

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 18 | Nº 53 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.11322367>



IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS E VIVÊNCIAS ESCOLARES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DISLEXIA

Ana Luiza da Fonseca¹

Livânia Beltrão Tavares²

Diana Sampaio Braga³

Sandra Beltrão Tavares Costa⁴

Aluízio Gonçalves da Silva⁵

Resumo

O presente artigo buscou analisar as vivências escolares e implicações emocionais da dislexia, em crianças e adolescentes atendidos em Centro Especializado no atendimento do segmento infanto-juvenil com transtornos de aprendizagem. A pesquisa teve o caráter descritivo e analítico, sendo de natureza qualitativa. No que tange aos instrumentos utilizados na coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada e dois testes para avaliação das emoções: a Escala Multidimensional de Ansiedade para Crianças e Adolescentes (MASC) e a Escala para Avaliação de Depressão em Crianças (CDRS-R), no intuito de agregar maiores resultados ao estudo, todos foram analisados a partir de uma ótica qualitativa. A análise dos dados foi realizada em três etapas: Pré-análise; Exploração do material; Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pesquisa contou com onze participantes, sendo dez o número de crianças e adolescentes, além da educadora emocional responsável por acompanhá-los. Os resultados sugerem que, para além das dificuldades neurobiológicas inerentes à dislexia, estão os fatores emocionais, os quais podem interferir de forma significativa no cotidiano e no autoconceito da pessoa com dislexia, como também repercussões negativas no ambiente escolar, as dificuldades na aquisição da leitura e escrita as tornam mais expostas a situações vexatórias e ao bullying. Logo, é imperativa a necessidade de se manter um olhar holístico para esse público, no intuito de possibilitar-lhes um suporte mais eficaz, dada a cronicidade deste transtorno.

Palavras-chave: Aprendizagem; Dislexia; Emoções.

Abstract

This article sought to analyze the emotional implications of dyslexia and school experiences in children and adolescents attended at a Specialized Center for children and adolescents with learning disorders. The research had a descriptive and analytical character, being qualitative in nature. Regarding the instruments used in data collection, a semi-structured interview and two tests were used to assess emotions: the Multidimensional Anxiety Scale for Children and Adolescents (MASC) and the Children's Depression Rating Scale (CDRS-R), in order to add greater results to the study, all were analyzed from a qualitative perspective. Data analysis was carried out in three stages: Pre-analysis; Exploration of the material; Treatment of results, inference and interpretation. The research had eleven participants, ten children and adolescents, in addition to the emotional educator responsible for accompanying them. The results suggest that, in addition to the neurobiological difficulties inherent to dyslexia, there are emotional factors, which can significantly interfere in the daily life and self-concept of the person with dyslexia, as well as negative repercussions in the school environment, difficulties in acquiring reading and writing make them more exposed to embarrassing situations and bullying. Therefore, it is imperative to maintain a holistic view of this population, in order to provide them with more effective support, given the chronicity of this disorder.

Keywords: Dyslexia; Emotions; Learning.

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: ana.luiza.fonseca@aluno.uepb.edu.br

² Docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutora em Psicologia. E-mail: livania@servidor.uepb.edu.br

³ Docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutora em Psicologia Social. E-mail: diana@servidor.uepb.edu.br

⁴ Doutora em Psicologia pela Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales (UCES). E-mail: sandracempa@hotmail.com

⁵ Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: aluiziogoncalves@servidor.uepb.edu.br



INTRODUÇÃO

A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem, caracterizada pelo prejuízo na leitura e na escrita, a qual compromete funções subjacentes a estas, como a atenção, a memória, a habilidade narrativa, o raciocínio lógico, entre outros. Trata-se de uma dificuldade de aprendizagem de origem neurobiológica, sendo caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência da leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. A explicação etiológica dominante afirma que essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem, o que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária.

A criança e o adolescente que apresentam dificuldades na aquisição das habilidades de leitura e escrita contrariam o parâmetro do desempenho esperado pelas expectativas sociais, em um contexto no qual o sucesso escolar é representado como crucial para assegurar um padrão econômico confortável. Isto torna a condição de leitor disléxico suscetível ao desenvolvimento de sentimentos de inadequação e a experimentar no âmbito escolar julgamentos sociais. Dessa forma, a vivência da dislexia pode ser geradora de sofrimento, conflitos e estigmas desde os seus primeiros sinais, e desse modo, é possível que os sintomas da dislexia e seus efeitos no cotidiano do sujeito gerem, neste, repercussões emocionais significativas e duradouras como danos robustos à sua autoestima.

Nesta perspectiva, a compreensão das consequências da dislexia na esfera afetiva e escolar das crianças e adolescentes, pode permitir a identificação de questões que contribuam para o desenvolvimento de ações que promovam saúde mental e a adoção de estratégias pedagógicas que tornem o espaço educacional mais inclusivo e facilitador de uma convivência mais saudável com seus pares.

Partindo de tal premissa, o presente estudo teve como objetivo analisar e compreender as vivências escolares e implicações emocionais da dislexia em crianças e adolescentes atendidos em um Centro Especializado em Aprendizagem (CEA), levando em conta o diagnóstico e o processo de investigação do transtorno, a fim de identificar se esses fatores podem influenciar de modo distinto no manejo e expressão das emoções. Para a coleta de dados utilizou-se uma entrevista semiestruturada e dois testes para avaliação das emoções: a Escala Multidimensional de Ansiedade para Crianças e Adolescentes (MASC) e a Escala para Avaliação de Depressão em Crianças (CDRS-R), no intuito de agregar maiores resultados ao estudo, todos foram analisados a partir de uma ótica qualitativa.

Com o intuito de ampliar o entendimento do leitor sobre a forma como o artigo está organizado será apresentado as seções que o compõe: a primeira seção trata do referencial teórico que aborda definição, indicadores e repercussões emocionais da dislexia, a segunda seção é a metodologia que



descreve os procedimentos adotados para a realização da pesquisa e a técnica de análise dos dados, a terceira seção, os resultados e discussões apresenta a sistematização dos dados que emergiram nas entrevistas e os articula com dados de outras pesquisas e finalmente, a última seção são as considerações finais.

