tendem a adotar práticas pedagógicas baseadas em evidências que asseguram a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos diagnosticados com o transtorno (Gonzalez, 2021; Lyon & Weiser, 2009).

Nas últimas décadas, diversos estudos internacionais investigaram o conhecimento dos professores em formação e em atuação sobre a dislexia. Realizadas em países como China (Yin et al., 2020), Reino Unido (Knight, 2018), Nova Zelândia (Dymock & Nicholson, 2023), Noruega (Solheim et al., 2024), Espanha e Peru (Soriano-Ferrer et al., 2016), África do Sul (Geertsema et al., 2022), Arábia Saudita (Abed & Shackelford, 2022), Turquia (Dodur & Kumaş, 2020), Estados Unidos (Gonzalez, 2021; Gonzalez, 2026; Peltier et al., 2022) e Cazaquistão (Galimzhanova, 2025). Essas investigações revelaram que, apesar dos professores reconhecerem as dificuldades de leitura e escrita como manifestações típicas da dislexia e compreenderem sua base neurobiológica, as concepções equivocadas sobre o transtorno prevalecem. Entre os equívocos mais recorrentes destacam-se a negação do caráter hereditário da dislexia; a crença de que o transtorno pode ser curado ou superado com o tempo; a atribuição equivocada da natureza da dislexia a déficits visuais ou intelectuais; e a ideia incorreta de que o transtorno se caracteriza por ver as letras ao contrário ou “de trás para frente”. São igualmente frequentes as crenças equivocadas de que o diagnóstico deve ser realizado por oftalmologistas e de que o uso de lentes coloridas, medicamentos ou a prática de exercícios de rastreamento ocular constituem formas eficazes de tratamento da dislexia (Bollig et al., 2026). Essas investigações também demonstraram que os professores que receberam formação sobre a dislexia, seja por meio de cursos, capacitações ou conteúdos abordados durante a formação acadêmica, tendem a apresentar um conhecimento mais preciso sobre o transtorno (Peltier et al., 2022; Nadelson et al., 2019).

No Brasil, a produção científica sobre o conhecimento dos professores acerca da dislexia é escassa. Estudos realizados com professores da educação básica de ensino de municípios do interior de São Paulo e do município de Abreu e Lima em Pernambuco revelaram que esses profissionais apresentavam dificuldades na definição do transtorno, na identificação de suas manifestações e na atribuição de suas causas (Giroto & Castro, 2011; Gonçalves & Crenitte, 2014; Medeiros, 2015; Tabaquim et al., 2016; Nascimento et al., 2018). Muitos professores associavam equivocadamente a dislexia a sintomas como variabilidade de humor, desatenção, hiperatividade e/ou falta de motivação. No estudo de Tabaquim et al. (2016), por exemplo, apesar da maioria dos professores reconhecer que a dislexia é uma condição que se caracteriza

por déficits no processamento fonológico, 73,2% atribuíram erroneamente a causa do transtorno a problemas emocionais.

Cabe observar que os estudos brasileiros que investigaram o conhecimento de professores sobre a dislexia foram realizados antes da aprovação da Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021 (Brasil, 2021). Esta lei, que trata do acompanhamento integral de educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem, estabelece que tanto as escolas como os professores são responsáveis pelo apoio educacional aos estudantes com dislexia. A lei prevê ainda que os sistemas de ensino devem garantir uma formação sólida aos professores da educação básica, capacitando-os para a identificação precoce dos sinais da dislexia e para o atendimento educacional dos alunos com dificuldades persistentes de aprendizagem da leitura e da escrita. Diante desse novo cenário, torna-se importante investigar o conhecimento dos professores acerca da dislexia e avaliar se as mudanças legais estão sendo acompanhadas de avanços na formação desses profissionais em relação ao transtorno. Outro aspecto que chama atenção nos estudos realizados no Brasil diz respeito ao fato de todos eles terem investigado o conhecimento sobre a dislexia de professores em exercício. No país, nenhum estudo investigou o conhecimento dos professores em formação sobre a dislexia, deixando em aberto questões relativas à preparação dos futuros docentes para lidar com estudantes disléxicos.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivos: (1) investigar o conhecimento de professores em formação sobre a dislexia e (2) avaliar se a formação em dislexia recebida durante o curso de graduação em Pedagogia associa-se ao conhecimento dos futuros professores sobre o transtorno.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de levantamento, com delineamento correlacional e abordagem quantitativa. Estudos de levantamento são adequados para investigar características ou conhecimentos de grupos específicos por meio da coleta sistemática de dados (Gil, 2022), enquanto o delineamento correlacional permite examinar associações entre variáveis (Cozby & Bates, 2020). Neste estudo, a abordagem quantitativa foi utilizada para mensurar o conhecimento sobre a dislexia e investigar os fatores associados a esse conhecimento por meio de análises estatísticas.

PARTICIPANTES

Participaram do estudo 276 professores em formação regularmente matriculados em cursos de graduação em Pedagogia de instituições públicas de ensino superior no Brasil. Os participantes tinham entre 18 e 72 anos de idade, com idade média de 31,3 anos e desvio padrão de 11,7. Apenas aqueles que responderam todos os itens dos instrumentos utilizados neste estudo foram incluídos na amostra.

Do total de participantes, a maioria era do sexo feminino (88%), tinha entre 18 e 25 anos (46,4%) e se autodeclarou branca (46,4%). Em relação à escolaridade e ao período do curso em que estavam matriculados, 73,9% dos participantes não possuíam nenhuma formação a nível de graduação e 36,7% cursavam o primeiro ou segundo período do curso de Pedagogia.

