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 democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 18 | Nº 52 | Boa Vista | 2024

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

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.11168822

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

AUTOCOMPAIXÃO E DISLEXIA EM UNIVERSITÁRIOS: HISTÓRIA DE LEITURA, AUTOEFICÁCIA E ANSIEDADE

Mara Dantas Pereira[1]

Luciana Karine de Souza[2]

Joilson Pereira da Silva[3]

Resumo

As dificuldades de leitura geralmente levam a fortes julgamentos autocríticos e o sentimento de culpa em estudantes universitários que apresentam sinais de dislexia em sala de aula. Com efeito, estes alunos podem apresentar baixa autoeficácia na formação superior e sintomas de ansiedade. Nesse contexto, a autocompaixão desempenha um papel importante na promoção de maior autoeficácia e menor ansiedade, o que pode resultar em uma maior aceitação e gerenciamento das dificuldades de leitura oriundas da dislexia. A fim de contribuir com o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema, bem como planos de ação em universidades, este estudo teve como objetivo investigar as relações entre as facetas da autocompaixão, história de leitura, fatores da autoeficácia na formação superior e ansiedade em uma amostra de estudantes universitários com suspeita de dislexia. Tratou-se de um estudo inferencial-descritivo de corte transversal e abordagem quantitativa, com uma amostra de 303 universitários, sendo a média de idade de 21,4 anos e 64% do sexo feminino. Os participantes foram avaliados através de um questionário on-line, abrangendo informações sociodemográficas, pontuações das Escalas de Autocompaixão e de Autoeficácia na Formação Superior, além da subescala de ansiedade da Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão, e respostas de um questionário de História de Leitura. As hipóteses foram testadas por estatísticas descritivas e os testes Mann-Whitney, d de Cohen, Eta Squared, Tau-b de Kendall, Análise de Componentes Principais e Regressões Lineares Múltiplas. Como resultado, quatro das cinco hipóteses se confirmaram e outra parcialmente. Destaca-se que os universitários apresentaram risco para dislexia no grau leve e ansiedade. Houve diferenças entre a presença de autocompaixão, história de leitura e ansiedade de acordo com o sexo. Foram obtidas correlações significativas entre autocompaixão e autoeficácia na formação superior – positivas fracas – e entre autocompaixão, história de leitura e ansiedade – negativas moderadas e fracas. A análise de regressão múltipla mostrou que autocompaixão pode ser preditora de história de leitura, autoeficácia na formação superior e ansiedade. Este estudo revelou a importância do construto positivo autocompaixão em prol do bem-estar mental de alunos suspeitos de dislexia. Conclui-se que é preciso promover o cultivo da autocompaixão na universidade. Tal olhar pode contribuir com conteúdos diferenciados para a proposição de ações, intervenções e políticas públicas de atendimento a universitários suspeitos de dislexia.

Palavras-chave: Saúde Mental; Dislexia; Estudantes Universitários.

Abstract

Reading difficulties often lead to strong self-critical judgments and feelings of guilt in university students who show signs of dyslexia in the classroom. Indeed, these students may exhibit low self-efficacy in higher education and symptoms of anxiety. In this context, self-compassion plays an important role in promoting greater self-efficacy and less anxiety, which can result in greater acceptance and management of reading difficulties arising from dyslexia. In order to contribute to the development of research on the topic, as well as action plans in universities, this study aimed to investigate the relationships between the facets of self-compassion, reading history, factors of self-efficacy in higher education and anxiety in a sample of university students suspected of dyslexia. This was an inferential-descriptive cross-sectional study with a quantitative approach, with a sample of 303 university students, with an average age of 21.4 years and 64% female. The participants were evaluated through an online questionnaire, covering sociodemographic information, scores from the Self-Compassion and Self-Efficacy in Higher Education Scales, in addition to the anxiety subscale of the Hospital Anxiety and Depression Scale, and responses from a Reading History questionnaire. The hypotheses were tested by descriptive statistics and the Mann-Whitney, Cohen's d, Eta Squared, Kendall's Tau-b, Principal Component Analysis and Multiple Linear Regressions tests. As a result, four of the five hypotheses were confirmed and another partially. It is noteworthy that the university students presented a risk for dyslexia at the mild degree and anxiety. There were differences between the presence of self-compassion, reading history and anxiety according to sex. Significant correlations were obtained between self-compassion and self-efficacy in higher education - weak positives - and between self-compassion, reading history and anxiety - moderate and weak negatives. The multiple regression analysis showed that self-compassion can be a predictor of reading history, self-efficacy in higher education and anxiety. This study revealed the importance of the positive construct self-compassion for the mental well-being of students suspected of dyslexia. It is concluded that it is necessary to promote the cultivation of self-compassion at the university. This perspective can contribute with differentiated contents for the proposition of actions, interventions and public policies of care for university students suspected of dyslexia.

Keywords: Mental Health; Dyslexia; University Students.

[1] Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail maradantaspereira@gmail.com

[2] Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Psicologia. E-mail: lucianadevelopment@gmail.com

[3] Professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutor em Psicologia. E-mail: joilsonp@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo é a autocompaixão (AC) entre universitários suspeitos de dislexia, considerando-se as relações com história de leitura (HL), autoeficácia na formação superior (AEFS) e ansiedade. Evidências são apresentadas, destacando a importância da AC para esses universitários. A autocompaixão está positivamente associada à AEFS e negativamente relacionada à HL (um indicador de sinais de dislexia) e aos sintomas de ansiedade. Além disso, a AC desempenha um papel importante na promoção de maior autoeficácia e menor ansiedade, o que pode resultar em uma maior aceitação e gerenciamento das dificuldades de leitura oriundas da dislexia. Uma vez que essas dificuldades geralmente levam a fortes julgamentos autocríticos e o sentimento de culpa em adultos que apresentam sinais dessa condição em sala de aula.

A pesquisa em questão justifica-se pela relevância da autocompaixão como um escudo protetor contra a autocritica em situações adversas vivenciadas por estudantes universitários com sinais de dislexia, que podem levar ao surgimento de sentimentos de inadequação e fracasso. As atitudes autocompassivas, que envolvem o apoio a si mesmo diante de erros pessoais, limitações e desafios da vida universitária, têm efeitos positivos que transcendem o auxílio no enfrentamento das adversidades, incluindo vários benefícios pessoais e interpessoais. A literatura da Psicologia Positiva (PP) concorda amplamente que a autocompaixão tem uma relação positiva e robusta com muitos fatores psicológicos, incluindo estilos de avaliação, desempenho acadêmico, autoeficácia na formação superior, relações sociais e bem-estar mental (ÇAĞIŞ; YILDIRIM, 2024; EHRET *et al.*, 2015; KOTERA *et al*., 2021, 2022; MURIS, 2016; PEREIRA; SILVA, 2022).

Cabe ressaltar que a PP, um movimento científico, visa impulsionar as investigações científicas com construtos positivos para prevenir o adoecimento psicológico e físico, através da compreensão de aspectos positivos e saudáveis do desenvolvimento do bem-estar mental do indivíduo. A aplicação da PP é vasta, e neste estudo, o foco é o contexto universitário (CARR *et al.*, 2024). Assim, pretende-se trazer evidências de como a autocompaixão pode auxiliar os estudantes a minimizar a ansiedade e as dificuldades de leitura associadas à dislexia, bem como os construtos positivos relacionados, neste caso, a AEFS. Dessa forma, este artigo tem como objetivo investigar as relações entre as dimensões da autocompaixão, história de leitura, fatores da autoeficácia na formação superior e ansiedade em uma amostra de estudantes universitários com suspeita de dislexia.

Para atingir o objetivo da pesquisa, foi realizada uma investigação empírica observacional de corte transversal com estudantes universitários da Universidade Federal de Sergipe como amostra. A pesquisa transversal que explora a relação entre autocompaixão e autoeficácia na formação superior tem

ganhado destaque na PP, uma vez que as dimensões da autocompaixão estão positivamente associadas à AEFS e ao bem-estar mental no ambiente universitário. Contudo, essa associação ainda não foi investigada em uma população de universitários suspeitos de dislexia.