DISLEXIA: SINAIS E SINTOMAS

O aprendizado da leitura e da escrita, especialmente quando se refere ao período de alfabetização escolar, representa uma habilidade importante e comum no processo do desenvolvimento infantil. Em virtude da relação entre a aprendizagem e a leitura uma dificuldade neste aspecto afetará o desempenho do aluno em qualquer etapa da sua trajetória educacional (FERREIRA, 2022). Contudo, a aquisição desta pode vir a ser um desafio, principalmente quando se refere à dificuldade específica de aprendizagem da leitura e da escrita, mais conhecida como dislexia.

A dislexia é um fenômeno mundial (capaz de alcançar qualquer lugar onde a língua é constituída de símbolos e sons), e pode ser definida como sendo uma dificuldade específica de aprendizagem da leitura e da escrita, podendo também interferir na habilidade de calcular e na atenção. De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (2016):

É um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ABD, 2016).

Importa destacar que a transparência da ortografia, que diz respeito à correspondência entre grafemas e fonemas de um idioma, é um elemento que afeta o comportamento de leitura dos disléxicos (DIUK; FERRONI, 2013). Desse modo, Vagge *et al.* (2015) afirmam que em lugares com variações linguísticas, compostas por ortografias irregulares, com pouca consistência entre a letra e o som, a precisão e a velocidade da leitura podem ser ainda mais prejudicadas do que naqueles com ortografias regulares.

São atribuídas à dislexia alterações na decodificação das palavras durante o processo de leitura, que envolvem: incompreensão dos códigos da escrita, imprecisão, lentidão e não-automatização da decodificação de palavras (ELBRO; JENSEN, 2005). Todavia, as habilidades de compreender as informações orais são preservadas, e a criança é capaz de entender a informação quando a ouve, mesmo sem entendê-la quando a lê, podendo demonstrar um maior desempenho em atividades práticas. A



respeito disso, Davis (2004) enfatiza que em situações da vida real e de experiências práticas, a pessoa disléxica apresenta um domínio mais rápido, se comparado a alguém que não tem tal dificuldade.

Conforme a *British Dyslexia Association* (2018) aponta, a dislexia pode surgir de forma variada para cada criança, levando em consideração sua unicidade no processo de aprendizagem, mas já nos primeiros anos escolares é importante observar os seguintes sinais: lentidão em processar o que está sendo dito ou escrito; dificuldade na concentração; dificuldade em seguir instruções; esquecimento frequente de palavras.

O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5) integra a dislexia nos transtornos específicos de aprendizagem, definindo-a como a dificuldade em aprender e usar as capacidades acadêmicas, sendo necessária a existência de pelo menos um dos seguintes sintomas: leitura imprecisa de palavras ou lenta e esforçada; dificuldade em compreender o significado do que lê; dificuldade em soletrar; dificuldades persistentes com a expressão escrita (Critério A). O DSM-5 ainda utiliza outros dois critérios para apontar a presença da dislexia, mas também alerta para o fato de que deve ser levado em conta outros fatores e aspectos do sujeito, como a avaliação clínica, o histórico familiar e acadêmico, entre outros.

Neste contexto, Figueira (2012) identifica que a dislexia não diz respeito apenas a dificuldades com as palavras, mas significa uma disfunção linguística. Ou seja, além de ser uma dificuldade de aprender as letras, também se caracteriza como uma dificuldade em identificar e organizar símbolos. De acordo com Rotta e Pedroso (2006) e Shaywitz (2006), outros aspectos também devem ser observados: alterações precoces na articulação da linguagem, referentes à articulação, mas não à compreensão; leitura e escrita incompreensíveis; medo de ler em voz alta; dificuldade em soletrar; dificuldade de memorizar letras, sílabas e palavras; confusão de letras com diferente orientação espacial (b/d); dificuldade com rimas; substituição de palavras com estruturas semelhantes; leitura e escrita muitas vezes incompreensíveis; pânico ao ter que ler em voz alta; ansiedade ao realizar testes; capacidade superior de aprendizagem aliada à escrita deficiente; compreensão da ideia principal vinculada ao esquecimento dos detalhes do texto; troca de fonemas surdos por sonoros, ou o contrário; fragmentação incorreta em frases (ex: eu fuijo gar bola com minhapri ma.) e dificuldade para compreender o texto lido, além de leitura lenta e silabada.

Ademais, é importante atentar-se à recorrência das seguintes manifestações de alteração fonológica, descritas como: as dificuldades no reconhecimento das letras, a não associação da correspondência grafema-fonema, a inconsistência na discriminação dos sons, a dificuldade na identificação das letras com sons próximos e as trocas recorrentes na fala e no aprendizado inicial da escrita (PIASTA; WAGNER, 2010).



Vale ressaltar que a dislexia não é fruto de deficiência intelectual, visual ou auditiva, mas trata-se de um transtorno caracterizado, em suma, pelo baixo desempenho e velocidade da leitura e escrita, que persiste, apesar do bom nível intelectual do indivíduo e de uma oportunidade pedagógica adequada. Wilmot *et al.* (2023) apontam, através de um estudo realizado com crianças e adolescentes com o diagnóstico de dislexia, para a importância de se observar a neurodiversidade como uma maneira diferente de ser no mundo, e não como uma deficiência. Assim, como colocado por Pellicano e Houting (2021), sugere-se que o paradigma da neurodiversidade promove a “aceitação” de diferenças neurológicas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a dislexia, e pode acarretar uma influência positiva no bem estar de crianças com tais transtornos.

Dessa forma, é importante que haja uma intervenção precoce, no intuito de mediar as experiências negativas diante das exigências normativas escolares, assim como os estigmas relacionados à dislexia, permitindo ao sujeito buscar estratégias de enfrentamento. O diagnóstico também pode fornecer direcionamentos importantes para facilitar a vivência da criança com dislexia, além de permiti-la acessar dispositivos de suporte à aprendizagem e a inserção desta no campo dos direitos.