Quando questionados se haviam cursado alguma disciplina durante a graduação em Pedagogia em que a dislexia foi abordada, 21% dos participantes responderam afirmativamente, enquanto a maioria (79%) declarou não ter cursado disciplinas que contemplaram esse tema. A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas dos participantes incluídos no estudo.

Tabela 1.
Características sociodemográficas dos participantes

Variável	Categoria	Frequência	Porcentagem
Sexo	Feminino	243	88,0
	Masculino	30	10,9
	Prefiro não declarar	3	1,1
Idade	18-25 anos	128	46,4
	26-39 anos	74	26,8
	40-59 anos	70	25,4
	60 anos ou mais	4	1,4
Raça	Branco	128	46,4
	Pardo	104	37,7
	Preto	37	13,4
	Indígena	1	0,3
	Amarelo	6	2,2
Escolaridade	Graduação incompleta	204	73,9
	Graduação completa	42	15,3
	Especialização	22	8,0
	Mestrado	4	1,4
	Doutorado	4	1,4
Período do curso	1º e 2º períodos	101	36,7
	3º e 4º períodos	71	25,7
	5º e 6º períodos	33	11,9
	7º e 8º períodos	71	25,7
Cursou disciplina sobre dislexia na graduação em Pedagogia	Sim	58	21,0
	Não	218	79,0

Nota. Autores.

INSTRUMENTOS

Os dados foram coletados por meio de um questionário autoadministrado, elaborado no *Google Forms*, composto por duas seções e um total de 42 itens. A primeira seção incluiu o questionário sociodemográfico, enquanto a segunda continha o questionário de conhecimento sobre a dislexia.

Questionário sociodemográfico: composto por seis questões fechadas, este questionário visava coletar informações sobre a idade, sexo, raça, escolaridade, período do curso em que os participantes estavam matriculados e se haviam cursado disciplinas que abordaram a dislexia durante o curso de graduação em Pedagogia.

Questionário de conhecimento sobre a dislexia: esse instrumento foi traduzido pelos autores do presente estudo com base no *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale* (KBDDS). O KBDDS foi desenvolvido por Soriano-Ferrer et al. (2016) para avaliar o conhecimento e as concepções equivocadas sobre a dislexia. O questionário é composto por 36 itens distribuídos em três dimensões, a saber: informações gerais (17 itens), diagnóstico (10 itens) e intervenção (9 itens). A dimensão informações gerais avalia conhecimentos sobre a etiologia, prevalência, manifestações e desfechos da dislexia. A dimensão diagnóstica inclui itens relacionados aos sintomas, déficits cognitivos subjacentes ao transtorno e a aspectos pertinentes à sua identificação. A dimensão intervenção, por sua vez, investiga crenças relacionadas a práticas pedagógicas, adaptações educacionais e a eficácia de tratamentos e recursos associados à dislexia. Cada item consiste em uma afirmação sobre a dislexia e as alternativas de resposta a cada item são “verdadeiro”, “falso” e “não sei”. Esse formato de resposta, além de permitir distinguir entre o que os participantes desconheciam em relação à dislexia e o que eles acreditavam erroneamente sobre o transtorno, também reduz o risco de respostas aleatórias.

A ordem de apresentação dos itens foi randomizada. As respostas dos participantes foram pontuadas de acordo com os critérios de Soriano-Ferrer et al. (2016), com respostas corretas recebendo 1 ponto e respostas incorretas ou “não sei” recebendo 0 pontos. O escore máximo que cada participante poderia obter no questionário era 36 pontos, sendo 17 pontos para a dimensão informações gerais, 10 pontos para a dimensão diagnóstico e 9 pontos para a dimensão intervenção. Neste estudo, a consistência interna do KBDDS foi estimada pelo coeficiente alfa de *Cronbach*, uma medida que avalia o quanto os itens de um instrumento convergem para a mensuração de um mesmo construto. Os coeficientes obtidos foram de 0,80 para a dimensão informações gerais, 0,75 para a dimensão diagnóstico, 0,71 para a dimensão

intervenção e 0,90 para o escore total, indicando consistência interna satisfatória para todos os domínios do KBDDS.

Procedimentos

Os coordenadores dos cursos de graduação em Pedagogia foram contatados por e-mail e informados sobre os objetivos do estudo. Os coordenadores foram ainda incentivados a divulgar o link de acesso aos questionários para os estudantes matriculados no curso. A coleta de dados ocorreu de forma on-line. Antes de acessar os questionários, os participantes foram solicitados a ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Somente aqueles que consentiram sua participação tiveram acesso aos questionários. Os participantes responderam inicialmente o questionário sociodemográfico, seguido do questionário de conhecimento sobre a dislexia.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados utilizou estatísticas descritivas e inferenciais. As estatísticas descritivas foram empregadas para caracterizar a amostra e examinar o conhecimento dos participantes sobre a dislexia. Antes das análises inferenciais, a normalidade das distribuições dos escores nas três dimensões do KBDDS e no escore total foi verificada por meio dos valores de assimetria e curtose. Os valores observados situaram-se no intervalo entre -1 e +1, atendendo ao pressuposto de normalidade de distribuição das variáveis (George & Mallery, 2019).

Uma análise de variância (ANOVA) de medidas repetidas foi realizada para comparar o desempenho dos participantes nas diferentes dimensões do KBDDS. Quando identificadas diferenças estatisticamente significativas, testes *post-hoc* com correção de *Bonferroni* foram utilizados para examinar entre quais dimensões do KBDDS essas diferenças ocorreram.