Além disso, o referencial teórico que suporta a interpretação dos resultados dessa pesquisa abrange estudos que respondem o objetivo desta pesquisa que foram realizados por pesquisadores da área da PP (*e.g.,* EHRET *et al.*, 2015; KOTERA *et al*., 2021, 2022; MURIS, 2016). A partir do quadro teórico levantado, buscou-se responder à seguinte questão central do estudo: quais as relações entre AC, AEFS, HL e ansiedade em um grupo de alunos suspeitos de dislexia no ensino superior?

Isto posto, foram testadas cinco hipóteses: H_1 - há sinais/sintomas de casos suspeitos de dislexia e ansiedade na amostra investigada; H_2 - há diferenças entre universitários do sexo feminino e do masculino na percepção da AC, HL, AEFS e ansiedade; H_3 - existe relação positiva entre as facetas da AC e a AEFS; H_4 - existe associação negativa entre as facetas da AC, HL e ansiedade; H_5 - AC pode ser preditora de HL, AEFS e ansiedade.

Além desta introdução, este artigo é estruturado em cinco seções. A primeira seção apresenta a fundamentação teórica. A segunda seção descreve o método empregado neste estudo. A terceira seção relata os resultados da pesquisa. A quarta seção discute os achados em relação à literatura existente. E, a quinta e última seção traz as considerações finais que sintetiza os resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A dislexia é classificada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2023), como um transtorno específico de aprendizagem da leitura, ou seja, déficits na precisão, fluência e/ou compreensão leitora. No contexto universitário, a dislexia pode ser uma barreira importante para o sucesso acadêmico e o bem-estar mental de estudantes (MOLL *et al.*, 2022; SOUZA; MIRANDA, 2021). Essa condição pode dificultar a leitura, a escrita, a compreensão verbal e a organização, o que pode afetar o desempenho acadêmico (RICHARDSON, 2021).

Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2019, divulgados em 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a maioria (67%) dos estudantes universitários matriculados no ensino superior no Brasil está na faixa etária de 18 a 29 anos, sendo considerados adultos-jovens. Ainda segundo o INEP, o perfil dos estudantes universitários brasileiros também mostra que a maioria é formada por mulheres (57%), e uma significativa representação de estudantes negros e pardos (50%) do total de matriculados.

É difícil dar uma estimativa precisa do número de estudantes universitários com dislexia, pois a condição pode ser subdiagnosticada e muitas pessoas podem não ter um diagnóstico formal (PEREIRA; SILVA; SILVA, 2022). No entanto, alguns estudos sugerem que cerca de 15% a 20% da população mundial tem algum grau de dislexia (BUNDOCK *et al.*, 2021; DEUCHERT *et al*., 2017). Isso significa que há uma boa chance de que um número significativo de estudantes universitários brasileiros tenha dislexia.

Diante desse cenário, faz-se necessário realçar que a identificação dessa condição na fase adulta pode ser fundamental para a compreensão das dificuldades enfrentadas ao longo da vida. A identificação também possibilita o acesso a recursos e tratamentos que podem ajudar a mitigar os impactos da dislexia na vida acadêmica e profissional (MATTEUCCI; SONCINI, 2021). Além dos problemas acadêmicos, a dislexia pode afetar negativamente a autoestima e a confiança dos universitários, cujo a leitura e compreensão de textos são demandas frequentes (NAHAK; MBATO, 2022).

É necessário, nesse contexto, atentar-se ao fato de que os universitários com suspeitas de dislexia (*i.e.,* ainda sem a confirmação do diagnóstico) apresentam níveis mais elevados de ansiedade do que aqueles sem dificuldades de leitura (DEUCHERT *et al.*, 2017). Os sintomas ansiosos causados por esses problemas podem ter efeitos negativos, como uma diminuição do desempenho acadêmico e até mesmo abandono da universidade (ILARIA *et al*., 2022). Diferentes estratégias podem ajudar esses indivíduos a lidar com a ansiedade, as dificuldades acadêmicas e preservar sua saúde mental. Uma possibilidade é o fomento da autocompaixão (ISKENDER, 2009).

No contexto ocidental, Kristen Neff (2003a) é considerada uma das principais responsáveis por conceituar e difundir o estudo, a pesquisa e a prática da autocompaixão (AC) (NEFF; DAVIDSON, 2016; PEREIRA; SILVA; SILVA, 2022; SOUZA; ÁVILA-SOUZA; GAUER, 2016; SOUZA; HUTZ, 2013, 2016a, 2016b, 2016c; SOUZA; POLICARPO; HUTZ, 2020). Conceitualmente, esse construto é descrito como uma atitude positiva e compassiva em relação a si mesmo, que envolve reconhecer e aceitar as próprias fraquezas e imperfeições, sem julgamento ou autocrítica excessiva. É uma forma de tratar a si mesmo com gentileza e compaixão, ao invés de julgar ou ser duro consigo mesmo (NEFF, 2023). Assim, em vez de se concentrar nas dificuldades, a AC incentiva o indivíduo a se reconhecer e aceitar suas limitações, cultivando a empatia e a compaixão por si mesmo (SMEETS *et al.*, 2014).

De modo geral, a AC é um construto positivo multifacetado, composto por três dimensões principais que interagem: "*autobondade*" versus "*autocrítica severa*", "*senso de humanidade comum*" versus "*isolamento*", "*mindfulness"* (doravante "atenção plena") versus "*sobreidentificação*" (NEFF, 2003a). A primeira refere-se à tendência de ser cuidadoso e compreensivo consigo mesmo quando confrontado com falhas pessoais. A segunda se preocupa com a inclinação de reconhecer que as próprias

falhas e problemas são uma parte normal da vida humana. A terceira e última é a capacidade de não ficar concentrado apenas em falhas e problemas pessoais, mas em manter uma visão equilibrada sobre o que deu certo ou errado (NEFF, 2003b).

Estudos indicam que a prática de autocompaixão pode levar a uma redução da ansiedade e do estresse, bem como ao aumento da resiliência, autoestima e satisfação com a vida (EHRET *et al.*, 2015; KOTERA *et al*., 2021, 2022; MURIS, 2016; PEREIRA; SILVA, 2022). Ademais, a AC pode ser uma ferramenta valiosa para o manejo da ansiedade relacionada à dislexia e às demandas acadêmicas. A AC permite que as pessoas sejam mais compreensivas e tolerantes consigo mesmas, lidando melhor com seus desafios (ISKENDER, 2009). Além disso, pesquisas revelaram que os homens adultos apresentam níveis mais elevados de AC do que as mulheres (YARNELL *et al.*, 2015; YARNELL; NEFF, 2013), inclusive no Brasil (SOUZA; HUTZ, 2016a).

Conforme Manavipour e Saeedian (2016), AC é uma avaliação subjetiva dos processos ligados ao modo como se vê o eu, tornando-se importante para o desenvolvimento da autoeficácia (AE). A AE é uma teoria proposta por Albert Bandura em 1977, que descreve a crença de uma pessoa em sua capacidade de realizar tarefas bem-sucedidas e alcançar seus objetivos. Nessa perspectiva, a autoeficácia na formação superior (AEFS) é uma dimensão importante da teoria da AE, especificamente relacionada à educação e ao desempenho acadêmico dos estudantes.

A literatura pontua que, a AEFS pode ser definida como a crença dos universitários em sua capacidade de lidar com as demandas acadêmicas e alcançar seus objetivos educacionais (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). A relação entre AEFS e AC tem sido amplamente estudada e há evidências de uma associação positiva entre as duas variáveis. De acordo com Moeini *et al.* (2019), os indivíduos com altos níveis de AEFS têm maiores probabilidades de praticar AC e lidar com as falhas de maneira positiva. Iskender (2009) argumenta que a AC pode ser uma proteção para a AEFS do aluno, pois ajuda a lidar de maneira mais positiva com situações de fracasso ou desafios, mantendo a autoestima e a confiança. No Brasil, há dados que confirmam a correlação positiva entre autocompaixão e autoeficácia geral (SOUZA; HUTZ, 2016b), mas é ausente a investigação dedicada ao contexto universitário.