DISLEXIA, INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

A criança é um ser social, a qual está em constante mudança, sujeita a novos aprendizados a partir do seu contato com o mundo. De acordo com Margalit (2003), as experiências dos primeiros anos de vida podem influenciar o significado que indivíduos com dificuldades de aprendizagem atribuem a eventos atuais, o que por sua vez, pode afetar o seu comportamento. Kramer (1986) aponta a necessidade de se considerar a criança e suas particularidades, o qual afirma:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Em consonância a uma percepção holística a respeito da infância, pode-se refletir também sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento da criança, a qual deve favorecer o seu crescimento, considerando os fatores cognitivo, social e motor, além de buscar atender a todas as suas necessidades de aprendizagem. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), “a educação é elemento constitutivo da pessoa, e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (BRASIL,



2000, p. 36). Nesse aspecto, todas as crianças possuem direito à educação, o que inclui, sem dúvidas, o público disléxico.

Segundo Soğancı e Kulesza (2023), apesar do aumento ao acesso de espaços inclusivos nos últimos anos, estudantes com dislexia permanecem tendo que lidar com algumas dificuldades acadêmicas e em relação às habilidades sociais no ambiente escolar. Desse modo, a escola, enquanto instituição, tem a responsabilidade de disponibilizar todos os recursos e meios necessários à implementação de estratégias que possam potencializar a aprendizagem destas crianças e adolescentes, assim como, de proceder ao recrutamento de pessoal qualificado e à disponibilização de formação e informação relevante a toda a comunidade escolar. Portanto, para o avanço do aluno, é importante que o docente esteja sempre buscando métodos e propostas que promovam o prazer em aprender, priorizando a inclusão e estimulando a construção do conhecimento de forma equitativa. Nesse sentido, a Lei 14.254 garante o acompanhamento integral para educandos com Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem (BRASIL, 2021).

Vale destacar a importância da família no processo de reconhecimento e manejo das dificuldades da dislexia. De acordo com Hennigh (2003), o envolvimento parental na escola e o seu papel no ajustamento emocional e acadêmico é perspectivado como um importante recurso para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Desse modo, infere-se que a forma como as dificuldades desse sujeito são tratadas pelos pais, pela escola e sobretudo, pela família, repercute diretamente no modo como este se percebe e lida com as próprias emoções e limitações.

DISLEXIA E AS EMOÇÕES

O fato de não conseguir aprender em um determinado período de tempo se configura como uma experiência que desloca a criança com dislexia de um lugar socialmente esperado, o que pode evocar em si o aumento de expectativas e maior autocobrança. Como já citado anteriormente, aprender a ler e a escrever são habilidades próprias do desenvolvimento humano, onde se é esperado pelas normativas socioculturais que estas sejam desenvolvidas durante o processo de alfabetização. Dessa forma, quando o aluno apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, o medo do fracasso escolar pode ser muito comum, o que pode afetar diretamente a sua saúde emocional. Snowling *et al.* (2020) pontuam que as crianças com um baixo nível de leitura, correm um risco elevado de desenvolver uma série de dificuldades emocionais e comportamentais.

Sako (2016) afirma que geralmente, a autoimagem na dislexia aparenta ser extremamente fragilizada pela ansiedade e frustração. De acordo com Moura (2000), sentimentos de incapacidade, inferioridade e frustração podem decorrer de problemas no rendimento escolar, os quais geralmente



surgem em face das dificuldades em superar as próprias limitações, e, sucessivamente, pela comparação com os demais.

O ambiente escolar pode ser considerado um dos maiores estressores externos para a pessoa com dislexia, uma vez que, além dela estar submetida a uma metodologia de ensino não inclusiva, muitas vezes sofre múltiplas cobranças por parte dos docentes, além da possibilidade de ser alvo de chacota por parte dos colegas devido a suas dificuldades acadêmicas. Alesi, Rappo e Pepi (2014) destacam que alunos com baixo desempenho escolar são mais propensos a mostrar uma autoestima global mais baixa e relatar aumento da sintomatologia ansiosa e depressiva do que os alunos tidos como “típicos”. Em um estudo realizado por Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) com alunos da segunda série do ensino fundamental, constatou-se que a ocorrência de problemas emocionais está associada ao pior desempenho na escrita.

Nesse contexto, é possível apontar que desde a infância, a dislexia também pode afetar o relacionamento da criança com os seus pares, inclusive no contexto escolar. Em um estudo feito com crianças e adolescentes, com dislexia e considerados “neurotípicos”, Ibour *et al.* (2021) constatam que o nível de autoestima dos participantes com dislexia é consideravelmente mais baixo, se comparado ao grupo dos chamados na pesquisa de “leitores normais”. De acordo com os autores, o percentual de estudantes com a autoestima entre média a muito alta nos dois grupos foi, respectivamente, 17.9% *versus* 83.3%.

Frank e Livingston (2004) afirmam que as reações dos pais à dislexia também influenciam e estão intimamente ligadas aos sentimentos que a criança tem em relação às suas dificuldades de aprendizagem. Desse modo, se lhe transmitirem segurança e apoio, mesmo quando dão voz às suas preocupações, possivelmente a criança entenderá que pode conseguir ultrapassar os próprios obstáculos. Portanto, os familiares exercem papel essencial em parceria com a escola na construção do autoconceito e da autoestima da criança, onde, de acordo com Kreppner (2000), a família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades.

Nesse sentido, tais instituições podem tanto influenciar positivamente a criança, reforçando a sua aprendizagem e desenvolvimento, como negativamente, abrindo-lhe o caminho para inúmeros fatores negativos que podem acarretar diretamente a sua aprendizagem, o seu comportamento e a sua percepção de si e do mundo. Logo, é imprescindível que haja interação entre família e escola, assim como um maior envolvimento e conhecimento das estratégias, métodos, dificuldades e implicações concernentes à dislexia vivenciada nos diversos âmbitos da vida da criança.



METODOLOGIA

O presente estudo é um recorte advindo das pesquisas elaboradas com o apoio do programa institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nas cotas 2020-2021 e 2021-2022, cujos títulos foram, respectivamente: “A dislexia e as mídias digitais: um desafio para a inclusão informacional ou um diferencial no ensino e aprendizagem?” e “Possibilidades pedagógicas para a dislexia a partir de aplicativos móveis: conhecendo alguns jogos educacionais”.