Para examinar se a formação em dislexia recebida pelos futuros professores durante a graduação associava-se ao conhecimento sobre o transtorno, independentemente de diferenças sociodemográficas, uma regressão hierárquica foi conduzida. O escore total no KBDDS foi utilizado como variável dependente. No primeiro modelo foram incluídas as variáveis idade, escolaridade e período do curso. No segundo modelo a variável formação em dislexia foi acrescentada. Os pressupostos de ausência de multicolinearidade entre as variáveis independentes, linearidade, homocedasticidade e normalidade dos resíduos foram verificados

na análise de regressão. A multicolinearidade foi avaliada por meio dos valores de tolerância e do fator de inflação da variância, enquanto os demais pressupostos foram examinados via inspeção gráfica dos resíduos padronizados em relação aos valores ajustados e de histogramas dos resíduos. Todas as análises foram conduzidas no software Jamovi (versão 2.6), um programa de acesso livre e de código aberto, desenvolvido para a realização de análises estatísticas.

Aspectos éticos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Vale do São Francisco sob o CAAE 75994523.3.0000.0282. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e apenas aqueles que consentiram sua participação via aceite do TCLE foram incluídos na amostra. A participação foi voluntária, com garantia de confidencialidade e possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo aos participantes.

RESULTADOS

A Tabela 2 apresenta os escores mínimo e máximo, a média, o desvio padrão e a porcentagem média de respostas corretas nas dimensões informações gerais, diagnóstico e intervenção e no escore total do KBDDS. Como é possível observar, os participantes apresentaram um desempenho moderado em todas as dimensões e no escore total, com percentuais médios de acertos variando entre 46,9% e 53,9%. Os resultados da ANOVA de medidas repetidas apontaram uma diferença significativa no percentual de respostas corretas nas dimensões do KBDDS ($F(2, 275) = 18,8, p < 0,001, \eta^2_p = 0,06$). Testes post-hoc com correção de *Bonferroni* revelaram que o desempenho dos participantes foi significativamente superior nas dimensões informações gerais e diagnóstico em comparação à dimensão intervenção ($ps < 0,001$). Por outro lado, nenhuma diferença significativa foi encontrada entre as dimensões informações gerais e diagnóstico ($p = 0,06$).

Tabela 2.*Estatísticas descritivas do KBDDS*

Variável	Min-Máx	Média (DP)	Porcentagem média de respostas corretas
Informação geral	0-17	8,74 (3,12)	51,4%
Diagnóstico	0-10	5,39 (2,25)	53,9%
Intervenção	0-9	4,22 (1,88)	46,9%
Escore total	0-36	18,4 (6,19)	51,0%

Nota. Min-Máx: escores mínimo e máximo observados; DP = desvio padrão.

A Tabela 3 apresenta o percentual de respostas corretas, incorretas e “não sei” para cada item e dimensão do KBDDS. Na dimensão informações gerais, mais de 90% dos professores em formação reconheciam que a dislexia não é um mito (item 25) e que nem toda criança com dificuldade de leitura é disléxica (item 16). A maioria compreendia que os estudantes com dislexia podem apresentar baixa autoestima (69,6%, item 31) e que o transtorno não está associado a déficits intelectuais ou à preguiça (69,5%, item 21). Mais de 60% dos participantes também tinham conhecimento de que a dislexia é uma desordem neurológica (67,4%, item 1), que muitas pessoas com o transtorno continuam a enfrentar dificuldades de leitura na vida adulta (67,0%, item 30), que crianças com dislexia podem ser superdotadas (65,6%, item 3) e que o transtorno persiste por um longo tempo (60,5%, item 35).

Na dimensão diagnóstico, 83,3% dos professores em formação reconheciam que crianças com dislexia tendem a cometer erros na escrita (item 34) e 79,4% rejeitaram corretamente a ideia de que pessoas com o transtorno apresentam inteligência abaixo da média (item 11). Os participantes compreendiam que a leitura dos estudantes com dislexia se caracteriza pela imprecisão e falta de fluência (58,7%, item 12), que o transtorno está associado a dificuldades na consciência fonêmica (58,3, item 9), no processamento fonológico (55,8%, item 14), na decodificação e na escrita, mas sem prejuízo da compreensão auditiva (58,0%, item 32). Mais da metade dos professores em formação também sabiam que a dislexia se caracteriza por dificuldades na leitura fluente (54,7%, item 36) e que o diagnóstico do transtorno requer a aplicação de testes individuais e formais de leitura (54,3%, item 33).

Na dimensão intervenção, a maioria dos participantes demonstrou conhecimento adequado ao considerar apropriado oferecer ajustes curriculares, como tempo adicional em provas e simplificação de listas de palavras para os estudantes com dislexia (85,5%, item 22). Além disso, 59,4% dos professores em formação sabiam que programas de intervenção que enfatizam os aspectos fonológicos da linguagem são eficazes para estudantes com dislexia (item

23). Vale ressaltar que 86,2% dos participantes reconheceram que os professores não recebem treinamento intensivo para trabalhar com crianças disléxicas (item 24).

Em contraste, três itens apresentaram uma maior proporção de respostas incorretas, evidenciando concepções equivocadas dos futuros professores sobre a dislexia. Na dimensão informações gerais, 63% dos participantes acreditavam erroneamente que o transtorno é causado por déficits na percepção visual, resultando na inversão de letras e palavras (item 2). No item 20, 59,4% consideraram que crianças com dificuldades de leitura sem causa aparente não têm dislexia. Na dimensão diagnóstico, 50,5% afirmaram que ver letras e palavras de trás para frente é uma característica da dislexia (item 13).