Liao *et al.* (2021) reforçam a ideia de que a AC pode ser um fator importante para a proteção da AEFS do aluno, ajudando a lidar de maneira mais adaptativa com situações difíceis no contexto acadêmico e aumentando a resiliência. Por outro lado, Smeets *et al.* (2014) destacam a relação negativa entre a ansiedade percebida pelos universitários e os níveis de AC e AEFS, afirmando que a ansiedade pode afetar negativamente a saúde mental dos estudantes. Assim, é importante destacar a importância de

promover a AC e a AEFS entre esses indivíduos, a fim de protegê-los contra a ansiedade e melhorar sua saúde mental e desempenho acadêmico.

É fundamental reconhecer que os adultos com dificuldades de leitura podem sofrer sintomas ansiosos em conexão com esses problemas, especialmente no contexto universitário (ABBOTT-JONES, 2022). A ansiedade é um fator importante a ser considerado, não apenas as dificuldades cognitivas em si. Por isso, a identificação precoce de sinais de risco para dislexia através de instrumentos de triagem da HL é importante. Ademais, é essencial conhecer e considerar fatores de proteção, como a AC e a AEFS, para minimizar os resultados negativos relacionados à ansiedade e aumentar a resiliência diante dos desafios.

Partir deste cenário, este estudo propõe investigar as relações entre a AC e a AEFS em estudantes universitários suspeitos de dislexia, sob a perspectiva da psicologia positiva. O movimento da PP, que direciona suas pesquisas para os construtos positivos reconhecidos como importantes para a saúde mental dos indivíduos (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2014), tem despertado um interesse crescente entre os pesquisadores nas últimas décadas (PIOTROWSKI, 2024). A "Psicologia Positiva" é frequentemente definida como a aplicação da teoria psicológica, pesquisa e técnicas de intervenção para explorar os aspectos positivos, adaptativos, criativos e emocionalmente gratificantes do comportamento humano (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000; SOUSA; FUKUDA, 2024).

Pesquisas têm apresentado evidências que a PP pode ser aplicada no contexto universitário (ZEWUDE *et al*., 2024), o qual é o cenário deste estudo. Deve-se considerar que a investigação de alguns construtos abarcados pela PP pode oferecer novas perspectivas de compreensão (CARR *et al.*, 2024). Nesse contexto, é relevante considerar as dificuldades cognitivas (como as de leitura identificadas através da história de leitura), a ansiedade e os fatores de proteção (autocompaixão e a autoeficácia na formação superior). Esses elementos podem auxiliar na oferta de suporte efetivo a adultos com suspeita de dislexia no ensino superior, à luz da Psicologia Positiva.

MÉTODO

Tipo de estudo

Trata-se de um estudo inferencial-descritivo de corte transversal e abordagem quantitativa, cujos dados foram coletados em um determinado momento do tempo (LABANI; WADHWA; ASTHANA, 2017; LIMA; PALOSKI, 2024). A finalidade desta investigação é descrever as características das variáveis investigadas (autocompaixão, autoeficácia na formação superior, história de leitura e

ansiedade), bem como a relação entre essas variáveis, medidas por instrumentos (tipicamente) e analisadas estatisticamente. A inferência estatística é empregada para testar hipóteses e fazer previsões com base nos dados coletados (McCLEMENTS; McCLEMENTS; McCLEMENTS, 2024). O corte transversal se refere ao tipo de investigação de natureza observacional que analisa dados de uma amostra representativa em um momento específico, fornecendo assim um retrato dos fenômenos em questão nesse momento (LABANI; WADHWA; ASTHANA, 2017).

Os dados primários foram coletados diretamente dos estudantes universitários por meio de um formulário on-line no Google *Forms*, incluíram informações sociodemográficas dos participantes, pontuações das Escalas de Autocompaixão e de Autoeficácia na Formação Superior, além da subescala de ansiedade da Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão, e respostas de um questionário de História de Leitura. Dados secundários foram empregados na pesquisa somente para a seção de referencial teórico e para a discussão dos resultados em relação à literatura existente.

Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* - Brasil (Scielo-Br), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic), Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS-psi), *PsycNET*, *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE/PUBMED), *Educational Resources Information Center* (ERIC), *Scopus* e *Web of Science.* O período de busca foi de 14 de fevereiro a 31 de março de 2023. Durante essa pesquisa, foram utilizados os seguintes termos-chave: “Autocompaixão”, “Autoeficácia Acadêmica”, “História de Leitura” e “Ansiedade”. Assim como, empregou-se o operador booleano “and” para combinar esses termos nas buscas, tanto nas bases de dados nacionais quanto nas estrangeiras, utilizando os mesmos descritores em inglês para operacionalização nas plataformas científicas internacionais.

Participantes

A amostra foi constituída por estudantes de graduação matriculados na Universidade Federal de Sergipe (UFS) localizada no Campus São Cristóvão, Estado de Sergipe, Brasil. Optou-se por uma técnica de amostragem não-probabilística e de conveniência. A coleta de dados ocorreu em abril de 2022. O convite para participação na pesquisa foi realizado via e-mail institucional.

Os critérios de inclusão foram (i) ter idade entre 18 a 29 anos; (ii) estar com matrícula ativa em cursos de graduação da UFS; (iii) ter acesso a dispositivos eletrônicos (*e.g.,* celulares, tablets, computadores, etc.) com conexão à Internet. Excluíram-se alunos ativos em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da universidade ou fazendo uma segunda graduação

junto a um curso de pós-graduação supramencionado; e indivíduos que recusaram em dar consentimento informado (aceite eletrônico) através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) on-line.

Instrumentos

Os instrumentos foram apresentados aos participantes na ordem em que são descritos a seguir. Foi elaborado pelos autores um questionário sociodemográfico especificamente para uso nesta pesquisa. O instrumento foi composto por questões relativas à idade, curso, ano cursado, sexo, estado civil, renda familiar e etnia/cor.

Escala de Autocompaixão – EAC (SOUZA; HUTZ, 2016c): contém 26 itens para avaliar a AC dos participantes, enquanto traço. As respostas são dadas em uma escala de cinco pontos Likert (0 = "quase nunca" e 5 = "quase sempre"). Esse instrumento mostrou alta confiabilidade (alfa de Cronbach = 0,94). No presente trabalho, o alfa foi de 0,839, revelando que a consistência interna dos dados é boa.

Escala de Autoeficácia na Formação Superior – EAEFS (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010): é composta por 34 itens para verificar a percepção do estudante brasileiro em relação à capacidade referente aos diversos aspectos que compõem as vivências no ensino superior. As respostas são dadas em uma escala de dez pontos Likert (1 = "pouco capaz" e 10 = "muito capaz"). Tal instrumento apresentou alta confiabilidade (α = 0,94). Neste estudo, o alfa foi de 0,953, revelando que a consistência interna dos dados é alta.

Questionário de História de Leitura – QHL (PEREIRA *et al.*, 2022): contém 25 itens, dos quais são voltados para investigar a presença de indicadores de dislexia e a frequência de determinadas práticas de literacia. As respostas são dadas em uma escala de três pontos Likert (*e.g.,* 0 = "nunca" e 3 = "a maior parte do tempo"). Esse instrumento mostrou boa confiabilidade (α = 0,854).

Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão (HAD) que inclui uma subescala específica para avaliar a ansiedade, conhecida como HAD-A (BOTEGA *et al.*, 1995): é composta por 7 itens, voltados para a avaliação de sintomas ansiosos. As respostas são dadas em uma escala de três pontos Likert (*e.g.,* 0 = "nunca" e 3 = " a maior parte do tempo"). A HADS-A mostrou-se aceitável confiabilidade (α = 0,68). Este instrumento apresentou boa confiabilidade (α = 0,815) neste trabalho.

Procedimentos para coleta de dados

O desenvolvimento do estudo atendeu as normas nacionais e internacionais de ética em pesquisa envolvendo seres humanos e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de

Sergipe sob o número de Parecer 5.158.438 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) N° 51290821.1.0000.5546. A coleta de dados foi realizada pela primeira autora, sendo os participantes identificados por meio dos dados fornecidos pelos departamentos de graduação da UFS e divulgação através de e-mail institucional no mês de abril de 2022, totalizando 30 dias.