A execução da pesquisa se deu de forma presencial, após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob o número 4.484.518 conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O local foi um Centro especializado no atendimento de crianças e adolescentes com transtornos de aprendizagem, localizado na PB, órgão mantido pela prefeitura, o qual conta com uma equipe de profissionais multidisciplinar, formada por pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, psiquiatra, fonoaudiólogo e educadores emocionais. A preferência pelo Centro de Aprendizagem como sendo o local da pesquisa se deu pela acessibilidade e suporte oferecidos às crianças e adolescentes da localidade que possuem transtornos diversos de aprendizagem, o qual reúne uma equipe de profissionais multidisciplinar.

A amostra, portanto, foi constituída por onze participantes, sendo dez o número de crianças e adolescentes (oito do sexo masculino e duas do sexo feminino), tanto com o diagnóstico, como em processo de investigação de dislexia, na faixa etária entre 6 e 14 anos de idade, além da educadora emocional responsável por acompanhá-los, cujo perfil profissional é composto pelas graduações em Ciências Sociais e em Pedagogia.

A pesquisa teve o caráter descritivo e analítico, sendo de natureza qualitativa. No que tange aos instrumentos utilizados na coleta de dados, utilizou-se dois testes para avaliação das emoções: a Escala Multidimensional de Ansiedade para Crianças e Adolescentes (MASC) e a Escala para Avaliação de Depressão em Crianças (CDRS-R). É necessário enfatizar que foi realizada uma interpretação qualitativa dos testes, onde os mesmos foram utilizados como estímulos indutores para evocar a fala dos participantes. Em consonância aos testes, foi realizada uma entrevista semiestruturada, elaborada a partir de um roteiro de questões abertas, no intuito de agregar maiores resultados ao estudo.

A Escala Multidimensional de Ansiedade para Crianças e Adolescentes (MASC) busca avaliar sintomas de ansiedade em crianças e adolescentes, a qual é composta por 39 itens avaliados numa escala de 4 pontos (0 = Nunca, 1 = Raramente, 2 = Às vezes e 3 = Frequentemente). A MASC possui quatro fatores principais, três dos quais com subfatores: (a) Sintomas Físicos (12 itens), que inclui os subfatores



Tensão/Inquietude (ex., “Sinto-me tenso ou nervoso”) e Somático (ex.: “Tenho dificuldades em respirar”); (b) Evitamento do Perigo (9 itens), composto pelos subfatores Perfeccionismo (ex.: “Tento fazer as coisas de uma forma perfeita”) e Coping Ansioso (ex.: “Mantenho-me sempre alerta em relação a sinais de perigo”); (c) Ansiedade Social (9 itens), subdividido em Humilhação/Rejeição (ex.: “Preocupa-me que os outros se riam de mim”) e Desempenho Público (ex.: “Fico preocupado quando sou chamado na aula”); (d) Ansiedade de Separação (9 itens; ex.: “Fico assustado quando os meus pais se vão embora”) (MARCH *et al.*, 1997).

A Escala para Avaliação de Depressão em Crianças (CDRS-R) corresponde a uma entrevista semiestruturada contendo 17 itens, através dos quais as crianças reportam seu estado afetivo. As diferentes áreas sintomáticas avaliadas são: Dificuldades nas tarefas escolares; Dificuldade em divertir-se; Isolamento social; Perturbação do sono; Perturbação do apetite; Fadiga excessiva; Queixas físicas; Irritabilidade; Culpa excessiva; “Sentimentos depressivos”; Baixa auto-estima; “Ideação mórbida”; Ideação suicida; Choro excessivo. Os últimos três itens avaliam o comportamento não-verbal observado, respectivamente a expressão facial, o discurso desatento e a hipoatividade (POZNANSKI *et al.*, 1984).

Os encontros foram gravados e transcritos integralmente, formando o *corpus* da pesquisa e alimentando um banco de dados qualitativo. Importa destacar que as entrevistas foram realizadas em um ambiente considerado propício, sendo em uma sala reservada das demais, sem quaisquer elementos distratores ou outras pessoas que não fossem a entrevistadora e o participante.

A análise dos dados qualitativos foi realizada conforme propõe Bardin (2016) em sua análise de conteúdo, a qual se estruturou em três etapas: Pré-análise; Exploração do material; Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O tratamento dos dados que emergiram das entrevistas permitiu a construção de três categorias referenciais: Repercussões emocionais da dislexia; Impactos negativos da vivência escolar e Dificuldades específicas da dislexia, que foram divididas em subcategorias que tratam das questões que precisam ser manejadas pelo leitor disléxico no campo psicológico e escolar. Importa ressaltar que, no intuito de preservar o anonimato das crianças e adolescentes participantes da pesquisa, foram utilizadas apenas as iniciais dos seus nomes.

RESULTADOS

A priori, foram submetidos aos testes supracitados as dez crianças e adolescentes participantes, onde, tanto a Escala Multidimensional de Ansiedade para Crianças e Adolescentes (MASC) como a Escala para Avaliação de Depressão em Crianças (CDRS-R) foram aplicadas seguidamente e de forma presencial. Vale destacar que estas escalas foram utilizadas apenas para nível de conhecimento, o que



justifica o fato dos *scores* e dados estatísticos não serem apresentados nesta pesquisa. Por conseguinte, realizou-se a entrevista semiestruturada com a educadora emocional, no intuito de compreender como as intervenções realizadas com o público disléxico têm influenciado no manejo das emoções e na autoestima dos mesmos, o que inclui tanto aqueles que possuem o diagnóstico, como os que ainda estão em processo de investigação.

A partir do tratamento e sistematização dos discursos produzidos pelos participantes, emergiram três categorias norteadoras: i) Repercussões emocionais da dislexia, ii) Impactos negativos da vivência escolar e iii) Dificuldades específicas da dislexia, as quais abrangem os principais desafios e características do transtorno, vivenciados pelas crianças e adolescentes deste estudo. Nesse sentido, as categorias e suas respectivas subcategorias foram reunidas em três quadros.