Para outros itens, os participantes demonstraram mais incerteza do que adesão a concepções equivocadas sobre a dislexia. Na dimensão informações gerais, mais da metade dos participantes declarou não saber a prevalência do transtorno (59,1%, item 7). Os participantes também desconheciam que a dislexia ocorre mais em homens do que em mulheres (59,8%, item 8) e que problemas de lateralidade não constituem a causa dessa condição (59,1%, item 27). De modo semelhante, na dimensão intervenção, 59,1% não sabiam que o uso de lentes coloridas não beneficia crianças com dislexia (item 17), 54,7% desconheciam a eficácia do método multissensorial no tratamento do transtorno (item 19) e 51,5% informaram não saber que os alunos com dislexia se beneficiam de um ensino explícito e sistemático da leitura (item 28).

Um resultado que merece destaque diz respeito ao desempenho dos participantes no item 29 da dimensão informações gerais e nos itens 10 e 26 da dimensão intervenção. Esses itens tratam, respectivamente, do caráter crônico do transtorno, da eficácia da leitura em voz alta e coletiva para os estudantes com dislexia e da importância da leitura repetida de um mesmo texto para melhorar a fluência de leitura. Nesses itens, os estudantes de Pedagogia apresentaram uma proporção de respostas corretas e “não sei” equivalentes, denotando uma compreensão pouco consolidada sobre esses aspectos da dislexia. Ressalta-se ainda o desempenho dos participantes no item 6 da dimensão informações gerais. Neste item, apenas 28,2% dos participantes reconheceram a natureza hereditária da dislexia, ao passo que os demais ou negaram (33%) ou declararam desconhecer o componente genético do transtorno (38,8%).

Tabela.
Porcentagem de respostas aos itens do KBDDS

Informações gerais	Resposta correta	Verdadeiro	Falso	Não sei
1) A dislexia é resultado de uma desordem neurológica.	V	67,4	8,0	24,6
2) A dislexia é causada por déficits na percepção visual, resultando na inversão de letras e palavras.	F	63,0	19,2	17,8
3) Uma criança pode ser disléxica e superdotada.	V	65,6	8,0	26,4
4) Crianças com dislexia muitas vezes apresentam dificuldades sociais e emocionais.	V	59,8	14,5	25,7
5) O cérebro de indivíduos com dislexia é diferente do cérebro de indivíduos sem dislexia.	V	34,4	30,8	34,8
6) A dislexia é hereditária.	V	28,2	33,0	38,8
7) A maioria dos estudos indica que cerca de 5% dos estudantes em idade escolar têm dislexia.	V	37,3	3,6	59,1
8) A dislexia ocorre com mais frequência em homens do que em mulheres.	V	24,6	15,6	59,8
16) Todas as crianças com dificuldades de leitura têm dislexia.	F	1,8	90,8	7,2
20) Crianças que apresentam dificuldades na leitura sem uma causa aparente (por exemplo, deficiências intelectuais, absenteísmo, instrução inadequada, etc.) têm dislexia.	V	9,8	59,4	30,8
21) Crianças com dislexia não são menos inteligentes ou preguiçosas.	V	69,5	21,4	9,1
25) A dislexia é um mito, ou seja, não existe.	F	0,7	97,5	1,8
27) Problemas de lateralidade são a causa da dislexia.	F	9,8	31,2	59,1
29) A dislexia se refere a uma condição crônica que, muitas vezes, não é completamente superada.	V	41,3	19,1	39,5
30) Muitas crianças com dislexia continuam a ter problemas de leitura na vida adulta.	V	67,0	6,6	26,4
31) Muitos estudantes com dislexia têm baixa autoestima.	V	69,6	5,4	25,0
35) A dislexia geralmente persiste por um longo tempo.	V	60,5	4,3	35,2
Diagnóstico	Resposta correta	Verdadeiro	Falso	Não sei
9) Crianças com dislexia apresentam dificuldades acentuadas na consciência fonêmica, isto é, na habilidade de detectar e manipular os sons da fala.	V	58,3	12,7	29,0
11) As pessoas com dislexia têm inteligência abaixo da média.	F	4,7	79,4	15,9
12) A leitura dos estudantes com dislexia é muitas vezes caracterizada pela imprecisão e falta de fluência.	V	58,7	12,3	29,0
13) Ver letras e palavras de trás para frente é uma característica da dislexia.	F	50,5	14,9	34,8
14) Dificuldades no processamento fonológico da linguagem estão associadas à dislexia.	V	55,8	8,7	35,5
15) Os testes de inteligência são úteis na identificação da dislexia.	V	21,7	38,4	39,9
32) Crianças com dislexia têm dificuldades com a decodificação e a escrita, mas não com a compreensão auditiva.	V	58,0	12,7	29,3
33) A aplicação de um teste individual e formal de leitura é essencial para o diagnóstico da dislexia.	V	54,3	6,2	39,5
34) Crianças com dislexia tendem a cometer erros na escrita de palavras.	V	83,3	2,2	14,5
36) A dislexia é caracterizada pela dificuldade em ler com fluência.	V	54,7	18,5	26,8
Intervenção	Resposta correta	Verdadeiro	Falso	Não sei

