



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CAMPUS I - CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**ANA LUIZA SILVA DA FONSECA**

**IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS DA DISLEXIA EM CRIANÇAS E**  
**ADOLESCENTES ATENDIDOS NO CENTRO ESPECIALIZADO EM**  
**APRENDIZAGEM (CEA) DE QUEIMADAS - PB**

**CAMPINA GRANDE - PB**  
**2022**

ANA LUIZA SILVA DA FONSECA

**IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS DA DISLEXIA EM CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES ATENDIDOS NO CENTRO ESPECIALIZADO EM  
APRENDIZAGEM (CEA) DE QUEIMADAS - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de bacharelado em Psicologia, pela Universidade Estadual da Paraíba.

**Orientadora:** Livânia Beltrão Tavares.

**CAMPINA GRANDE - PB  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F676i Fonseca, Ana Luiza Silva da.  
Implicações emocionais da dislexia em crianças e adolescentes atendidos no Centro Especializado em Aprendizagem (CEA) de Queimadas - PB [manuscrito] / Ana Luiza Silva da Fonseca. - 2022.  
21 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2022.  
"Orientação : Profa. Dra. Lívania Beltrão Tavares, Departamento de Psicologia - CCBS."  
1. Dislexia - aprendizagem. 2. Emoções. 3. Centro Especializado em Aprendizagem - CEA. I. Título  
21. ed. CDD 371.914 4

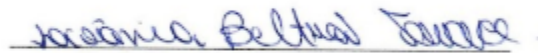
ANA LUIZA SILVA DA FONSECA

**IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS DA DISLEXIA EM CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES ATENDIDOS NO CENTRO ESPECIALIZADO EM  
APRENDIZAGEM (CEA) DE QUEIMADAS - PB**

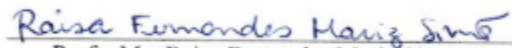
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial à obtenção do título de  
bacharelado em Psicologia, pela Universidade  
Estadual da Paraíba.

Aprovado em: 01/12/2022

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dra. Livânia Beltrão Tavares  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Raisal Fernandes Mariz Simões  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Diana Sampaio Braga  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>2. DISLEXIA: SINAIS E SINTOMAS</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Dislexia, Inclusão e Aprendizagem</b>	<b>7</b>
<b>2.2 Dislexia e as emoções</b>	<b>7</b>
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>8</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>9</b>
<b>5. CONCLUSÃO</b>	<b>14</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>16</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>19</b>

**IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS DA DISLEXIA EM CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES ATENDIDOS NO CENTRO ESPECIALIZADO EM  
APRENDIZAGEM (CEA) DE QUEIMADAS - PB**

**EMOTIONAL IMPLICATIONS OF DYSLEXIA IN CHILDREN AND  
ADOLESCENTS ASSISTED AT THE SPECIALIZED LEARNING CENTER (CEA)  
OF QUEIMADAS - PB**

Ana Luiza Silva da Fonseca<sup>1</sup>  
Livânia Beltrão Tavares<sup>2</sup>

**RESUMO**

O presente artigo buscou analisar as implicações emocionais da dislexia, a partir da vivência de crianças e adolescentes atendidos no Centro Especializado em Aprendizagem (CEA) do município de Queimadas. 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). Em consonância aos testes, foi aplicada uma entrevista semiestruturada, no intuito de agregar maiores resultados ao estudo. A análise dos dados foi realizada conforme propõe Bardin (2016), a qual se estruturou 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 da pessoa com dislexia. 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:** dislexia; emoções; aprendizagem.

**ABSTRACT**

This article sought to analyze the emotional implications of dyslexia, based on the experience of children and adolescents assisted at the Centro Especializado em Aprendizagem (CEA) in the city of Queimadas. The research was descriptive and analytical, and qualitative in nature. Regarding the instruments used for data collection, we used two tests to evaluate emotions: the Multidimensional Anxiety Scale for Children and Adolescents (MASC) and the Children's Depression Rating Scale (CDRS-R). In consonance with the tests, a semi-structured interview was applied, in order to add further results to the study. Data analysis was performed as proposed by Bardin (2011), which was structured in three stages: Pre-analysis; Exploration of the material; Treatment of results, inference and interpretation. The research had eleven participants, ten being the number of children and adolescents, in addition to the emotional educator responsible for accompanying them. The results suggest that, besides the neurobiological difficulties inherent to dyslexia, there are emotional factors, which may

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, ana.luiza.fonseca@aluno.uepb.edu.br;

<sup>2</sup> Doutora do Curso de Psicologia da Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES, li.vania@hotmail.com;

interfere significantly in the daily life of the person with dyslexia. Therefore, it is imperative to keep a holistic view of this public, in order to provide more effective support, given the chronicity of this disorder.

**Keywords:** dyslexia; emotions; learning.

## 1. 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. De acordo com o *Annals of Dyslexia*, elaborado pela Associação Internacional de Dislexia (2003), a dislexia se trata 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. Segundo Pedro (2010), 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.

Nesse sentido, 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. Em um estudo, Zuppardo, Serrano e Pirrone (2017) destacaram que o nível de autoestima dos alunos com dislexia é mais baixo em comparação com a de outros grupos de pares, e que tais estudantes apresentam maiores índices de ansiedade e depressão. De tal modo, é importante considerar os principais aspectos da vida do sujeito, como: o contexto social e familiar, a vivência no ambiente escolar, as dificuldades além do déficit na leitura e na escrita, a relação com os pares e o nível de suporte oferecido.

Partindo de tal premissa, o presente estudo buscou analisar e compreender as implicações emocionais da dislexia em crianças e adolescentes atendidos no Centro Especializado em Aprendizagem (CEA) do município de Queimadas, levando em conta o diagnóstico e o processo de investigação do transtorno, a fim de identificar se esses fatores influenciam de modo distinto no manejo e expressão das emoções. A preferência pelo CEA 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, formada por pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, psiquiatra, fonoaudiólogo e educadores emocionais.

## 2. 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. 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).

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. À 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.

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.

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. Neste contexto, Figueira (2012) identifica que a dislexia não diz respeito apenas às 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).



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.

## **2.1 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. 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.

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 (SERRA, 2008). 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 pares, pela escola e sobretudo, pela família, repercute diretamente no modo como este se percebe e lida com as próprias emoções e limitações.

## **2.2 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 a criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, o medo do fracasso escolar pode ser muito comum, o que pode afetar diretamente a sua saúde emocional. 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.

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.

### **3. METODOLOGIA**

O presente estudo é um recorte advindo das pesquisas elaboradas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), 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 concordância dos participantes com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O local do estudo se deu no Incluir - Centro Especializado em Aprendizagem (CEA), localizado no município de Queimadas - PB, órgão mantido pela prefeitura para auxiliar crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, o qual conta com 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.

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). 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. 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. Importa ressaltar que, no intuito de preservar a imagem das crianças e adolescentes participantes da pesquisa, foram utilizadas apenas as iniciais dos seus nomes.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

*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. 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.

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 na tabela abaixo:

**Tabela 1** - Repercussões emocionais da Dislexia

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Extratos dos relatos</b>
Repercussões emocionais da Dislexia	Medo	<p><i>“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).</i></p> <p><i>“Fico com medo que riam de mim... Sempre” (Art, 10).</i></p> <p><i>“Sempre fico com medo de ler na frente das outras pessoas, porque fico com medo de errar” (Ica, 10).</i></p> <p><i>“Às vezes fico com medo que o professor me chame lá na frente, na aula” (Iq, 14).</i></p>
	Vergonha	<p><i>“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).</i></p> <p><i>“Às vezes fico nervoso em falar em público. Eu sinto vergonha de falar alguma coisa errada... De falar uma burrice” (Iq, 14).</i></p>

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2022.

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, Avanci, Silva, e Oliveira (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. Desse modo, a segunda categoria “Impactos negativos da vivência escolar” 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. Vejamos a tabela abaixo:

**Tabela 2** - Impactos negativos da vivência escolar

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Extratos dos relatos</b>
Impactos negativos da vivência escolar	Bullying	<p><i>“Às vezes eu fico irritado quando me fazem raiva... Só na hora que eles ficam mexendo comigo, fazendo brincadeiras” (lg., 14).</i></p> <p>(...) <i>“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</i></p>

		<p><i>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).</i></p> <p><i>“Eu sempre fico triste quando alguém me magoa... Quando eles fala mal, mal mesmo deu” (Nic., 7).</i></p> <p><i>“Às vezes quando eu tô na escola, fico irritada... Quando alguém mexe comigo” (M.V., 10).</i></p>
	Desconforto ao realizar atividades de leitura e escrita	<p><i>“Não gosto de ler e escrever não... Porque eu não sei ler não, ainda tô aprendendo” (Art, 10).</i></p> <p><i>“Acho difícil ler e escrever. Me sinto pressionado” (Ig, 14).</i></p> <p><i>“Eu fico com enjoo quando tô nervosa, quando tem prova. Eu prefiro quando é de marcar, que é mais fácil” (M.C, 10).</i></p> <p><i>“Às vezes quando tô na escola, fico estressado quando só tem atividade de ler e escrever pra fazer” (Art., 12).</i></p>
	Desconforto ao estudar Português	<p><i>“Não gosto de português não... Sei nada de português, acho tudo difícil” (Gus, 12).</i></p> <p><i>“Eu prefiro estudar matemática. Acho português bem difícil” (M.V., 10).</i></p>

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2022.

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.

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 em 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 abaixo:

**Tabela 3 - Dificuldades específicas da Dislexia**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Extratos dos relatos</b>
Dificuldades específicas da Dislexia	Déficit na consciência fonêmica	<p>“<i>Eu sempre pedo permissão à minha mãe pra fazer as coisas</i>” (Sam, 11).</p> <p>“<i>Às vezes eu se acordo de madrugada</i>” (Art., 12).</p>

		<p><i>“Quando tá dando relâmpado, eu fico com medo” (Nic., 7)</i></p> <p><i>“Eu choro quando perdo alguma coisa” (M.V., 10).</i></p> <p><i>(...) “Não, eu não se sinto ficar triste” (J.G., 6).</i></p>
--	--	---

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2022.

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.

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.

## 5. CONCLUSÃO

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 neurológica. 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

ALESI, M.; RAPPO, G.; PEPI, A. Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. **Journal of Psychological Abnormalities in Children**, v. 3, n. 3, p. 1-8, 2014.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; SILVA, C. M. F. P.; OLIVEIRA, R. V. C. Violência na adolescência e formação da autoestima. IN: HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H. (ed.), **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 80-93, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA - ABD. **O que é dislexia?** Disponível em: <<https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

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

BARTHOLOMEU, D.; SISTO, F. F.; RUEDA, F. J. M. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. Maringá: **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, p. 139-146, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Brasília: Plano Nacional de Educação, 2000.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Congresso Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 2021.

CARPENTER, D; FERGUSON, C.J. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies**. 1. ed. São Paulo: Butterfly, 2011.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para Inclusão e Diversidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DAVIS, R. D. **O dom da dislexia: por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

DEUSCHLE, V.; CECHELLA, C. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Revista CEFAC**, v.11, p. 194-200, 2009.

ELBRO, C.; JENSEN, M. N. Quality of phonological representations, verbal learning, and phoneme awareness in dyslexic and normal readers. **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 46, n. 4, p. 375–384, 2005.

FONSECA, R. M. R. M. da. **O desenvolvimento da competência linguística na Dislexia. Especialização em Psicopedagogia Institucional. Universidade Cândido Mendes**. Rio de Janeiro: RJ. 2011. Disponível em: <[http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/G200735.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G200735.pdf)>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

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** (R. Mouta, Trad.). Lisboa: Editorial Estampa, 2004.
- HENNIGH, K. A. **Compreender a Dislexia**. Porto: Porto Editora, 2003.
- INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION – IDA. **Definition of Dyslexia**. Disponível em: <<https://dyslexiaida.org/>>. Acesso em: 27 de outubro de 2022.
- JESUS, S. N. **Psicologia da educação**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- KRAMER, S. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.
- KREPPNER, K. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 11-22, 2000.
- LIRA, N. R. de F. et al. Dislexia: a importância do diagnóstico para uma intervenção precisa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, 2020.
- MAIA, Heber (Org.). **Necessidades Educacionais Especiais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: **DSM-5** / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.
- 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**, v. 36, p. 554- 565, 1997.
- MOURA, O. Problemáticas emocionais da dislexia. São Paulo: **Portal da Dislexia**, 2000.
- PEDRO, D. L. **O estado e a família: organização, processos e metodologias no atendimento ao portador da dislexia e sua inclusão social**. Monografia (Pós Graduação) - Departamento de Letras Pedagogia, Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.
- 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**, v. 105, n. 4, p. 324-344, 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**, v. 23, p. 191-197, 1984.
- RAMOS, A. K. S. Bullying: a violência tolerada na escola. Cascavel/PR: **Unioeste**, 2008.
- RIBEIRO, F. L. **A criança disléxica e a escola**. Monografia (Pós-Graduação em Educação Especial) Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2008.

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

SILVA, N. S. da; SILVA, F. J. A. da. A dislexia e a dificuldade na aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5 , p. 75-87, 2016.

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

TELES, P. Dislexia: Como identificar? Como Intervir?. Lisboa: **Revista Portuguesa de Clínica Geral**, 2004.

ZUPPARDO, L.; SERRANO, F.; PIRRONE, C. Perfil emocional-conductual en niños y adolescentes con dislexia. **Retos XXI**, v. 1, p. 88–104, 2017.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me permitido chegar até aqui e concluir esse ciclo tão significativo para mim e para minha família - a Ele seja dada toda a glória! Agradeço em especial, aos meus avós, pelo amor incondicional e suporte constante, os quais nunca economizaram esforços para que eu seguisse os meus sonhos, sempre me mostrando que através da educação, seria possível alcançar um futuro promissor para nós. Agradeço a minha mãe, que juntamente com os meus avós, sempre buscou proporcionar a mim e à minha irmã a garantia de uma vida digna, a qual, diante dos inúmeros obstáculos da vida, sempre foi referência de mulher forte, corajosa e trabalhadora. Agradeço a minha irmã, pela companhia da vida inteira. Agradeço também aos meus tios Francly e Guilherme, os quais desde a minha infância, foram pilares na minha formação escolar/acadêmica. Agradeço, ainda, a titio Enoque, que durante toda a sua vida conosco, nos encheu de alegria, demonstrando a mim imenso amor, amizade e carinho - te guardo sempre e para sempre no meu coração e memória.

Livânia Beltrão foi e sempre será um exemplo de dedicação e humildade para mim, a qual magistralmente, tem o dom de equilibrar tais qualidades em sua prática profissional. Agradeço-lhe demasiadamente por todo o suporte desde o primeiro PIBIC até aqui, por acreditar em mim mesmo quando eu mesma não acreditei e por mesmo em momentos de dificuldade, como foi durante a pandemia, nunca ter deixado de me assistir. Ter sido sua aluna e orientanda sempre será motivo de muito orgulho para mim.

Gostaria de agradecer, também, às professoras Raisa Fernandes e Diana Sampaio, as quais prontamente aceitaram contribuir com a presente pesquisa, desempenhando um papel essencial para o êxito da mesma.

Agradeço às minhas amigas Victória Maria, Jéssyka Senna e Nilza Alessandra, pela parceria em todas as etapas da graduação, por todas as risadas fora de hora, pelos abraços apertados, pelas choras compartilhados, e por terem sido fonte de afeto e de cuidado nos momentos difíceis deste percurso. Por fim, e não menos importante, agradeço a Heliab, meu companheiro de vida, pelo amor, cumplicidade, compreensão e incentivo contínuos, o qual esteve comigo desde o momento da minha matrícula, me auxiliando em tudo o que precisei até aqui. Obrigada, meu amor, por me ensinar ao longo desses anos que “o essencial é invisível aos olhos”, e por me mostrar dia após dia que amar é, parafraseando Frankl, enxergar as potencialidades do outro e incentivá-lo a realizá-las. Amo você!