Quadro 1 - Repercussões emocionais da Dislexia

Categoria	Subcategorias	Extratos dos relatos
Repercussões emocionais da Dislexia	Medo	“Tenho um pouquinho de medo que outras crianças possam rir de mim. Também tenho medo de um dia o professor me chamar, pra mostrar alguma coisa... Mandar ver a tarefa. No caso, uma frase, pra dizer aos amigos” (Sam, 11). “Fico com medo que riam de mim... Sempre” (Art, 10). “Sempre fico com medo de ler na frente das outras pessoas, porque fico com medo de errar” (Ica, 10). “Às vezes fico com medo que o professor me chame lá na frente, na aula” (Ig, 14).
	Vergonha	“Fico um pouquinho preocupado que o professor me chame na aula. Porque eu tenho vergonha... Porque eu não sei ler, aí um dia a professora me chamou, mas eu não fui não” (Sam, 11). “Às vezes fico nervoso em falar em público. Eu sinto vergonha de falar alguma coisa errada... De falar uma burrice” (Ig, 14).

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 - Impactos negativos da vivência escolar

Categoria	Subcategorias	Extratos dos relatos
Impactos negativos da vivência escolar	Bullying	“Às vezes eu fico irritado quando me fazem raiva... Só na hora que eles ficam mexendo comigo, fazendo brincadeiras” (Ig., 14). (...) “Sim, eu sempre me preocupo se os outros vão rir de mim. Às vezes eu até grito. Se eu tivesse raiva, já tinha brigado. Mas... Eu deixo elas rir... Eu quero ser jogador de futebol, mas só que eu sou gordo. Eu vou até te mostrar” - se levantou e apontou para a barriga (J.G., 6). “Eu sempre fico triste quando alguém me magoa... Quando eles fala mal, mal mesmo deu” (Nic., 7). “Às vezes quando eu tô na escola, fico irritada... Quando alguém mexe comigo” (M.V., 10).
	Desconforto ao realizar atividades de leitura e escrita	“Não gosto de ler e escrever não... Porque eu não sei ler não, ainda tô aprendendo” (Art, 10). “Acho difícil ler e escrever. Me sinto pressionado” (Ig, 14). “Eu fico com enjoo quando tô nervosa, quando tem prova. Eu prefiro quando é de marcar, que é mais fácil” (M.C, 10). “Às vezes quando tô na escola, fico estressado quando só tem atividade de ler e escrever pra fazer” (Art., 12).
	Desconforto ao estudar Português	“Não gosto de português não... Sei nada de português, acho tudo difícil” (Gus, 12). “Eu prefiro estudar matemática. Acho português bem difícil” (M.V., 10).

Fonte: Elaboração própria.



Quadro 3 - Dificuldades específicas da Dislexia

Categoria	Subcategoria	Extratos dos relatos
Dificuldades específicas da Dislexia	Déficit na consciência fonêmica	“Eu sempre pedo permissão à minha mãe pra fazer as coisas” (Sam, 11). “Às vezes eu se acordo de madrugada” (Art., 12). “Quando tá dando relâmpado, eu fico com medo” (Nic., 7) “Eu choro quando perdo alguma coisa” (M.V., 10). (...) “Não, eu não se sinto ficar triste” (J.G., 6).

Fonte: Elaboração própria.

Importa destacar que, durante a aplicação dos testes, notou-se uma certa dificuldade na compreensão verbal dos participantes, que muitas vezes não compreendiam o significado das palavras, expressando respostas inconsistentes à proposta das perguntas. Nesse sentido, pode-se perceber a complexidade inerente ao processo de aquisição de leitura, e o quanto este representa um entrave na aprendizagem do público disléxico.

DISCUSSÃO

A primeira categoria, denominada “Repercussões emocionais da dislexia”, compreende as emoções experienciadas pelas crianças e adolescentes com dislexia a partir de situações relacionadas ao ato de ler e escrever, onde segundo Frank (2003), os lados emocional e cognitivo da dislexia estão sempre entrelaçados. Nesse sentido, tal categoria engloba os subtópicos “medo” e “vergonha”, como mostrados no quadro 1.

A primeira subcategoria, denominada “medo”, diz respeito a uma emoção vivenciada em situações relacionadas ao ambiente de sala de aula, que representem algum tipo de perigo aos participantes ou possam gerar algum tipo de dano, por meio de humilhações ou exposições negativas decorrentes, principalmente, do desempenho das competências de leitura e escrita. O medo que descubram as suas limitações, de acordo com Frank (2003), talvez seja a emoção mais presente e significativa na pessoa disléxica, a qual, geralmente, vai tentar manter seu transtorno em segredo, sempre buscando evitar situações que envolvam ler, escrever, soletrar, falar em voz alta ou memorizar. O autor ainda aponta que a criança com dislexia muitas vezes decide manter segredo sobre seu problema por se sentir envergonhada, embaraçada ou “anormal”, o que acaba provocando uma pressão interna sobre a mesma.

É possível perceber que a primeira subcategoria se entrelaça à segunda subcategoria, denominada “vergonha”, onde os relatos desta expressam o constrangimento dos participantes em ler em voz alta, ocasionados pelo medo de serem alvos de chacota não somente pelos pares, como também pelos professores. Tais fatores podem interferir diretamente na autoestima do aluno com dislexia, onde



de acordo com Teles (2004), a dislexia, devido aos sentimentos que pode provocar, nomeadamente o desconforto e a vergonha de ler mal e de escrever com muitos erros, pode conduzir a um autoconceito e autoestima baixos que, por sua vez, poderá levar à reprovação. Em entrevista com a educadora emocional do CEA, responsável por acompanhar boa parte dos participantes da pesquisa, foi relatado sobre uma das crianças que acompanha, a qual está em processo de investigação de dislexia:

Tem um que anda com as costas bem caídas, quase não conversava comigo quando chegou. Outro dia, ele disse que quando foi falar e não conseguiu ler, a professora gritou com ele. Ele tá tendo acompanhamento com a psicóloga, mas tá bem delicado, porque a autoestima dele está lá embaixo, o medo (EDUCADORA EMOCIONAL, 45).