10) Ler em voz alta e coletivamente é uma estratégia eficaz para crianças com dislexia.	V	40,6	20,3	39,1
17) O uso de lentes coloridas beneficia as crianças com dislexia.	F	6,9	34,2	59,1
18) Os médicos podem prescrever medicamentos para ajudar os estudantes com dislexia.	F	30,8	22,1	47,1
19) O método multissensorial não é uma estratégia de ensino eficaz para crianças com dislexia.	F	10,9	34,4	54,7
22) Providenciar ajustes curriculares para os alunos com dislexia, como tempo adicional em provas, listas de palavras mais curtas, etc., é justo.	V	85,5	3,6	10,9
23) Programas de intervenção que enfatizam os aspectos fonológicos da linguagem são considerados eficazes para estudantes com dislexia.	V	59,4	1,1	39,5
24) A maior parte dos professores recebe treinamento intensivo para trabalhar com crianças com dislexia.	F	1,1	86,2	12,7
26) Ler o mesmo texto repetidas vezes é uma estratégia de ensino eficaz para melhorar a fluência de leitura.	V	39,1	25,0	35,9
28) Alunos com dislexia beneficiam-se de um ensino explícito e sistemático da leitura.	V	21,0	27,5	51,5

Nota. Autores.

A análise de regressão hierárquica revelou que o primeiro modelo, composto pelas variáveis idade, escolaridade e período do curso, não explicou uma proporção significativa das variações no escore total do KBDDS ($R^2 = 0,01$, $F(3,272) = 0,99$, $p = 0,39$). No entanto, a inclusão da variável formação em dislexia resultou em um modelo estatisticamente significativo ($R^2 = 0,04$, $F(4,271) = 2,65$, $p < 0,05$), com aumento da variância explicada em relação ao modelo anterior ($\Delta R^2 = 0,03$, $F(1, 271) = 7,54$, $p < 0,01$). No modelo final, apenas a formação em dislexia associou-se significativamente ao conhecimento sobre o transtorno ($\beta = 0,41$, $IC[0,72 - 4,37]$, $p < 0,01$), sugerindo que os participantes que cursaram disciplinas sobre a dislexia durante a graduação apresentaram escores mais elevados no KBDDS, independentemente da idade, da escolaridade e do período do curso em que estavam matriculados.

DISCUSSÃO

O presente estudo visou investigar o conhecimento de estudantes de graduação em Pedagogia acerca da dislexia e examinar se a formação recebida sobre o transtorno durante o curso associa-se ao conhecimento sobre a condição. De acordo com os resultados, 20 dos 36 itens do KBDDS foram respondidos corretamente por mais da metade dos participantes, sugerindo que, apesar dos futuros professores demonstrarem conhecimentos precisos sobre a

dislexia, esses conhecimentos coexistiam com concepções equivocadas e desconhecimento sobre o transtorno.

De modo geral, os estudantes de Pedagogia apresentaram maior conhecimento sobre a natureza, causas, desfechos e a sintomatologia da dislexia. Os professores em formação compreendiam que a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, de base neurobiológica, caracterizado por dificuldades na leitura e na escrita de palavras. Os participantes também sabiam que o transtorno não está associado à deficiência intelectual, a prejuízos na compreensão auditiva ou à falta de esforço e que nem todos os alunos com dificuldades de leitura são disléxicos. Os futuros professores demonstraram ainda compreender que a dislexia pode comprometer a saúde emocional dos estudantes e que esses alunos precisam de adaptações pedagógicas. Esses resultados coincidem com os encontrados em estudos anteriores realizados com professores em formação (Washburn et al., 2014; Soriano-Ferrer et al., 2016; Echegaray-Bengoa et al., 2017) e indicam que parte do conhecimento sobre a dislexia dos futuros professores brasileiros está alinhado ao consenso científico atual.

Os estudantes de Pedagogia também apresentaram uma maior proporção de respostas corretas nos itens que avaliavam o conhecimento acerca das dificuldades fonológicas dos indivíduos com dislexia. No entanto, vale destacar que mais de 40% dos participantes não sabiam ou consideravam falsa a afirmação de que crianças com dislexia apresentam dificuldades acentuadas na consciência fonêmica e que os programas de intervenção que enfatizam os aspectos fonológicos da linguagem são eficazes no ensino da leitura e da escrita para estudantes disléxicos. O déficit no processamento fonológico, que se manifesta na dificuldade de realização de tarefas de consciência fonêmica, é reconhecido na literatura como o principal mecanismo subjacente à dislexia (Parrila et al., 2020). Evidências robustas também apontam que a instrução fônica sistemática, que enfatiza as correspondências entre as letras e os sons da fala, é a forma mais efetiva de alfabetização de crianças com e sem dislexia (Ehri et al., 2001; Hall et al., 2023). O desconhecimento por parte dos estudantes de Pedagogia acerca desses aspectos é preocupante e, como sugerido por Bollig et al. (2026), pode comprometer a capacidade dos futuros professores de reconhecer sinais de risco e de oferecer suporte pedagógico apropriado aos alunos com dislexia.

Os professores em formação também demonstraram uma compreensão pouco consolidada acerca da natureza persistente da dislexia. Com efeito, apesar da maioria ter reconhecido que a dislexia perdura por um longo tempo e que as crianças com dislexia continuam a enfrentar dificuldades na leitura na vida adulta, apenas 41,3% identificaram a

dislexia como uma condição crônica, não superada por completo. Essa fragilidade no conhecimento dos futuros professores pode levar à expectativa equivocada de que o transtorno se resolva espontaneamente com o tempo ou com o avanço da escolarização, favorecendo o abandono precoce do suporte pedagógico. Segundo Gaab e Petscher (2022), o acompanhamento pedagógico contínuo é fundamental para reduzir os impactos acadêmicos e emocionais da dislexia.