Todos os participantes responderam aos instrumentos da mesma maneira pelo link de acesso ao questionário construído no Google *Forms*. Ao clicar no link, a primeira tela era do TCLE com garantia de participação voluntária e anonimato, assim como a possibilidade de se retirar do estudo sem prejuízo à integridade psíquica; o consentimento do participante do estudo foi obtido, por meio de aceite eletrônico, ou seja, o participante tinha que clicar em "aceito participar da pesquisa" para prosseguir. Os que clicavam em "não aceito participar da pesquisa" eram direcionados a uma página de agradecimento. Nessa etapa, vinte e duas pessoas clicaram em não participar da pesquisa. Para prevenir duplicidades, os participantes que responderam mais de uma vez, foram excluídos da amostra. Foram necessários, em média, 20 minutos para concluir a participação.

Procedimentos para análise de dados

Os dados coletados foram tabulados e submetidos à análise estatística. Para verificar a normalidade da amostra, foram aplicados os testes Kolgomorov-Smirnov com Correlação de Lilliefors e Shapiro-Wilk. Além disso, a confiabilidade interna dos instrumentos foi analisada pelo alfa de Cronbach (α).

Também foi analisada a distribuição normal das variáveis. A não normalidade dos dados (p-valor < 0,05) foi confirmada, portanto, testes não paramétricos foram utilizados. Após isso, menciona-se que para evitar vieses na comparação e integração dos resultados e minimizar o risco de vieses nos resultados do estudo, as pontuações da EAC, da EAEFS e da HAD-A foram normalizadas para se adequarem ao QHL com uma escala de 100 pontos. Isso foi feito utilizando a mesma escala de pontuação para todos os instrumentos, reduzindo a possibilidade de distorções decorrentes de diferenças nas escalas originais.

Para análise descritiva, as medidas de tendência central e dispersão foram expressas em média (*M*) e desvio padrão (*DP*) para variáveis contínuas com distribuição normal e como medianas (*Md*) e amplitude interquartil (*IIQ*) para aquelas com distribuição não normal. Variáveis categóricas foram expressas como frequências absolutas e relativas. Adicionalmente, os resultados foram expressos em termos de valores mínimo (*Mín*) e máximo (*Máx*).

Para a análise estatística inferencial, utilizou-se o teste Mann-Whitney U para avaliar as possíveis diferenças de AC, HL, AEFS e ansiedade (variáveis dependentes) entre homens e mulheres (variáveis independentes). Em complemento, o *d* de Cohen (Cohen, 1988) foi incorporado para corroborar as diferenças, analisando-se o tamanho do efeito (*TE*) das variações dos dados paramétricos, enquanto o Eta Squared (η^2) foi calculado para os dados não paramétricos com a mesma finalidade.

Em sequência, o teste de correlação Tau-b de Kendall - r_τ foi utilizado para examinar as relações entre AC, AEFS, HL e ansiedade. Subsequentemente, realizou-se regressões lineares múltiplas (método *enter*), tendo como regressores as relações de AC (variável independente ou explicativa) com AEFS, HL e ansiedade (variáveis dependentes ou de desfecho) em universitários suspeitos de dislexia.

Assim, os resultados foram dados por meio de seus respectivos coeficientes *B* (não padronizado), β (padronizado), erro-padrão, coeficiente de determinação (R^2), valor de *p* e seus respectivos intervalos de confiança de ($IC_{95\%}$). A adequação do modelo foi atestada pelo teste de Durbin-Watson. Por fim, utilizou-se o teste Análise de Componentes Principais (ACP) para detecção o grau da relação entre AC com as demais variáveis estudadas. Todas as análises foram realizadas no programa *International Business Machines* (IBM) *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 25.0, com um nível de significância de 0,05.

RESULTADOS

Caracterização sociodemográfica dos participantes

Neste item, são apresentados dados das análises univariadas de frequência (absolutas e relativas) referentes à caracterização em nível social, acadêmico e econômico dos alunos com suspeita de dislexia no contexto do ensino superior. Os resultados demonstram que 303 jovens-adultos brasileiros, com idade entre 18 e 29 anos (M_{idade} = 21,4; *DP* = 2), participaram do estudo. Os participantes frequentavam cursos das áreas de Ciências Biológicas e da Saúde (35%); Ciências Sociais Aplicadas (19,5%); Ciências Exatas, da Terra e Agrárias (18,8%); Engenharias (10,6%); Ciências Humanas (8,6%); e Linguística, Letras e Artes (7,6%). Entre os participantes, 59,7% eram ingressantes (primeiro ou segundo período do curso), 64% indicaram pertencer ao sexo feminino, 85,8% estavam solteiros, 47,5% tinham renda mensal de 1 a 2 salários mínimos e 55,8% se autodeclararam pardos.

Análise descritiva

Inicialmente, realizou-se estatística descritiva (média, mediana, mínima, máxima) e análise comparativa para o reconhecimento das diferenças entre os sexos (teste Mann-Whitney U) em cada uma das variáveis incluídas no estudo, de acordo com o tamanho do efeito e com valor de p <0,05. Testou-se duas hipóteses de pesquisa. A primeira era de que há sinais/sintomas de casos suspeitos de dislexia e ansiedade na amostra investigada. A segunda assumia que há diferenças entre universitários do sexo feminino e do masculino na percepção da AC, HL, AEFS e sintomas ansiosos.

Os escores do QHL (*M* = 52,0; *DP* = 11,34; *Mín* = 28; *Máx* = 90) apontaram indícios de risco para dislexia no grau leve entre os participantes. Ainda, observou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os sexos (*U* = 10168; *p* = 0,015; $n_{mulheres}$ = 194, 64%, n_{homens} = 109, 33,3%), indicando que os homens (*Md* = 53, *IIQ* = ±15; *d* de Cohen = 3,413, *TE* = Grande) apresentaram maiores dificuldades de leitura que as mulheres (*Md* = 50, *IIQ* = ±14; *d* = 3,413, *TE* = Grande).

No que diz respeito à variável ansiedade, os respondentes tiveram cerca de 13 pontos na avaliação dos sintomas ansiosos [*M* = 12,6 (*DP* = 4,724); *Mín* = 0, *Máx* = 21], valor que revela uma provável ansiedade. As mulheres (*Md* = 3, *IIQ* = 1,5; η^2 = 6,860, *TE* = Grande), em comparação com os homens (*Md* = 2,25, *IIQ* = 1,5; η^2 = 6,860, *TE* = Grande), apresentaram pontuações significativamente mais altas para ansiedade (*U* = 21101; *p* <0,001).

Sobre a AC (*U* = 19113; *p* <0,001), observou-se que os homens (*M* = 59, DP = ±1,136; *d* = 1,958, *TE* = Grande) são significativamente mais autocompassivos do que as mulheres (*M* = 51,8, *DP* = ±1,024; *d* = 1,958, *TE* = Grande). Foi considerado apenas os valores correspondentes a cada sexo, seguindo-se as recomendações normativas com amostras brasileiras (SOUZA; HUTZ, 2013, 2016a, 2016b, 2016c). Tais estudos têm consistentemente mostrado diferenças de AC entre os sexos feminino e masculino.

No que tange à autoeficácia na formação superior, a pontuação média obtida foi de 70,9 (*DP* = 18,89; *Mín* = 12,6; *Máx* = 99,71), escore correspondente a níveis elevados de AEFS. Além disso, (*U* = 21181,5; *p* = 0,463) percebeu-se que as mulheres (*Md* = 74,2, *IIQ* = 26,4; *d* = 0,743, *TE* = Médio) têm maior AE acadêmica do que os homens (*Md* = 72, *IIQ* = ±25,5; *d* = 0,743, *TE* = Médio), no entanto, não houve significância estatística.

Em suma, verificaram-se valores de tamanho de efeito com magnitude variando de média a grande para as referidas variáveis. Assim como, os resultados aludidos confirmaram uma hipótese (H_1) e outra parcialmente (H_2) neste estudo.

Análise inferencial

Análises inferenciais testaram a terceira e quarta hipótese deste estudo. A terceira foi de que existe relação positiva entre as facetas da AC e a AEFS. Já a quarta assumia que existe associação negativa entre as facetas da AC, HL e ansiedade. Para testar tais hipóteses, calculou-se os coeficientes de correlação de Tau-b de Kendall, entre as facetas da AC, história de leitura, fatores da AEFS e ansiedade em uma amostra de universitários com suspeita de dislexia, conforme apresentado na Tabela 1.

A Tabela 1 mostra as correlações entre as facetas da AC com HL, os fatores da AEFS e ansiedade em universitários suspeitos de dislexia. Foi encontrada a existência de associações positivas e estatisticamente significantes entre as facetas da AC e os fatores da AEFS. Quanto à força das associações estudadas, observou-se que a maioria delas eram fracas. Apesar disso, a análise dos resultados e seus níveis de significância indicam que existe uma relação entre os escores da AC e a AEFS dos participantes: quanto maiores os escores da AC, mais forte será a AEFS.

Tabela 1 - Correlação entre as facetas da autocompaixão com história de leitura, os fatores da autoeficácia na formação superior e ansiedade dos participantes (n = 303)

			Facetas da autocompaixão					
Variável	**Fatores**		**AB**	**ACS**	**SHC**	**IS**	**MF**	**SI**
História de Leitura	Histórico de dificuldades de leitura	*r* *p*	-0,087 0,029*	-0,142 <0,001*	-0,108 0,008*	-0,182 <0,001*	-0,059 0,143	-0,088 0,030*
Autoeficácia na formação superior	Autoeficácia acadêmica	*r* *p*	0,158 <0,001*	0,167 <0,001*	0,088 0,029*	0,247 <0,001*	0,144 <0,001*	0,147 <0,001*
	Autoeficácia na regulação da formação	*r* *p*	0,163 <0,001*	0,172 <0,001*	0,097 0,017*	0,266 <0,001*	0,145 <0,001*	0,146 <0,001*
	Autoeficácia em ações proativas	*r* *p*	0,174 <0,001*	0,170 <0,001*	0,108 0,007*	0,247 <0,001*	0,119 0,003	0,141 <0,001*
	Autoeficácia na interação social	*r* *p*	0,210 <0,001*	0,192 <0,001*	0,146 <0,001*	0,279 <0,001*	0,178 <0,001*	0,165 <0,001*
	Autoeficácia na gestão acadêmica	*r* *p*	0,106 0,009*	0,096 0,018*	0,077 0,060	0,190 <0,001*	0,053 0,191	0,125 0,002*
Ansiedade		*r* *p*	-0,268 <0,001*	-0,429 <0,001*	-0,183 <0,001*	-0,377 <0,001*	-0,312 <0,001*	-0,413 <0,001*

Fonte: Elaboração própria.
Nota: AB = Autobondade; SHC = Senso de Humanidade Comum; MF = Mindfulness; ACS = Autocrítica Severa; IS = Isolamento; SI = Sobreidentificação. *p <0,05.

Os escores do QHL e HADS-A (Tabela 1) mostraram associações negativas e significativas com todas as facetas da AC. Sobre à a força destas correlações, percebeu-se que a maioria das relações estudadas referentes à ansiedade eram moderadas e apenas duas mostraram-se fracas (facetas

autobondade e senso de humanidade compartilhada da AC). Todas as associações concernentes à HL (indicadores de práticas de literacia e risco para dislexia) foram de magnitude pequena. Assim, quanto menores os escores de HL e ansiedade, maiores os níveis de AC dos participantes. Diante destes achados, confirmou-se a terceira e quarta hipóteses testadas. Em seguida, tendo em vista o padrão de resultados ora apresentados, decidiu-se testar a quinta hipótese de que a AC pode ser preditora de HL, AEFS e ansiedade. Para isso, testou-se três modelos de regressão múltipla (método enter), como exibido na Tabela 2. Essa tabela apresenta as regressões múltiplas para investigar o papel preditivo da autocompaixão em relação à história de leitura, autoeficácia na formação superior e ansiedade dos participantes. Dentre os modelos investigados, a AC foi uma variável independente fixa (usada de forma consistente em todos os modelos), sendo apenas alterado a variável dependente (Modelo1 = HL, Modelo2 = AEFS e Modelo3 = ansiedade). Adicionalmente, a ACP revelou que as variáveis dependentes apresentaram boa relação com a variável independente em questão.

Tabela 2- Regressões múltiplas para investigar o papel preditivo da autocompaixão em relação à história de leitura, autoeficácia na formação superior e ansiedade dos participantes (n = 303)

	B	***B***	**Erro-padrão**	***IC 95%***	***p***	***R^2***	**Durbin-Watson**
1. História de leitura						0,338	2,109
Preditores							
AB	0,058	0,145	0,183	-0,215 – 0,505	0,428		
ACS	0,003	0,006	0,217	-0,422 – 0,434	0,977		
SHC	-0,132	-0,434	0,192	-0,811 – -0,057	0,024*		
IS	-0,131	-0,344	0,216	-0,769 – 0,082	0,113		
MF	0,148	0,473	0,234	0,012 – 0,934	0,044*		
SI	0,126	0,393	0,252	-0,103 – 0,888	0,120		
2. Autoeficácia na formação superior						0,398	1,948
Preditores							
AB	0,117	0,124	0,073	-0,019 – 0,267	0,090		
ACS	-0,188	-0,195	0,086	-0,363 – -0,026	0,024*		
SHC	0,011	0,012	0,061	-0,109 – 0,133	0,843		
IS	0,307	0,271	0,067	0,139 – 0,404	0,843		
MF	-0,099	-0,106	0,073	-0,249 – 0,037	0,147		
SI	-0,076	-0,080	0,08	-0,237 – 0,077	0,319		
3. Ansiedade						0,521	2,082
Preditores							
AB	0,013	0,013	0,062	-0,110 – 0,136	0,835		
ACS	-0,153	-0,160	0,073	-0,350 – -0,016	0,029*		
SHC	0,021	0,027	0,066	-0,102 – 0,156	0,681		
IS	-0,005	-0,006	0,074	-0,151 – 0,140	0,940		
MF	-0,151	-0,192	0,079	-0,348 – -0,036	0,016*		
SI	-0,177	-0,220	0,085	-0,388 – -0,053	0,010*		

Fonte: Elaboração própria.

Nota: β – Coeficiente beta padronizado; *B* – Coeficiente beta não padronizado; $IC_{95\%}$ – Intervalo de confiança de 95%; R^2 – coeficiente de determinação; AB = Autobondade; SHC = Senso de Humanidade Comum; MF = *Mindfulness*; ACS = Autocrítica Severa; IS = Isolamento; SI = Sobreidentificação. $^{*}p < 0{,}001$.

O primeiro modelo ($F(6,327) = 59,885$; $p < 0,001$) indicou que o conjunto de facetas da AC explicou 33% da variância da HL ($R^2 = 0,338$). Isso significa que as facetas da AC foram capazes de explicar uma proporção significativa da variação na HL. Contudo, nem todas as facetas apresentaram a mesma relevância preditiva, sendo que apenas "*senso de humanidade comum*" ($\beta = -0,132$ [$IC_{95\%} = -0,811 – -0,057$]; $p = 0,024$) e *"mindfulness"* ($\beta = 0,148$ [$IC_{95\%} = 0,012 – 0,934$]; $p = 0,044$) apresentaram coeficientes de regressão significativos negativa e positiva. Desse modo, o coeficiente de regressão para "*senso de humanidade comum*" foi negativo ($\beta = -0,132$) e significativo ($p = 0,024$), o que indica que um menor nível de "*senso de humanidade comum*" está associado a um maior valor na variável HL. Já o coeficiente de regressão para "*mindfulness*" foi positivo ($\beta = 0,148$) e significativo ($p = 0,044$), o que indica que um maior nível de "*mindfulness*" está associado a um maior valor na variável de interesse. Os intervalos de confiança para ambos os coeficientes de regressão não incluem zero, o que sugere que essas dimensões têm uma relação significativa com a HL.

O segundo modelo ($F(9,052) = 82,935$; $p <0,001$) demonstrou significante influência (efeitos preditivos positivos e negativos, respectivamente) da pontuação de "isolamento" ($\beta = 0,307$ [$IC_{95\%} = 0,139 – 0,404$]; $p = <0,001$) e "autocrítica severa" ($\beta = -0,188$ [$IC_{95\%} = -0,363 – -0,026$]; $p = 0,024$) na AEFS, e explicou 40% de sua variância ($R^2 = 0,398$). Isso significa que as variáveis preditoras "isolamento" e "autocrítica severa" explicaram uma proporção significativa da variação na AEFS. Em suma, os resultados sugerem que essas variáveis têm efeitos preditivos significativos e opostos sobre a AEFS. O modelo de regressão também fornece uma medida da proporção de variação na AEFS que pode ser explicada por essas variáveis preditoras.

Os resultados indicam que o segundo modelo na totalidade foi significativo ($p < 0,001$), o que significa que as variáveis preditoras explicaram uma parte significativa da variação na AEFS. O coeficiente de regressão β para "isolamento" foi positivo ($\beta = 0,307$) e significativo ($p < 0,001$), o que indica que quanto maior a pontuação em "isolamento", maior o nível de AEFS. O intervalo de confiança ($IC_{95\%} = 0,139 - 0,404$) indica que este coeficiente de regressão é significativo e estável, com alta precisão. Já o coeficiente de regressão β para "autocrítica severa" foi negativo ($\beta = -0,188$) e significativo ($p = 0,024$), o que indica que quanto maior a pontuação em "autocrítica severa", menor o nível de AEFS. Ademais, o intervalo de confiança ($IC_{95\%} = -0,363 – -0,026$) indica que este coeficiente de regressão é significativo, mas menos preciso do que o coeficiente de regressão para "isolamento".

Em complemento, o segundo modelo explicou 40% da variação na AEFS ($R^2 = 0,398$). Isso significa que as variáveis preditoras "isolamento" e "autocrítica severa" explicaram uma proporção significativa da variação na AEFS. Em suma, os resultados sugerem que "isolamento" e "autocrítica severa" têm efeitos preditivos significativos e opostos sobre a AEFS. O modelo de regressão também

fornece uma medida da proporção de variação na AEFS que pode ser explicada por essas variáveis preditoras.

O terceiro modelo ($F(2,048) = 15,870$; $p < 0,001$) revelou que a pontuação das facetas "*sobreidentificação*" ($\beta = -0,177$ [$IC_{95\%} = -0,388 – -0,053$], $p = 0,010$), "*autocrítica severa*" ($\beta = -0,153$ [$IC_{95\%} = -0,350 – -0,016$], $p = 0,029$) e "*mindfulness*" ($\beta = -0,151$ [$IC_{95\%} = -0,348 – -0,036$], $p = 0,016$) da AC, podem prever negativamente a ansiedade, explicando 52% de sua variância ($R^2 = 0,521$). Isso sugere que as facetas da AC incluídas no modelo têm um papel importante na explicação da variação na ansiedade. No entanto, há outras variáveis que podem influenciar a ansiedade e que não foram incluídas no modelo.

Esse resultado indica que, no terceiro modelo de regressão, a pontuação nas facetas "*sobreidentificação*", "*autocrítica severa*" e "*mindfulness*" da AC foram preditores significativos e negativos da ansiedade. Ou seja, quanto maior a pontuação nas facetas supracitadas, menor a pontuação na escala de ansiedade. No caso das três facetas, os valores de *p* foram abaixo de 0,05, indicando que os efeitos são estatisticamente significativos. Além disso, os intervalos de confiança indicam a precisão das estimativas dos coeficientes de regressão para cada faceta. Quanto mais estreito o intervalo de confiança, mais precisa é a estimativa do coeficiente. Por exemplo, um intervalo de confiança estreito, como $IC_{95\%}$ = -0,388 a -0,053 para a faceta "*sobreidentificação*", indica que a estimativa do coeficiente para essa faceta é mais precisa. Assim como, o intervalo de confiança da faceta "*mindfulness"* é relativamente estreito, com $IC_{95\%}$ = -0,348 a -0,036. Isso sugere que a estimativa do coeficiente de regressão para essa faceta é relativamente precisa.

Por outro lado, um intervalo de confiança amplo, como $IC_{95\%}$ = -0,350 a -0,016 para a faceta "autocrítica severa", indica que a estimativa do coeficiente para essa faceta é menos precisa. Nesse caso, é importante considerar outros fatores que possam influenciar a precisão das estimativas, como o tamanho da amostra e o nível de correlação entre as variáveis.

Adiante, avaliou-se os modelos de regressão através da comparação dos valores de R^2 (coeficiente de determinação) de cada um. O modelo 3 é o que apresenta o escore mais alto, indicando que ele explica a maioria da variância da ansiedade por meio da variável explicativa AC. Diante desses dados foi possível confirmar a quinta hipótese do trabalho.

DISCUSSÃO

Este estudo teve por objetivo investigar as relações entre as facetas da autocompaixão, história de leitura, fatores da autoeficácia na formação superior e ansiedade em uma amostra de estudantes

universitários com suspeita de dislexia. Foi confirmada a hipótese de que a amostra de estudantes apresenta risco para dislexia em grau leve (H_1 confirmada). Esse resultado é importante para identificar este grupo vulnerável e ajudar a entender como as variáveis estudadas podem impactar a saúde mental e mesmo o desempenho acadêmico.

O grupo de adultos suspeito de dislexia pode enfrentar vários desafios na adaptação às demandas acadêmicas do ensino superior, incluindo dificuldades com processamento de informações, anotações, organização de redações e expressão de ideias por escrito (MOLL *et al.*, 2022; NAHAK; MBATO, 2022). Como já mencionado, as dificuldades de leitura podem ser associadas à ansiedade. Essas dificuldades podem limitar a capacidade de os indivíduos se envolverem no meio acadêmico, o que pode levar a julgamentos autocríticos fortes e o sentimento de culpa (DEUCHERT *et al.,* 2017; ILARIA *et al*., 2022). Estas descobertas indicam a importância de se oferecer apoio aos estudantes universitários com suspeita de dislexia, a fim de ajudá-los a superar os desafios e a se sentirem mais confiantes e seguros no meio acadêmico. A identificação precoce e o apoio adequado podem ajudar a minimizar o impacto das dificuldades de leitura e a melhorar o bem-estar e o sucesso acadêmico deste grupo vulnerável (ILARIA *et al.*, 2022).

Ainda sobre a primeira hipótese, a confirmação de que estudantes relataram ansiedade está coerente com os achados de outras pesquisas (DEUCHERT *et al.*, 2017; EHRET *et al.*, 2015). A graduação pode ser uma fase suscetível ao adoecimento mental, e isso pode afetar negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar mental dos estudantes (MIRZA *et al.*, 2021). Por outro lado, os participantes apresentaram níveis elevados de autocompaixão e autoeficácia na formação superior. São recursos positivos importantes para os estudantes com suspeita de dislexia, pois podem contribuir para a melhoria do bem-estar mental e sucesso acadêmico (KOTERA *et al.*, 2021). Em outras palavras, ao promover uma atitude mais compassiva e compreensiva para consigo mesmo, esses estudantes podem desenvolver uma perspectiva mais positiva e autoconfiante sobre si mesmos, o que pode resultar em menos ansiedade e maior AEFS (SOYSA; WILCOMB, 2015).

Em concordância com outras pesquisas, foram identificadas diferenças nos escores da AC (SOUZA; HUTZ, 2016c; YARNELL *et al.*, 2015), HL (SHAYWITZ *et al.*, 2020) e ansiedade (MIRZA *et al.*, 2021) entre os participantes do sexo masculino e feminino, confirmando-se desta forma parcialmente a segunda hipótese do estudo. Mais especificamente, a pesquisa descobriu que os níveis de AC e HL eram mais altos em alunos do sexo masculino, enquanto as alunas apresentavam níveis mais elevados de ansiedade. É importante destacar que, apesar de não ter sido encontrada uma diferença significativa na AEFS, o estudo indica que futuras investigações devem levar em conta as diferenças entre os sexos ao investigar essas variáveis.

Além disso, é recomendável que os tamanhos do efeito das relações entre os grupos sejam considerados. Em suma, destaca-se a importância de considerar as diferenças de sexo em pesquisas com universitários suspeitos de dislexia, a fim de compreender melhor as variáveis e suas relações. Assim como, para desenvolver estratégias mais eficazes de intervenções que levem em conta as necessidades e características específicas desse grupo.

Neste estudo, foi confirmada a hipótese (H_3) de que, há associação positiva e entre as facetas da AC e os fatores da AEFS entre os participantes. No entanto, a magnitude da correlação observada foi fraca, isso sugere que a relação entre as variáveis não é forte o suficiente para ser considerada clinicamente significativa. Apesar disso, de acordo com Kotera *et al.* (2022) e Liao *et al.* (2021), a AC pode aumentar os níveis de autoeficácia acadêmica dos estudantes, pois ajuda os indivíduos a ter maior senso de bondade e compreensão consigo mesmos em momentos difíceis da vida universitária. Isso sugere que a autocompaixão pode desempenhar um papel importante na promoção de comportamentos e pensamentos positivos que influenciam a AEFS dos estudantes. No entanto, é importante lembrar que a relação entre essas variáveis pode ser complexa e influenciada por outros fatores, e que a interpretação desses resultados deve ser feita com cautela e considerando o contexto universitário.

Foi confirmada a hipótese (H_4), de que os escores totais da HL e ansiedade se correlacionavam negativamente com todas as dimensões da AC. Esses resultados sugerem que é possível que as dificuldades de leitura afetem a capacidade dos estudantes de seguir seus objetivos acadêmicos e, por conseguinte, sua habilidade de autocompaixão (ABBOTT-JONES, 2022). Desse modo, apresentam risco de desenvolver problemas gerais de funcionamento psicológico saudável, como ansiedade e baixa autoestima (ILARIA *et al.,* 2022). Por isso, é importante considerar a importância de fornecer suporte aos estudantes que apresentam suspeita de dislexia na educação superior, incluindo acesso a recursos e adaptações que possam ajudá-los a superar desafios e alcançar sucesso acadêmico (DEUCHERT *et al.*, 2017). Assim, a AC pode ser uma estratégia útil para ajudar esses estudantes a lidar com as dificuldades inerentes à dislexia e a manter seu bem-estar mental e físico.

Verificou-se, ainda, que a autocompaixão pode ser preditora de história de leitura, autoeficácia na formação superior e ansiedade. Assim, confirmou-se a hipótese de pesquisa H_5. Mais especificamente, descobriu-se que as facetas da AC, simultaneamente, pode ser preditores negativos e positivos para HL, AEFS e ansiedade, respectivamente. Sobre o último, não foi encontrado estudo sobre a relação entre autocompaixão e história de leitura para corroborar com os achados deste trabalho.

Em contrapartida, há evidências na literatura que a AC pode ser um preditor positivo da autoeficácia acadêmica (LIAO *et al.*, 2021; SMEETS *et al.*, 2014). Já outros autores sugerem que a autocompaixão também é um preditor negativo da ansiedade no contexto universitário (SOYSA;

WILCOMB, 2015). Esses estudos revelam que a AC pode ser um recurso importante para os estudantes que buscam desenvolver sua autoeficácia acadêmica e lidar com a ansiedade relacionada ao ambiente acadêmico. Por essas razões, a promoção da autocompaixão pode ser uma importante estratégia para apoiar o bem-estar mental e o sucesso acadêmico de estudantes com suspeita de dislexia.

Ademais, é relevante ressaltar que a escassez de literatura, tanto em nível internacional quanto nacional, sobre o tema deste estudo limitou a realização de uma análise mais detalhada. Isso restringiu a comparação dos dados e a incorporação de mais pesquisas científicas para apresentar um melhor estado da arte sobre o tema em questão. No entanto, este artigo gerou evidências que enfatizam a importância da autocompaixão em estudantes universitários com possíveis sinais de dislexia, especialmente ao considerar as relações entre maior AEFS e menor ansiedade quando há presença de atitudes autocompassivas nestes alunos.

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa sugerem que as facetas da AC, a história de leitura, os fatores da AEFS e a ansiedade estão inter-relacionados. Em vista disso, a AC parece desempenhar um papel importante na vida acadêmica dos estudantes universitários, ajudando a mitigar os efeitos negativos da ansiedade e a melhorar a confiança em sua capacidade de lidar com os desafios acadêmicos. Estes achados são relevantes para o desenvolvimento de intervenções voltadas para o bem-estar mental e o sucesso acadêmico desses estudantes. Exemplos de intervenções em autocompaixão podem ser conferidas em Souza e Hutz (SOUZA; HUTZ, 2021).

Diante do exposto, esse estudo contribui para o avanço da Ciência Psicológica e da Psicologia Positiva por divulgar, de forma inédita, uma investigação sobre as relações de construtos psicológicos positivos (AEFS e AC) em uma amostra de universitários com suspeita de dislexia. Assim, foram testadas cinco hipóteses. Quatro foram confirmadas (H_1, H_3, H_4 e H_5) e outra foi aceita parcialmente (H_2).

A pesquisa também destacou que as associações entre AC e AEFS têm possíveis implicações positivas para atenuar a ansiedade em casos suspeitos de dislexia. Além disso, permitiu ampliar as informações na literatura acerca da importância de construtos psicológicos positivos no contexto universitário, especialmente autocompaixão, para o bem-estar mental dessa população. Ademais, a AC foi consistentemente um preditor significativo para HL, AEFS e sintomas de ansiedade.

Esse estudo tem algumas limitações. O desenho transversal em que a coleta de dados acontece em um único momento, não permitindo inferências do tipo causa-efeito. Este ter sido realizado somente

em uma instituição de ensino superior pública. Dessa forma, sugere-se cautela ao generalizar os achados para a população geral. Assim, pesquisas futuras devem considerar essas limitações e incluir os construtos de autocompaixão e autoeficácia na agenda de estudos futuros sobre o tema.

Novas pesquisas longitudinais e experimentais devem ser realizadas para investigar a relação entre AC e a AEFS de forma mais aprofundada e detalhada. Além de ser benéfico explorar como esses construtos podem ser promovidos como fatores de proteção para adultos universitários suspeitos de dislexia, e como essas intervenções podem ser integradas ao atendimento clínico e acadêmico para maximizar os resultados positivos. Em suma, ainda há uma necessidade de investigações mais robustas que investiguem a relação entre AC, AEFS e dislexia em adultos universitários (matriculados em universidades públicas e privadas), para se compreender melhor como esses fatores interagem e como podem ser utilizados para promover o bem-estar mental e o sucesso acadêmico desse grupo vulnerável.

REFERÊNCIAS

ABBOTT-JONES, A. "A Mixed Method Study Focusing on Adult Dyslexic Higher Education Students and their Experiences with Anxiety and Coping". **International Journal of Educational and Pedagogical Sciences**, vol. 16, n. 3, 2022.

APA - American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. Porto Alegre: Editora Artmed, 2023.

BANDURA, A. "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". **Psychological Review**, vol. 84, n. 2, 1977.

BOTEGA, N. J. *et al*. "Transtornos do humor em enfermaria de clínica médica e validação de escala de medida (HAD) de ansiedade e depressão". **Revista de Saúde Pública**, vol. 29, 1995.

BUNDOCK, K. *et al*. "Teaching Rate of Change and Problem Solving to High School Students With High Incidence Disabilities at Tier 3". **Learning Disability Quarterly**, vol. 44, n. 1, 2021.

ÇAĞIŞ, Z. G.; YILDIRIM, M. "Self-Compassion in Students. Theoretical Background, Practices, and Positive Outcomes". *In*: ARSLAN, G.; YILDIRIM, M. (eds.). **Handbook of Positive School Psychology. Evidence-Based Strategies for Youth Well-Being**. Cham: Springer, 2024.

CARR, A. *et al*. "The evidence-base for positive psychology interventions: A mega-analysis of meta-analyses". **The Journal of Positive Psychology**, vol. 19, n. 2, 2024.

DEUCHERT, E. *et al.* "Disability discrimination in higher education: analyzing the quality of counseling services". **Education Economics**, vol. 25, n. 6, 2017.

EHRET, A. M.; JOORMANN, J.; BERKING, M. "Examining risk factors and resilience for depression: the role of self-criticism and self-compassion". **Cognition and Emotion**, vol. 29, n. 8, 2015.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. "Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação". **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 31, 2011.

ILARIA, B. *et al*. "Clustering analysis of factors affecting academic career of university students with dyslexia in Italy". **Scientific Reports**, vol. 12, n. 1, 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados abertos**: Educação superior. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 15/12/2024.

ISKENDER, M. "The relationship between self-compassion, self-efficacy, and belief in control over learning in Turkish university students". **Social Behavior and Personality: An International Journal**, vol. 37, n. 5, 2009.

KOTERA, Y. *et al.* "Academic motivation of Indonesian university students: relationship with self-compassion and resilience". **Healthcare**, vol. 10, n. 10, 2022.

KOTERA, Y. *et al.* "Mental health shame, self-compassion, and sleep in UK nursing students: full mediation of self-compassion in sleep and mental health". **Nursing Open**, vol. 8, n. 3, 2021.

LABANI, S.; WADHWA, K.; ASTHANA, S. "Basic approach to data analysis and writing of results and discussion sections". **MAMC - Journal of Medical Sciences**, vol. 3, n. 1, 2017.

LIAO, K. Y. H. *et al*. "A meta-analysis of the relation between self-compassion and self-efficacy". **Mindfulness**, vol. 12, n. 8, 2021.

LIMA, F. G.; PALOSKI, L. H. "Saúde mental e estilos de ensino de professores universitários de instituições públicas e privadas". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 17, n. 51, 2024.

MANAVIPOUR, D.; SAEEDIAN, Y. "The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy". **Journal of Contextual Behavioral Science**, vol. 5, n. 2, 2016.

MATTEUCCI, M. C.; SONCINI, A. "Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder". **Research in Developmental Disabilities**, vol. 110, 2021.

MCCLEMENTS, D. J.; MCCLEMENTS, J.; MCCLEMENTS, I. F. "Reaching the Finish Line: Writing and Presenting Your Thesis". *In*: MCCLEMENTS, D. J.; MCCLEMENTS, J.; MCCLEMENTS, I. F. (eds.). **How to be a Successful Scientist**: A Guide for Graduate Students, Postdocs, and Professors. Cham: Springer, 2024.

MIRZA, A. A. *et al.* "Depression and anxiety among medical students: a brief overview". **Advances in Medical Education and Practice**, vol. 12, 2021.

MOEINI, M. *et al*. "The effects of self-compassion education on the self-efficacy of the clinical performance of nursing students". **Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research**, vol. 24, n. 6, 2019.

MOLL, K. *et al.,* "Economic evaluation of dyslexia intervention". **Dyslexia**, vol. 1, 2022.

MURIS, P. "A protective factor against mental health problems in youths? A critical note on the assessment of self-compassion". **Journal of Child and Family Studies**, vol. 25, n. 5, 2016.

NAHAK, Y.; MBATO, C. L. "Undergraduate Students' Perceived Self-Efficacy in Academic Reading". **Language Circle: Journal of Language and Literature**, vol. 16, n. 2, 2022.

NEFF, K. "Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself". **Self and Identity**, vol. 2, n. 2, 2003a.

NEFF, K. D. "Self-compassion: Theory, method, research, and intervention". **Annual Review of Psychology**, vol. 74, 2023.

NEFF, K. D. "The development and validation of a scale to measure self-compassion". **Self and Identity**, vol. 2, n. 3, 2003b.

NEFF, K. D.; DAVIDSON, O. "Self-Compassion: Embracing Suffering with Kindness". *In:* IVTZAN, I.; LOMAS, T. (eds.). **Mindfulness in Positive Psychology**. Abingdon: Routledge, 2016.

PEREIRA, M. D.; SILVA, J. B. L.; SILVA, J. P. "Avaliação de história de leitura em estudantes de uma universidade federal brasileira: fatores relacionados ao risco de dislexia". **Scielo Preprints** [2022]. Disponível em: <www.scielopreprints.org>. Acesso em: 12/03/2024.

PEREIRA, M. D.; SILVA, J. P. "Autoeficácia, mindfulness e autocompaixão: possíveis interlocuções a partir da Psicologia Positiva na educação superior". **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, vol. 39, 2022.

PIOTROWSKI, C. "Editorial: Positive psychological assessment: The contribution of projective techniques". **Journal of Projective Psychology and Mental Health**, vol. 31, n. 1, 2024.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. "Escala de auto-eficácia na formação superior: Construção e estudo de validação". **Avaliação Psicológica**, vol. 9, n. 2, 2010.

RICHARDSON, G. "Dyslexia in Higher Education". **Educational Research and Reviews**, vol. 16, n. 4, 2021.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. "Positive psychology: An introduction". **American Psychologist**, vol. 55, n. 1, 2000.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. "Positive Psychology: An Introduction". *In*: CSIKSZENTMIHALYI, M. (ed.). **Flow and the Foundations of Positive Psychology**: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Berlim: Springer Dordrecht, 2014.

SHAYWITZ, S. E. *et al.* "The Yale Outcome Study: outcomes for graduates with and without dyslexia". **Journal of Pediatric Neuropsychology**, vol. 6, 2020.

SMEETS, E. *et al.* "Meeting suffering with kindness: Effects of a brief self-compassion intervention for female college students". **Journal of Clinical Psychology**, vol. 70, n. 9, 2014.

SOUSA, G. Z. P.; FUKUDA, C. C. "Inventário de florescimento no trabalho: construção e evidências de validade em amostras de trabalhadores brasileiros". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 17, n. 51, 2024.

SOUZA, L. K.; ÁVILA-SOUZA, J.; GAUER, G. "Escala de Autocompaixão". *In:* HUTZ, C. S. (ed.). **Avaliação em psicologia positiva**: técnicas e medidas. São Paulo: Hogrefe, 2016.

SOUZA, L. K.; HUTZ, C. H. **Adaptação e validação da Escala de Autocompaixão e comparações com autoestima e autoeficácia** (Relatório Final de Pesquisa). Porto Alegre: UFRGS, 2013.

SOUZA, L. K.; HUTZ, C. S. "Adaptation of the Self-Compassion Scale for use in Brazil: Evidence of Construct Validity". **Trends in Psychology**, vol. 24, n. 1, 2016a.

SOUZA, L. K.; HUTZ, C. S. "Escala de Autocompaixão – Como eu geralmente lido comigo em momentos difíceis". *In:* HUTZ, C. S. (ed.). **Avaliação em psicologia positiva**: técnicas e medidas. São Paulo: Editora Hogrefe, 2016c.

SOUZA, L. K.; HUTZ, C. S. "Intervenções positivas para a valorização e o bem-estar de professores". *In:* REPPOLD, C. T.; HUTZ, C. S. (eds.). **Intervenções em psicologia positiva no contexto escolar e educacional**. São Paulo: Editora Vetor, 2021.

SOUZA, L. K.; HUTZ, C. S. "Self-compassion in relation to self-esteem, self-efficacy and demographical aspects**". Paidéia**, vol. 26, n. 64, 2016b.

SOUZA, L. K.; POLICARPO, D.; HUTZ, C. S. "Self-compassion and symptoms of stress, anxiety, and depression". **Trends in Psychology**, vol. 28, 2020.

SOUZA, R. T.; MIRANDA, J. C. "Inclusão escolar no Brasil: uma análise documental". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 5, n. 13, 2021.

SOYSA, C. K.; WILCOMB, C. J. "Mindfulness, self-compassion, self-efficacy, and gender as predictors of depression, anxiety, stress, and well-being". **Mindfulness**, vol. 6, 2015.

WILLOUGHBY, D. **Compassion, acceptance and narrative identity in the self-regulation of learning among university students with learning disabilities** (Doctoral Thesis in Philosophy in Psychology). Ontario: University of Guelph, 2017.

YARNELL, L. M. *et al.* "Meta-analysis of gender differences in self-compassion". **Self and Identity**, vol. 14, n. 5, 2015.

YARNELL, L. M.; NEFF, K. D. "Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being". **Self and Identity**, vol. 12, n. 2, 2013.

ZEWUDE, G. T. et al. The "Impact of Internet Addiction on Mental Health: Exploring the Mediating Effects of Positive Psychological Capital in University Students". **Adolescents**, vol. 4, n. 2, 2024.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 18 | Nº 52 | 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