A educadora emocional também apontou que não percebe distinção no manejo e na expressão das emoções entre o público com o diagnóstico e em investigação, os quais experienciam dificuldades muito semelhantes no que tange à vivência em sala de aula e às competências acadêmicas. Todavia, comentou que percebe constante evolução nas dificuldades escolares e emocionais à medida que as intervenções vão acontecendo: (...) "*Dá para ver a diferença entre quem está há mais tempo no acompanhamento e quem está chegando agora.*" Tal afirmação nos leva a refletir sobre a importância do suporte emocional na contribuição do avanço da aprendizagem, onde de acordo com Jesus (2000), os alunos pouco motivados e que subestimam as próprias competências revelam tendência para apresentarem níveis menores de autoconceito e autoestima, gerando um ciclo que inibe o esforço, retirando a vontade de realizar as tarefas escolares.

Para Assis *et al.* (2012) as reações advindas do entorno do sujeito com dislexia podem contribuir para uma baixa autoestima e assim, fazer com que estes desenvolvam dificuldades a nível comportamental, uma vez que, as interações na família, na escola, com os amigos e na comunidade influenciam e são determinantes na formação do autoconceito e da autoestima. Ainda concernente à segunda subcategoria, chama atenção um dos relatos, quando o participante afirmou ter vergonha de falar “uma burrice”, o que pode levar-nos a refletir não somente a fatores ligados a sua autoestima, mas questionar sobre quais os critérios e requisitos de inteligência perpetuados no ambiente escolar, e como tais fatores corroboram para a normalização da falta de inclusão e de acessibilidade em sala de aula. Nesse aspecto, Cunha (2011) aponta que é necessário que o professor tenha uma metodologia flexibilizada, que possa atender às principais necessidades dos alunos com dislexia, no intuito de promover uma aprendizagem equitativa para todos.

A vivência escolar do sujeito com dislexia pode, portanto, ser marcada por fatores que interferem não apenas na autoestima e no autoconceito deste, mas no desempenho acadêmico como um todo, podendo ocupar um lugar de desconforto, de medo, de ansiedade. Como constatado por Ibour *et*



al. (2021) em seu estudo, entre as crianças e adolescentes participantes, a porcentagem de indivíduos com “grave a muito grave” sintomas de ansiedade e depressão associados a autoestima “baixa a muito baixa” foi maior do que no grupo de controle, (constituído pelos tidos como “leitores normais”), sendo respectivamente de 62.5% *versus* 5.63%.

Desse modo, a segunda categoria “Impactos negativos da vivência escolar”, evidenciada no quadro 2, diz respeito aos efeitos negativos da rotina escolar, relatados durante o estudo, a qual engloba os subtópicos “bullying”, “desconforto ao realizar atividades de leitura e escrita” e “desconforto ao estudar Português”. Alesi, Rappo e Pepi (2014) apontam que em resposta a situações envolvendo tarefas de aprendizagem escolar que são percebidas como ameaçadoras à autoestima, é comum que haja uma reação de desconforto associada a emoções desagradáveis e um estado de angústia, denominada pelos autores de ansiedade escolar.

A subcategoria “bullying” diz respeito a situações em que os participantes sofrem algum tipo de humilhação ou perseguição, devido à exposição de suas dificuldades em sala de aula. Segundo Ramos (2008), o bullying verbal é uma forma de violência não explícita, se comparada por exemplo, a agressões físicas ou ao vandalismo, e por conter essa “sutileza”, é muitas vezes mais difícil de ser identificado. Geralmente, esse tipo de violência surge em forma de brincadeiras, as quais quase sempre vêm carregadas de estigmas e agressividade, seja por meio de apelidos, intimidações e afins, fazendo com que aquele que sofre se sinta constantemente angustiado, constrangido e incapaz de se defender.

Em entrevista com a educadora emocional do CEA, ela afirmou que a maior parte das crianças com dislexia que chegam ao Incluir vem com histórico de bullying: *“Desde a pandemia, a maioria deles apresenta mais aspectos de ansiedade elevada. Alguns também sofrem bullying na sala de aula por não saberem ler ainda... É algo muito recorrente”*. De acordo com Carpenter (2011), a prática do bullying afeta diretamente o aprendizado da criança, onde, este fenômeno pode repercutir não apenas de modo negativo nas emoções do sujeito, mas pode afetar ainda mais as funções cognitivas importantes no processo de aprendizagem, como a atenção e a motivação. Nesse aspecto, investigando sobre a relação entre a dislexia, alfabetização e autopercepção, Gibby-Leversuch, Hartwell e Wright (2021) afirmam que discutir sobre os próprios sentimentos com os pais pode ser um fator protetor no desenvolvimento de uma melhor autopercepção e um estilo de enfrentamento mais positivo.

Além do bullying, os alunos com dislexia podem vivenciar outros tipos de desconforto em sala de aula, geralmente relacionados à leitura e escrita, como é possível observar na subcategoria “desconforto ao realizar atividades de leitura e escrita”. Nessa subcategoria, os participantes relataram que não gostam de ler e escrever, comentando sobre a presença do estresse e até de sintomas psicossomáticos, como o enjoo diante de uma avaliação escrita. Diante das exigências normativas



escolares, Selikowitz (2001) aponta que as crianças com dislexia percebem que enfrentam obstáculos que outras crianças não enfrentam, o que pode ocasionar em maior dificuldade no manejo sobre os estigmas relacionados ao transtorno, como desatenção, lentidão, preguiça, falta de inteligência e/ou capacidade.

Dessa forma, emerge a subcategoria “desconforto ao estudar Português”, na qual os participantes colocaram a dificuldade de estudar a gramática portuguesa, e até, foi mencionada a preferência pela matemática. Durante a aplicação dos testes, um dos participantes ainda acrescentou que prefere calcular do que ler e escrever, e outro comentou que prefere estudar a matéria de ciências, porque nela não se escreve tanto. Ribeiro (2008) afirma que a maioria dos autores que estudam a dislexia concorda com o fato de que a mesma engloba, além da dificuldade na leitura e escrita, dificuldades de distinção ou memorização de letras, problemas de ordenação, ritmo, compreensão e de estruturação das frases, afetando tanto a leitura, como a escrita. Tais fatores interferem nitidamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária do sujeito, tornando-se comum o sentimento de ansiedade diante de determinadas tarefas em que seja necessário demonstrar as habilidades supracitadas.