Um equívoco frequentemente encontrado na literatura refere-se à crença dos professores de que a dislexia resulta de déficits no sistema visual e que o transtorno se caracteriza por ver letras de trás para frente (Gonzalez, 2026; Bollig et al., 2026). Os resultados do presente estudo sugerem que essa concepção também está presente entre professores brasileiros em formação. A persistência desses equívocos pode estar relacionada à descrição inicial da dislexia como “cegueira congênita para palavras” (Green, 2022). Embora essa descrição tenha sido superada e atualmente se reconheça que o déficit central da dislexia reside no sistema de linguagem, esse mito ainda persiste entre os graduandos de Pedagogia no Brasil, apontando limitações na formação inicial dos professores e reforçando a necessidade de que os currículos dos cursos de graduação incluam conteúdos baseados em evidências científicas sobre os fundamentos cognitivos da aprendizagem da leitura e da escrita e suas dificuldades associadas.

Outro equívoco demonstrado por mais da metade dos participantes refere-se à concepção de que a dislexia é um transtorno de aprendizagem da leitura com uma causa aparente. Em outras palavras, os professores em formação acreditavam que a dificuldade de leitura na dislexia pode ser explicada por fatores como déficits sensoriais ou intelectuais, absenteísmo ou má qualidade do ensino. Essa compreensão equivocada é reforçada pelo fato de que 78,3% dos participantes discordaram ou não sabiam que os testes de inteligência são úteis no diagnóstico diferencial da dislexia, especialmente no que se refere à exclusão de outras condições que poderiam explicar o baixo desempenho em leitura e escrita. Esse resultado contrasta com estudos anteriores que apontaram maior conhecimento dos professores sobre o caráter inesperado da dislexia (Peltier et al., 2022; Solheim et al., 2024; Gonzalez, 2026). Esse conhecimento distorcido pode levar os futuros professores a recorrerem a explicações alternativas indevidas para o baixo desempenho em leitura dos alunos com dislexia, perpetuando estigmas e postergando tanto o encaminhamento para o diagnóstico em serviços especializados de saúde como a implementação de intervenções precoces.

Além dos equívocos endossados, os professores em formação também demonstraram níveis mais altos de incerteza em itens da dimensão informações gerais e intervenção do

KBDDS. Na dimensão informações gerais, os futuros professores desconheciam a prevalência da dislexia, sua distribuição por gênero e etiologia hereditária. Os participantes também não sabiam que as dificuldades de lateralidade não constituem causa da dislexia. Na dimensão intervenção, predominou a incerteza sobre a ineficácia de lentes coloridas e de medicamentos para tratar a dislexia, bem como acerca da eficácia do método multissensorial e do ensino explícito e sistemático da leitura. Essas lacunas no conhecimento dificultam a identificação dos fatores associados à dislexia, atrasando o diagnóstico e a garantia de acesso a acomodações pedagógicas oportunas. Além disso, a falta de conhecimento sobre práticas baseadas em evidências pode favorecer a adoção de estratégias pedagógicas ineficazes, reduzindo as oportunidades de progresso acadêmico dos alunos com dislexia (Gemio et al., 2023).

No presente estudo, a formação recebida sobre a dislexia durante o curso de graduação em Pedagogia foi um preditor significativo do conhecimento sobre o transtorno. Esse resultado converge com achados anteriores (Peltier et al., 2022; Nadelson et al., 2019) e reforça a importância de incluir conteúdos sobre a dislexia na matriz curricular dos cursos de Pedagogia. Como sugerido por Solheim et al. (2024), a formação sobre a dislexia deve ser compreendida como um componente essencial dos currículos de Pedagogia, e não como um conteúdo complementar ou acessório. No entanto, é importante destacar que a formação em dislexia, tal como mensurada neste estudo, explicou uma pequena proporção da variação no conhecimento sobre o transtorno, sugerindo que outros fatores não avaliados — por exemplo, a quantidade e carga horária das disciplinas, experiências práticas, interesse individual ou contato prévio com pessoas com dislexia — também podem contribuir para um conhecimento mais preciso acerca da condição.

Apesar das contribuições deste estudo para a compreensão do conhecimento dos professores em formação sobre a dislexia, algumas limitações devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, o estudo incluiu uma amostra não probabilística composta apenas por estudantes de Pedagogia de instituições públicas de ensino superior no Brasil, restringindo a generalização dos achados para o cenário nacional. Em segundo lugar, o instrumento utilizado para mensurar o conhecimento acerca da dislexia foi apenas traduzido, mas não adaptado. Apesar dos altos índices de confiabilidade do KBDDS encontrados neste estudo, a falta de validação psicométrica do instrumento pode ter afetado a precisão e a validade das medidas obtidas. Em terceiro lugar, a coleta dos dados foi realizada de forma remota, inviabilizando o controle das condições de resposta, como a consulta a fontes externas. Por fim, este estudo não coletou informações sobre as experiências prévias dos

participantes com pessoas com dislexia, seja em atividades de estágio, pesquisa, extensão ou experiências profissionais anteriores. Visto que algumas evidências sugerem que o contato com pessoas com dislexia associa-se positivamente ao conhecimento dos professores sobre o transtorno (Worthy et al., 2016; Mullikin et al., 2021; Gonzalez, 2026), a ausência dessa variável no presente estudo pode ter ocultado fatores relevantes associados ao desempenho dos participantes no KBDDS. Todas essas limitações destacam aspectos que precisam ser aprimorados em estudos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou que, apesar da formação inicial em Pedagogia proporcionar um conhecimento sobre aspectos importantes da dislexia, ela ainda não capacita o futuro professor para o reconhecimento de sinais de risco, o encaminhamento para o diagnóstico e para a implementação de intervenções pedagógicas baseadas em evidências. A persistência de mitos visuais, a incompreensão da natureza crônica e hereditária do transtorno e o desconhecimento sobre práticas de intervenção eficazes indicam que a formação inicial dos pedagogos é, em certa medida, limitada. Essas limitações tornam-se ainda mais críticas à luz da Lei nº 14.254/2021, que atribui aos professores da educação básica a responsabilidade de acompanhar e oferecer apoio pedagógico direcionado às dificuldades dos estudantes com dislexia.

A Lei nº 14.254/2021 estabelece ainda que os sistemas de ensino devem assegurar uma formação continuada sobre os transtornos de aprendizagem aos professores da educação básica, capacitando-os para a identificação precoce e a implementação de atendimento educacional apropriado aos estudantes com dislexia. Esta prerrogativa legal encontra apoio nos resultados do presente estudo que demonstraram que a formação recebida pelos estudantes de Pedagogia sobre a dislexia durante a graduação desempenhou um papel importante no conhecimento sobre o transtorno. Esse achado reforça a necessidade de que a formação em Pedagogia contemple o estudo da dislexia alinhada às melhores evidências científicas disponíveis, garantindo que os futuros professores estejam melhor preparados para reconhecer precocemente os sinais de risco do transtorno e responder de forma adequada às dificuldades apresentadas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- Abed, M. G., & Shackelford, T. K. (2022). Saudi public primary school teachers' knowledge and beliefs about developmental dyslexia. *Dyslexia*, 28(2), 244–251. <https://doi.org/10.1002/dys.1705>
- American Psychiatric Association. (2023). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR* (M. I. C. Nascimento et al., Trans.; 5ª ed., texto rev.). Artmed.
- Brasil. (2021). *Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm
- Bollig, B., Coverdale, G., Bayliss, D., MacArthur, G., & Badcock, N. A. (2026). What parents, teachers, and clinicians know about the features of developmental dyslexia and its intervention: A scoping review. *Dyslexia*, 32(1), e70017. <https://doi.org/10.1002/dys.70017>
- Cozby, P. C., & Bates, S. C. (2020). *Methods in behavioral research* (14th ed.). McGraw-Hill Education.
- Dodur, H. M. S., & Kumaş, Ö. A. (2020). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: The case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 489–502. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1666121>
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2023). Dyslexia seen through the eyes of teachers: An exploratory survey. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 333–344. <https://doi.org/10.1002/rrq.490>
- Echegaray-Bengoia, J. A., Soriano-Ferrer, M., & Joshi, R. M. (2017). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia: A comparison between pre-service and in-service Peruvian teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 498–510. <https://doi.org/10.1177/1538192717697591>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393–447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Erbeli, F., Rice, M., & Paracchini, S. (2022). Insights into dyslexia genetics research from the last two decades. *Brain Sciences*, 12(1), Article 27. <https://doi.org/10.3390/brainsci12010027>
- Gaab, N., & Petscher, Y. (2022). *Screening for early literacy milestones and reading disabilities: The why, when, whom, how, and where.* Harvard Graduate School of Education.
- Galimzhanova, G. (2025). Teachers' knowledge of dyslexia in one of the largest regions of Kazakhstan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(3), 555–568. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12745>

- Geertsema, S., Le Roux, M., Bhorat, A., Carrim, A., Valley, M., & Graham, M. (2022). Developmental dyslexia in private schools in South Africa: Educators' perspectives. *South African Journal of Education*, 42(4), 1–12. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n4a1992>
- Gemio, A. B., Navas, A. L., Azoni, C. A. S., Borges, J. P. A., & Ciboto, T. (Eds.). (2023). *Dislexia e a lei: Os direitos garantidos pela Lei nº 14.254/21* [E-book]. Instituto ABCD. <https://www.institutoabcd.org.br/wp-content/uploads/2019/04/ebook-lei.pdf>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). Routledge.
- Gialluisi, A., Andlauer, T. F. M., Mirza-Schreiber, N., Moll, K., Becker, J., Hoffmann, P., Ludwig, K. U., Czamara, D., St Pourcain, B., Honbolygó, F., Tóth, D., Csépe, V., Huguet, G., Chaix, Y., Iannuzzi, S., Demonet, J.-F., Morris, A. P., Hulslander, J., Willcutt, E. G., ... Schulte-Körne, G. (2021). Genome-wide association study reveals new insights into the heritability and genetic correlates of developmental dyslexia. *Molecular Psychiatry*, 26(7), 3004–3017. <https://doi.org/10.1038/s41380-020-00898-x>
- Gil, A. C. (2022). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.
- Giroto, C. R. M., & Castro, R. M. de. (2011). A formação de professores para a educação inclusiva: Alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. *Revista Educação Especial*, 24(41), 441–451.
- Gonçalves, T. S., & Crenitte, P. A. P. (2014). Conceptions of elementary school teachers about learning disorders. *Revista CEFAC*, 16(3), 817–829.
- Gonzalez, M. (2021). Dyslexia knowledge, perceived preparedness, and professional development needs of in-service educators. *Annals of Dyslexia*, 71(3), 547–567. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00235-z>
- Gonzalez, M. (2026). The impact of dyslexia legislation: An analysis of knowledge and preparedness among in-service educators. *Journal of Educational and Learning*, 15(1), 12–31. <https://doi.org/10.5539/jel.v15n1p12>
- Green, E. A. (2022). Continuing the debate: A response to the Literacy Research Association's dyslexia research report. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(3), 72–79. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.3p.72>
- Hall, C., Dahl-Leonard, K., Cho, E., Solari, E. J., Capin, P., Conner, C. L., Henry, A. R., Cook, L., Hayes, L., Vargas, I., Richmond, C. L., & Kehoe, K. F. (2023). Forty years of reading intervention research for elementary students with or at risk for dyslexia: A systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 285–312. <https://doi.org/10.1002/rrq.477>
- International Dyslexia Association. (2025). *Definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

- Joshi, R. M., & Wijekumar, K. (2020). Introduction to the special issue: Teacher knowledge of literacy skills: International perspectives. *Dyslexia*, 26(3), 245–246. <https://doi.org/10.1002/dys.1665>
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(3), 207–219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>
- Lyon, G. R., & Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Reading and Writing*, 22(4), 475–493. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9166-1>
- Medeiros, M. C. G. (2015). *O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade* (Coleção Prata da Casa). SESI-SP Editora.
- McArthur, G. M., Filardi, N., Francis, D. A., Boyes, M. E., & Badcock, N. A. (2020). Self-concept in poor readers: A systematic review and meta-analysis. *PeerJ*, 8, e8772. <https://doi.org/10.7717/peerj.8772>
- Morrison, D., & Hessler, T. (2016). Teaching the teachers: Eliminating gaps to better serve children with dyslexia. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(4), 7–11.
- Mullikin, K., Stransky, M., Tendulkar, S., Casey, M., & Kosinski, K. (2021). Informal preparation and years of experience: Key correlates of dyslexia knowledge among Massachusetts early elementary teachers. *Dyslexia*, 27(4), 510–524. <https://doi.org/10.1002/dys.1701>
- Nadelson, L. S., Beavers, A., Eppes, B., Rogers, A., Sergeant, K., Turner, S., & Van Winkle, A. (2019). A comparison of teachers' perceptions, misconceptions, and teaching students with dyslexia. *World Journal of Educational Research*, 6(4), 442–462. <https://doi.org/10.22158/wjer.v6n4p442>
- Nascimento, I. S. do, Rosal, A. G. C., & Queiroga, B. A. M. de. (2018). Elementary school teachers' knowledge on dyslexia. *Revista CEFAC*, 20(1), 87–94. <https://doi.org/10.1590/1982-021620182019117>
- Parrila, R., Dudley, D., Song, S., & Georgiou, G. K. (2020). A meta-analysis of reading-level match dyslexia studies in consistent alphabetic orthographies. *Annals of Dyslexia*, 70(1), 1–26. <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00187-5>
- Peltier, T., Washburn, E. K., Heddy, B. C., & Binks-Cantrell, E. (2022). What do teachers know about dyslexia? It's complicated. *Reading and Writing*, 35(9), 2077–2107. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10264-8>
- Sanfilippo, J., Ness, M., Petscher, Y., Rappaport, L., Zuckerman, B., & Gaab, N. (2020). Reintroducing dyslexia: Early identification and implications for pediatric practice. *Pediatrics*, 146(1), e20193046. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3046>
- Solheim, O. J., Arntzen, J., & Foldnes, N. (2024). Norwegian classroom teachers' and specialized "resource" teachers' dyslexia knowledge. *Reading and Writing*, 37(10), 2619–2641. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10486-4>

- Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., & Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in preservice and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 91–110. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1>
- Tabaquim, M. de L. M., Dauruiz, S., Prudenciatti, S. M., & Niquerito, A. V. (2016). The conception of primary education teachers about developmental dyslexia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(245), 131–146. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/368214020>
- Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J., Liu, G., & Beal, B. (2020). The prevalence of dyslexia: A new approach to its estimation. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 354–365. <https://doi.org/10.1177/0022219420920377>
- Washburn, E. K., Mulcahy, C. A., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. (2016). Teacher knowledge of dyslexia. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(4), 9–13.
- Worthy, J., DeJulio, S., Svrcek, N., Villarreal, D. A., Derbyshire, C., LeeKeenan, K., Wiebe, M. T., Lammert, C., Rubin, J. C., & Salmerón, C. (2016). Teachers' understandings, perspectives, and experiences of dyslexia. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 436–453. <https://doi.org/10.1177/2381336916661529>
- Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J., & Weng, X. (2022). Prevalence of developmental dyslexia in primary school children: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences*, 12(2), Article 240. <https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>
- Yin, L., Joshi, R. M., & Yan, H. (2020). Knowledge about dyslexia among early literacy teachers in China. *Dyslexia*, 26(3), 247–265. <https://doi.org/10.1002/dys.1635>

CRediT Author Statement

- **Reconhecimentos:** À Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e aos estudantes de Pedagogia que participaram do estudo.
 - **Financiamento:** O estudo contou com o apoio financeiro da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), por meio de bolsa de iniciação científica concedida à segunda autora no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).
 - **Conflitos de interesse:** Os autores declaram não possuir nenhum conflito de interesses.
 - **Aprovação ética:** O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário da Universidade Federal do Vale do São Francisco (HU-UNIVASF) sob o CAAE 75994523.3.0000.0282.
 - **Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados neste estudo estão armazenados com os pesquisadores.
 - **Contribuições dos autores:** O primeiro autor contribuiu com a conceitualização e o delineamento metodológico do estudo, o gerenciamento e a análise dos dados, a administração do estudo, a redação do rascunho original, a revisão e edição do manuscrito e a aquisição de financiamento. O segundo e o terceiro autores contribuíram com a coleta e a curadoria dos dados, a revisão e edição do manuscrito.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