A partir das fragilidades elencadas, convém destacar o trabalho realizado pela educadora emocional com as crianças e adolescentes disléxicos atendidos no Centro Especializado em Aprendizagem (CEA), a qual é responsável por acompanhar boa parte dos participantes do presente estudo, juntamente com uma equipe multiprofissional. Em entrevista, a mesma relatou que realiza suas intervenções primariamente através do diálogo, enfatizando a importância do acolhimento no trabalhar das emoções.

Sempre tento conversar e abrir espaço para que eles se expressem através do diálogo, pois já tem as pedagogas que trabalham com eles voltadas à questão do ensino e aprendizagem, e eu fico mais na parte emocional. A partir do diálogo, vamos trabalhando alguma temática específica que envolva as emoções, como o medo, a raiva, a alegria. Tento trabalhar também a linguagem deles, pois às vezes chegam retraídos, isso por inúmeros fatores do seu contexto, como questões familiares, bullying, e isso influencia bastante no ciclo de aprendizagem deles (EDUCADORA EMOCIONAL, 45).

A partir do diálogo, são realizadas atividades práticas, onde são utilizadas algumas técnicas de relaxamento, como a meditação e a aromaterapia. Sobre as intervenções, a educadora ainda pontuou: *“Sempre tento trabalhar alguns exercícios que ajudem eles a terem mais empoderamento, trabalhando sempre a autoconfiança, autoestima e motivação”*. Segundo Alesi, Rappo e Pepi (2014), as dificuldades de aprendizagem aumentam a percepção do aluno de autocompetência negativa e aumentam os efeitos negativos, como humor deprimido, prazer e interesse reduzidos, irritabilidade, fadiga, concentração enfraquecida. Logo, torna-se estritamente necessário à pessoa com dislexia o suporte emocional, a fim



de que haja um maior bem-estar psicológico, e conseqüentemente, um melhor rendimento escolar e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Sabe-se que a dislexia pode acarretar dificuldades que vão além das competências de leitura e escrita, como a articulação da linguagem, ocasionando em trocas recorrentes na pronúncia de letras, sílabas e palavras, além de interferir na compreensão de palavras ou frases. Tais fatores tornam-se notórios a partir da categoria “Dificuldades específicas da dislexia”, composta pela subcategoria “Déficit na consciência fonêmica”, como mostrado no quadro 3.

Na subcategoria “Déficit na consciência fonêmica” se fazem notórios alguns sinais típicos da dislexia, como a dificuldade na identificação das letras com sons próximos, substituições de palavras com estruturas semelhantes e as trocas recorrentes na fala, como apontam Piasta e Wagner (2010). De acordo com Fonseca (2011), para que a criança com dislexia adquira a capacidade de decodificar a leitura, é necessário desenvolver a consciência de que as palavras faladas podem ser divididas em fonemas e de que as palavras escritas representam esses sons. Segundo a autora, o aprendizado de palavras novas pode estar associado a dificuldades com a linguagem falada, tendo como consequência um esforço maior para aprender.

Nesse aspecto, nota-se a importância de buscar construir nos alunos com e sem dislexia, desde a sua infância, uma visão mais humanizada sobre o transtorno. Como aponta Wilmot *et al.* (2023), é possível que com o diagnóstico, se possa promover orgulho, uma identidade positiva da dislexia, e uma linguagem não estigmatizante (a partir da ideia de se tratar de uma diferença, não um déficit), para que a criança possa se defender diante da violência e do preconceito, e até explicar a dislexia aos colegas. Soganci e Kulesza (2023) também pontuam sobre a importância de um ensino consciente sobre as diversas dificuldades de aprendizagem, onde afirmam que quando os professores aceitam que a dislexia é um transtorno, em vez de rotular os alunos disléxicos como preguiçosos ou incompetentes, eles podem perceber os pontos fortes dos mesmos e criar um ambiente positivo para apoiá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem, caracterizada principalmente pelos déficits na leitura e na escrita. Contudo, durante o estudo foi possível identificar outras dificuldades, como o déficit na fala, na compreensão das palavras e frases, entre outros sintomas de ordem neurobiológica. Também foi possível perceber, de forma mais aprofundada, implicações emocionais que geralmente circundam o público disléxico, notando-se que a emoção “medo” se faz presente de modo concreto na vivência da dislexia, principalmente quando se trata do ambiente escolar. Tal emoção pode vincular-se ao



surgimento da vergonha, onde ambas sempre estão relacionadas ao receio de uma humilhação e exposição iminentes das próprias dificuldades, o que pode culminar em um autoconceito e autoestima baixos.

Através do discurso dos participantes, notou-se ainda que tais emoções fazem parte da vivência de quem já possui o diagnóstico, assim como, de quem ainda está em processo de investigação do transtorno, o que nos faz inferir que os efeitos da dislexia nas emoções independem da certeza do diagnóstico, e a angústia presente na dislexia não se concentra em legitimar o sintoma propriamente, mas aplacá-lo.

Também foi possível observar que, além do desconforto vinculado à leitura e à escrita, a experiência escolar também é marcada pelo bullying, que está entre os impactos negativos mais recorrentes na dislexia, representando uma violência que acaba atravessando não apenas o processo de aprendizagem, mas a autoestima e o autoconceito daquele que sofre, o que nos faz refletir sobre a importância da afetividade no desenvolvimento humano e na aprendizagem, seja por parte dos pares, da família e dos educadores. Logo, a partir dos resultados obtidos, pode-se afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados.

Portanto, faz-se necessário um olhar holístico para a dislexia, levando em conta o papel dos educadores e da família nesse contexto, visto que estes exercem um importante papel fundamental na motivação e autoconfiança do mesmo. Em consonância a isso, deve-se considerar o acompanhamento multidisciplinar desse público, no intuito de possibilitar-lhes um suporte mais eficaz, inclusive no quesito emocional, dada a cronicidade deste transtorno. Importa ressaltar a importância da adesão de métodos de ensino que visem a inclusão de todas as realidades e que tornem a aprendizagem mais acessível, onde o professor atue como um mediador do saber, sempre considerando todas as dificuldades e realidades, incluindo os fatores emocionais que envolvem esse processo.

Por fim, ressalta-se a importância de serem elaborados novos estudos a respeito da temática, a fim de proporcionar maior visibilidade a essa realidade, dados os efeitos e as repercussões da dislexia na qualidade de vida e bem-estar do sujeito, a qual se configura como uma problemática de saúde pública.

REFERÊNCIAS

ABD - Associação Brasileira de Dislexia. “O que é dislexia?” **Portal Eletrônico ABD** [2016]. Disponível em: <www.dislexia.org.br>. Acesso em: 20/09/2022.

ALESI, M.; RAPPO, G.; PEPI, A. “Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities”. **Journal of Psychological Abnormalities in Children**, vol. 3, n. 3, 2014.



ASSIS, S. G. *et al.* “Violência na adolescência e formação da autoestima”. In: HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H. (eds.). **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2016.

BARTHOLOMEU, D.; SISTO, F. F.; RUEDA, F. J. M. “Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças”. **Psicologia em Estudo**, vol. 11, n. 1, 2006.

BDA - British Dyslexia Association. “Is my child dyslexic?”. **British Dyslexia Association** [2018]. Disponível em: <www.bdadyslexia.org.uk>. Acesso em: 14/02/24.

BRASIL. **Lei n. 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Brasília: Planalto, 2021. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07/02/24.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/03/2024.

CARPENTER, D; FERGUSON, C. J. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies**. São Paulo: Editora Butterfly, 2011.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

DAVIS, R. D. **O dom da dislexia: porque algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2004.

DIUK, B.; FERRONI, M. “Anglocentrismo en los modelos de adquisición lectora? Un estudio en una lengua de ortografía transparente”. **Summa Psicológica UST**, vol. 10, n. 2, 2013.

ELBRO, C.; JENSEN, M. N. “Quality of phonological representations, verbal learning, and phoneme awareness in dyslexic and normal readers”. **Scandinavian Journal of Psychology**, vol. 46, n. 4, 2005.

FERREIRA, J. G. B. “Percepções de alunos sobre leitura no curso de letras”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 12, n. 35, 2022.

FIGUEIRA, G. L. M. **Um olhar psicopedagógico sobre a dislexia** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Psicopedagogia). Niterói: UCAM, 2012.

FONSECA, R. M. R. M. **O desenvolvimento da competência linguística na Dislexia** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional). Rio de Janeiro: UCAM, 2011.

FRANK, R. **A vida secreta da criança com dislexia**. São Paulo: Editora M. Books do Brasil, 2003.

FRANK, R.; LIVINGSTON, E. **Como apoiar um filho disléxico: Aprenda as formas de enfrentar os problemas da criança diferente**. Lisboa: Editorial Estampa, 2004.

GIBBY-LEVERSUCH, R.; HARTWELL, B. K.; WRIGHT, S. “Dyslexia, Literacy Difficulties and the Self-Perceptions of Children and Young People: a Systematic Review”. **Current Psychology**, vol. 40, n. 11, 2021.

HENNIGH, K. A. **Compreender a Dislexia**. Porto: Editora Porto, 2003.



IHBOUR, S. *et al.* “Mental health among students with neurodevelopment disorders: case of dyslexic children and adolescents”. **Dementia e Neuropsicologia**, vol. 15, 2021.

JESUS, S. N. **Psicologia da educação**. Coimbra: Editora Quarteto, 2000.

KRAMER, S. “O papel social da pré-escola”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 58, 1986.

KREPPNER, K. “The child and the family: Interdependence in developmental pathways”. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 16, n. 1, 2000.

MARCH, J. S. *et al.* “The Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC): Factor structure, reliability, and validity”. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, vol. 36, 1997.

MARGALIT, M. “Resilience model among individuals with learning disabilities: proximal and distal influences”. **Learning Disabilities Research and Practice**, vol.18, 2003.

MOURA, O. “Problemáticas emocionais da dislexia”. **Portal da Dislexia** [2000]. Disponível em: <www.dislexia.pt>. Acesso em: 23/03/2024.

PELLICANO, E.; HOUTING, J. “Annual Research Review: Shifting from ‘normal science’ to neurodiversity in autism science”. **Journal of Child Psychology And Psychiatry**, vol. 63, n. 14, 2021.

PIASTA, S. B.; WAGNER, R. K. “Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill”. **Journal of Experimental Child Psychology**, vol. 105, n. 4, 2010.

POZNANSKI, E. O. *et al.* “Preliminary Studies of the Reliability and Validity of the Children's Depression Rating Scale”. **Journal of the American Academy of Child Psychiatry**, vol. 23, 1984.

RAMOS, A. K. S. **Bullying: a violência tolerada na escola**. Cascavel: Editora da Unioeste, 2008.

RIBEIRO, F. L. **A criança disléxica e a escola** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Especial). Porto: ESEPF, 2008.

ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

SAKO, E. “The emotional and social effects of dyslexia”. **European Journal of Interdisciplinary Studies**, vol. 2, n. 2, 2016.

SELIKOWITZ, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2001.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia, um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2006.

SNOWLING, M. J. *et al.* “Defining and understanding dyslexia: past, present and future”. **Oxford Review of Education**, vol. 46, n. 4, 2020.

SOĞANCI, S.; KULESZA, E. M. “Psychosocial effects of dyslexia in terms of students, parents, and school community—Research review”. **Turkish Journal of Special Education Research and Practice**, vol. 5, n. 1, 2023.



TELES, P. “Dislexia: Como identificar? Como Intervir?”. **Revista Portuguesa de Clínica Geral**, n. 6, 2004.

VAGGE, A. *et al.* “Evaluation of ocular movements in patients with dyslexia”. **Annals of Dyslexia**, vol. 65, 2015.

WILMOT, A. *et al.* “Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health”. **Dyslexia**, vol. 29, n. 1, 2023.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 18 | Nº 53 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima