



Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

**ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMIENTO FRENTE AO DIGNÓSTICO DE  
DISLEXIA EM ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS NESSA FASE**

Livânia Beltrão Tavares

Buenos Aires

2019

Livânia Beltrão Tavares

**ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO FRENTE AO DIAGNÓSTICO DE  
DISLEXIA EM ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS NESSA FASE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade de Ciências Empresariales e Sociales de Buenos Aires, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Psicologia.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Laura Maglio

Buenos Aires

2019

**ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO FRENTE AO DIAGNÓSTICO DE  
DISLEXIA EM ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS NESSA FASE**

Livânia Beltrão Tavares

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Laura Maglio (Orientadora)

---

---

---

---

Buenos Aires

2019

Tavares, Livânia Beltrão.

Estratégias de Enfrentamento frente ao diagnóstico de Dislexia em adolescentes diagnosticados nessa fase / Livânia Beltrão Tavares - 2019.

251f.

Tese (Doutorado) - Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Laura Maglio.

*À minha irmã, por sua coragem e  
determinação e por me inspirar a estudar essa  
temática.*

## **Agradecimentos**

A Deus que me deu forças para continuar caminhando,

Aos meus pais, por acreditarem em mim, sempre!

À minha irmã, companheira em todos os momentos, fonte de inspiração e cuidado,

Aos meus filhos, razão de tudo!

A Dra Ana Laura Maglio pelo cuidado, empenho e presença constante,

A todos os professores da Uces, em especial aos juízes que aceitaram participar do momento mais importante dessa joranada,

Aos meus pais e meus filhos, pelo incentivo e compreensão por minhas ausências, nas intermináveis horas de estudo, amo vocês.

Aos amigos do doutorado, sempre presentes, em especial Juliana Loss,

Aos adolescentes que aceitaram participar da pesquisa, partilhando comigo angústias, medos e sonhos,

À UCES na pessoa do Dr. David Maldavsky.

## Sumário

Lista de Tabelas .....	25
Lista de Figuras .....	26
Introdução .....	17
Problema de investigação .....	18
Justificativa.....	21
Capítulo I - Marco Concetual .....	22
1.1 Marco Epistemológico.....	22
1.2 Marco Teórico .....	25
1.2.1 Teoria de Aaron Beck.....	25
1.2.2 O modelo cognitivo-comportamental aplicado a crianças e adolescentes. ....	31
1.2.3 Estratégias de enfrentamento.....	34
<i>a) Estratégias de coping focalizadas na emoção.</i> .....	36
<i>b) Estratégias de coping focalizadas no problema.</i> .....	36
1.3 Marco Substantivo.....	39
1.3.1 Delimitação do Conceito de Adolescência. ....	39
1.3.2 Estratégias de Enfrentamento na adolescência. ....	43
1.3.3 Delimitação do Conceito de Dislexia. ....	49
<i>a) O processo de Diagnóstico de Dislexia.</i> .....	51
<i>b) Reeducação.</i> .....	52
1.4 Marco Nominal e Histórico .....	53
1.4.1 Construção do conceito de adolescência. ....	53
Capítulo II - Estado Atual da Arte.....	59
2.1 Introdução.....	59
2.1.1 Pesquisas sobre estratégias de enfrentamento e adolescência.....	60
2.1.2 Pesquisas sobre enfrentamento de situações relacionadas à aprendizagem escolar e dislexia com adolescentes. ....	83
2.1.3 Pesquisas sobre estratégias de enfrentamento, dificuldades de aprendizagem/dislexia e crianças. ....	92
2.1.4 Pesquisas sobre reações emocionais a diagnósticos diversos e adolescência. ....	107
2.1.5 Pesquisas sobre família – apoio social e dificuldades de aprendizagem.....	114
2.1.6 Pesquisas sobre dislexia, apoio social e inclusão. ....	125
2.2 Conclusão e discussão do Estado da Arte .....	151
Capítulo III – Objetivos .....	155
3.1 Objetivo Geral .....	155
3.2 Objetivos Específicos .....	155

Capítulo IV - Hipóteses .....	156
Capítulo V - Metodologia.....	157
5.1 Desenho do estudo.....	157
5.2 Critérios de inclusão e exclusão .....	158
5.3 População e Amostra .....	158
5.4 Determinação da amostra .....	162
5.5 Instrumentos .....	163
5.6 Validade do Inventário, Consistência Interna e Confiabilidade.....	164
5.7 Procedimentos .....	166
Capítulo VI - Resultados .....	168
6.1 Análise de dados .....	168
6.2 Resultados.....	168
6.2.1 Análise quantitativa comparação entre grupos – Estratégias de Enfrentamento relacionadas ao sexo, idade e tempo de diagnóstico. ....	168
6.2.2 Estratégias de enfrentamento e o diagnóstico de dislexia. ....	175
6.2.3 Análise hierárquica descendente. ....	176
6.2.4 Análise de similitude entre as palavras. ....	177
6.2.5 Nuvem de palavras. ....	179
Capítulo VII - Discussão .....	181
7.1 Introdução.....	181
7.2 Estratégias de enfrentamento e sua correlação com o sexo dos participantes.....	182
7.3 Estratégias de enfrentamento e sua correlação com a idade dos adolescentes.....	185
7.4 Estratégias de enfrentamento e sua correlação com o tempo de diagnóstico.....	189
7.5 Análise qualitativa .....	191
7.5.1 Desconhecimento do diagnóstico. ....	192
7.5.2 A importância do apoio social.....	196
7.5.3 Importância do acompanhamento especializado.....	209
7.6 Dificuldades encontradas nesse estudo.....	219
7.7 Contribuições.....	220
Capítulo VIII - Considerações Finais .....	221
Referências .....	224
Anexos.....	249
Apêndices .....	253



## Lista de Tabelas

Tabela 1 - <i>Dados descritivos para sexo em relação aos fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia</i> .....	169
Tabela 2 - <i>Resultados para a análise de Mann-Whitney para sexo e os fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia</i> .....	170
Tabela 3 - <i>Dados descritivos para idade em relação aos fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia</i> .....	171
Tabela 4 - <i>Resultados para a análise de Mann-Whitney considerando a variável idade e os fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia</i> .....	172
Tabela 5 - <i>Dados descritivos para tempo de diagnóstico em relação aos fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia</i> .....	173
Tabela 6 - <i>Resultados para a análise de Mann-Whitney considerando a variável tempo de diagnóstico e os fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia</i> .....	174

## Lista de Figuras

Figura 1 - <i>Modelo Cognitivo-Comportamental</i> .....	30
Figura 2 - <i>Amostra dividida por sexo</i> .....	159
Figura 3 - <i>Frequência de idade</i> .....	160
Figura 4 - <i>Frequência de idade por sexo</i> .....	160
Figura 5 - <i>Frequência de reprovação</i> .....	161
Figura 6 - <i>Tempo de diagnóstico por sexo</i> .....	161
Figura 7 - <i>Dendograma categorias de respostas associadas ao momento do diagnóstico</i> ....	177
Figura 8 - <i>Análise de similitude entre as palavras-Diagnóstico de dislexia</i> .....	178
Figura 9 - <i>Nuvem de palavras – Diagnóstico de dislexia</i> .....	179

## **Introdução**

Esta tese de doutorado remete à compreensão de que os estudos sobre estratégias de enfrentamento têm encontrado um vasto campo de interesse na comunidade científica. Quando se discute especialmente àquelas utilizadas pelo público adolescente, é notório o reconhecimento por parte dos investigadores de que se trata de uma parcela da população que necessita de estudos específicos, o que vem fazendo crescer a atenção por pesquisas dedicadas a ela. No entanto, o tema foi ainda pouco explorado quando em se tratando de estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia, quando este ocorre no período da adolescência.

Os estudos de Beck (1987), especialmente no que concerne ao conceito de cognição, apontam que a maneira como as pessoas compreendem os acontecimentos da vida, ou seja, o significado que atribuem a estes, terá uma relação direta com a forma como irão reagir a esses fatos.

A adolescência é uma fase reconhecida por suas mudanças físicas e emocionais, na qual o adolescente terá que se adaptar a diferentes níveis de exigência, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho. Caso isto não aconteça, como é o caso de alguém que é diagnosticado com dislexia, isto pode ser motivo de estresse, especialmente se há por parte do próprio jovem ou da família um nível de expectativa muito alto em relação ao futuro acadêmico.

O conhecimento dos fatores relacionados ao diagnóstico pode colaborar para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que contribuam para uma melhor adaptação do indivíduo.

Na presente tese doutoral verifica-se, na introdução, o tema que se propõe analisar, bem como o interesse pela temática estratégias de enfrentamento. O Capítulo I abarca o Marco Conceitual, subdividido em Epistemológico, ou seja, a forma como a ciência vê o homem a partir dos pressupostos da Psicologia Cognitiva; o Marco Teórico, que sustenta a

presente tese, subdividido em duas partes – onde na primeira, aborda-se a teoria de Beck e, em seguida, as estratégias de enfrentamento e em especial relacionadas aos adolescentes; e, em seguida, o Marco Substantivo.

No Capítulo II descreve-se o Estado Atual da Arte com pesquisas atuais sobre a temática em questão.

No Capítulo III e no Capítulo IV, são apresentados os objetivos e as hipóteses, respectivamente. No Capítulo seguinte descreve-se a Metodologia, ou seja, como foi estruturado o presente estudo. No Capítulo VI apresenta-se os Resultados da pesquisa e das análises estatísticas correlatas a todas variáveis que se pretendia pesquisar e analisar. No Capítulo VII apresenta-se a discussão dos resultados encontrados e, por fim, no Capítulo VIII as Considerações Finais, posteriormente seguem bibliografia utilizada, e os anexos que compõem a tese.

### **Problema de investigação**

Em uma sociedade na qual ler e escrever são atividades consideradas importantes para que a pessoa se adapte de forma satisfatória ao ambiente no qual está inserida, empecilhos neste processo podem ser motivos de angústia e ansiedade, além de trazer graves consequências à vida do indivíduo.

Quando se fala de processo de aquisição da leitura, deve-se levar em conta que a criança, ao nascer, já se encontra imersa em um mundo onde letras, palavras e tudo a elas relacionado já existe; portanto, não é na escola que se dá início o processo, mas é nela que ele se estrutura. A aprendizagem da leitura envolve aspectos complexos e pode não transcorrer de forma satisfatória.

Desta forma, o diagnóstico de dislexia, dificuldade específica de leitura, pode ser confirmado apenas no início da adolescência, uma fase em que a criança passa por mudanças estruturais do ponto de vista cognitivo, pois seu pensamento, antes bastante concreto, agora passa a funcionar a partir de uma lógica mais abstrata, o que a leva a ser capaz de fazer reflexões e inferências que anteriormente não conseguia. Utilizando-se os conceitos de Piaget (1985), reflete-se que a fase inicial da adolescência, dos onze aos treze anos, quando o pensamento ainda é muito próximo ao pensamento infantil, é sobrepujada por outra, de quatorze aos dezoito anos, na qual a forma do adolescente solucionar problemas se assemelha à lógica do adulto.

Como a adolescência é uma fase em que o indivíduo ainda está dependente e não tem um repertório de estratégias consolidado, o diagnóstico de dislexia pode ser percebido como fonte de estresse para ele. O tempo transcorrido do momento do diagnóstico também pode ser utilizado para estabelecimento de estratégias para enfrentar tal realidade.

As estratégias que o indivíduo vai utilizar para lidar com a situação vão depender da avaliação que ele faz dela e do repertório que ele possui.

Diante disto, questiona-se quais estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia podem ser encontradas em adolescentes de ambos os sexos, diagnosticados neste período?

O interesse pela temática surgiu a partir do trabalho realizado na clínica com crianças e adolescentes diagnosticados com dislexia, como também do acompanhamento de alguns casos na escola. Observa-se a inquietude dos familiares, o sofrimento daqueles que muitas vezes se sentem fracassados por não corresponderem às expectativas dos pais e da sociedade como um todo. Partindo desse trabalho, passou-se a observar que as estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia, em adolescentes que já estão, desde muito tempo,

diante da angústia de não conseguir aprender como se espera deles, se constituiu como um valioso objeto de estudo.

A adolescência, como fase natural de mudanças ocasionadas pela ação hormonal, pode ser um momento gerador de estresse, na medida em que o adolescente se sente pressionado a corresponder às expectativas que pairam sobre ele, quer sejam familiares ou sociais, especialmente quando não se sente capaz de satisfazê-las.

Quando se pensa naquele adolescente, diante da escolha profissional e de dar conta de um curso universitário, ou mesmo de assumir um emprego, mas está diante de uma dificuldade de leitura e escrita e de um diagnóstico de dislexia, caso este não seja compreendido, ou mesmo seja percebido como um empecilho para concretizar seus sonhos, algo que impedirá seu progresso, o nível de estresse pode ser alto, levando-o a adotar estratégias de enfrentamento menos adaptativas.

Macedo, Petersen e Koller (2017) enfatizam a importância da sociedade e, sobretudo os poderes públicos atentarem para o fato que experiências negativas na adolescência podem afetar a qualidade de vida por muito tempo. Quando se reflete sobre a dislexia, que dificulta a vida do indivíduo em aspectos primordiais para que ele possa ter sucesso não apenas no plano pessoal, mas, sobretudo profissional, percebe-se a urgência em discutir tal temática, visando uma melhor adaptação desses adolescentes.

Espera-se dar conta de aprofundar os estudos sobre estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia em adolescentes, analisando criticamente se há diferenças no repertório de estratégias de meninos e meninas e se o tempo de diagnóstico e a idade na qual este ocorre podem contribuir para que estas sejam mais adaptativas.

## **Justificativa**

Um estudo como esse pretende contribuir para o campo científico, para os profissionais da Psicologia e para a sociedade.

À Ciência:

Ao campo científico com a teoria Cognitivo-Comportamental, pela possibilidade de gerar um modelo para compreender que estratégias de enfrentamento são utilizadas pelos adolescentes diante desta situação específica, ou seja, o diagnóstico de Dislexia.

Aos profissionais da Psicologia:

Conhecer como o adolescente avalia a situação de um diagnóstico de dislexia nesta fase e a partir daí conhecer o repertório de estratégias com as quais ele vai poder enfrentar esta realidade contribuirá com os profissionais da Psicologia, pela possibilidade de criar modelos de prevenção, o que justifica uma pesquisa nesta linha.

À sociedade:

Uma vez que a dislexia, sendo um transtorno específico da leitura e escrita, interfere na vida do sujeito, não apenas no aspecto acadêmico, mas também social, podendo levar a dificuldades no plano pessoal e profissional, justifica-se que um estudo com essa perspectiva contribuirá à sociedade de maneira geral, pois segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2017), a incidência de dislexia atinge 5% a 17% da população mundial e de acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), quanto mais cedo for feito o diagnóstico, melhores serão as chances de sucesso na aprendizagem para as crianças e adolescentes. No entanto, ainda de acordo com a ABD, boa parte dos diagnósticos acontece tardiamente, o que pode levar aos altos índices de reprovação e de evasão escolar.

## Capítulo I - Marco Conceitual

### 1.1 Marco Epistemológico

Utilizou-se no marco conceitual a Teoria Cognitivo Comportamental, segundo a qual os indivíduos atribuem significado às situações, pessoas e acontecimentos e a partir destes constroem hipóteses sobre seu futuro e sua própria identidade. As respostas dos indivíduos são diversas, embora tenham aspectos comuns, devido ao fato de pertencerem a uma dada cultura, por outro lado sofrem influência das experiências particulares de cada pessoa (Bahls & Navolar, 2004).

Segundo Knapp e Beck (2008), nos anos 60 teve início o que foi denominado de “revolução cognitiva”, embora apenas na década de 70 de fato se consolidasse essa ideia. As terapias cognitivo-comportamentais que surgiram a partir desta data podem ser divididas em três grupos: a) terapias de habilidades de enfrentar situações adversas, ou seja, aquelas que trabalham para que o paciente desenvolva a capacidade de enfrentar situações problemáticas; b) terapia de solução de problemas seria aquela que trabalharia para que o paciente lide com uma variedade de dificuldades pessoais; c) terapias de reestruturação são aquelas que partem da ideia de que os problemas emocionais são consequência de pensamentos mal adaptativos, sendo o objetivo da terapia substituir pensamentos distorcidos por outros mais adaptativos

Embora existam diferenças consideráveis entre estas abordagens, há semelhanças fundamentais. A primeira é o papel que a cognição desempenha, uma vez que há sempre uma interpretação da realidade, feita pelo paciente, a ser analisada; a segunda é de que esta análise cognitiva pode ser avaliada e medida; e por último, a ideia de que a modificação do comportamento pode ser mediada através das avaliações cognitivas (Knapp & Beck, 2008).



Desta forma, há uma diferença fundamental entre o pressuposto teórico desta teoria e do modelo estímulo-resposta, porque há sempre a mediação da cognição, do próprio sujeito avaliando e reavaliando a situação. Beck (1976, como citado em Knapp & Beck, 2008) ao avaliar os sintomas de depressão em seus pacientes, sugeriu que estes poderiam ser explicados, contrariamente ao que propunha a psicanálise, como interpretações distorcidas da realidade.

Knapp e Beck (2008) afirmam que Beck teve contribuições importantes da formulação freudiana de estruturação hierárquica de cognição em processos primários, quer dizer, fora da consciência, e processos secundários, baseados na realidade objetiva, assim como no conceito de que os sintomas são baseados em ideias patogênicas. Como Beck se identificou com os neo-psicanalistas, como Adler, Horney, Rank, entre outros, passou a dar ênfase ao significado que os pacientes atribuem aos eventos que ocorrem em suas vidas.

Há ainda a influência da abordagem fenomenológica-humanista, quando Beck busca a ênfase na experiência subjetiva consciente dos pacientes. Estas ideias têm origem nos filósofos estoicos gregos, de que somos perturbados pelo significado que atribuímos aos fatos, não por eles mesmos. De acordo com Still e Dryden (1999, como citados em Moreno & Wainer, 2014) a terapia cognitiva tem importantes ligações com a filosofia estoica, especialmente no que se refere à interdependência entre razão e emoção e aos conflitos gerados entre as crenças racionais e irracionais.

Moreno e Wainer (2014) acrescentam que a descrição da natureza construtivista do significado origina-se nos trabalhos de Kant, que propôs que o ponto de partida deveria ser o estudo dos mecanismos que possibilitam o conhecimento humano e não de onde ele seria originado. De acordo com esses autores, Kant afirma que existem condições, chamadas de categorias de análise, que possibilitam esta apreciação e permitem a interpretação dos estímulos.

Conforme citado por Castañon (2005), Ellis e Beck (1989; 2000) apropriaram-se dos conceitos do Racionalismo Crítico de Popper, que se assemelha ao Construtivismo de Piaget, quando afirma que o ser humano é ativo ao interpretar a experiência e assimilá-la aos seus esquemas e teorias, e também quando os muda, de forma a acomodá-los à sua realidade. Neste sentido, Piaget é um realista e da mesma forma que Popper, propõe que o mundo vai modelando nossos esquemas, na medida em que cometemos erros, pois a realidade nunca é aquilo que parece, quando nos enganamos, demandando uma nova acomodação.

Castañon (2005) acrescenta que Kant influenciou o Racionalismo Crítico de Popper e o Construtivismo de Piaget. Para Piaget, o ser humano seria ativo quando interpreta a experiência para poder assimilá-la aos seus esquemas e teorias, como também ao mudar seus esquemas e teorias para acomodá-los à realidade vivenciada. Da mesma forma Popper acredita que o mundo vai moldando nossos esquemas, na medida em que somos confrontados com os nossos erros, exigindo que nos acomodemos.

Moreno e Wainer (2014) consideram que o Racionalismo Crítico foi fundamental para dar base epistemológica e também ontológica para os objetivos da terapia cognitiva e algumas de suas técnicas. Eles apontam a estrutura axiomática que Beck e Ellis (2000, como citados em Moreno & Wainer, 2014) para organizar os postulados da teoria como uma das influências, assim como a importância que Beck e Ellis dão à falseabilidade para o entendimento das qualidades necessárias para que se construa uma teoria. Do ponto de vista ontológico, é visível a influência do Racionalismo Crítico na pressuposição de que, mesmo que os indivíduos sejam ativos na construção dos significados particulares, estes significados podem ser analisados, comparando-os a uma realidade objetiva.

Para o Realismo Crítico, segundo Castañon (2007), aquilo que pensamos sobre a realidade é construído por nós e condiciona nosso olhar e interpretação da realidade. No entanto, quando estamos diante de um erro, ou seja, quando nossas teorias, em confronto com

a realidade, não se adaptam, nós as transformamos para adaptá-las a esta realidade. Segundo Popper (1975b, como citado em Castañon, 2007), nossas teorias condicionam nossa experiência, mas não a determinam, pois quando erramos, temos a possibilidade de estarmos diante de uma realidade que é independente de nossa mente.

Werneck (2006) destaca entre os pressupostos teóricos que fundamentam os enfoques cognitivos, a ideia do sujeito como agente ativo em relação à produção de seu comportamento, a percepção deixando de ser apenas uma reprodução da realidade e sendo vista como um processo ativo e seletivo dirigido e orientado de forma cognitiva. A cognição, por outro lado, passa a ser analisada como o resultado da síntese entre os estímulos internos e externos. Os estímulos deixando de ser vistos como atos físicos, passando a ter um significado dentro de um sistema.

A mesma autora reflete, ainda, a ideia de que cognição poderia ser compreendida como um aparelho “epistemológico” que atuam analisando as situações, de forma funcional ou disfuncional, o que resulta em padrões de comportamento, adequados ou inadequados. Estas cognições refletem aquilo que o indivíduo pensa sobre si mesmo, o mundo, o passado e o futuro. Portanto, mudanças produzidas nestas cognições se transferem a outras áreas correlacionadas e operam tecnicamente no sistema cognitivo com o objetivo de modificar os aspectos disfuncionais e vão produzir uma melhora clínica.

## **1.2 Marco Teórico**

### **1.2.1 Teoria de Aaron Beck.**

A teoria Cognitivo Comportamental teve seu início a partir dos estudos de Beck sobre depressão, quando, discordando dos conceitos freudianos, desenvolveu formas de testar

estratégias de modificação das tendências negativas presentes neste transtorno, podendo estender estas ideias a outros quadros psicopatológicos. Estas ideias se fundamentam no postulado de que é o indivíduo que dá significado às situações, ou seja, o indivíduo percebe e reage à realidade, sendo assim possível modificar a forma como a apreende e, conseqüentemente, suas respostas a ela (Knapp & Beck, 2008).

Dobson e Scherrer (2004) enfatizam seis fatores históricos que auxiliam na compreensão da evolução histórica do modelo cognitivo-comportamental:

Havia uma insatisfação com aqueles propostos na época, que explicavam o comportamento humano relacionando-o apenas a aspectos comportamentais, menosprezando dados relativos à importância da mediação.

À proporção que havia dúvidas quanto ao modelo de estímulo-resposta, o modelo psicodinâmico também levantava questionamentos.

Outro aspecto relevante foi o fato de que as propostas até então não se mostravam eficazes em determinadas situações, como pensamentos obsessivos.

Também houve um impulsionamento a partir do fato de que os estudos sobre aspectos cognitivos do comportamento humano passaram a apoiar modelos mediacionais.

Um quinto fator a ser destacado seria o fato de que muitos terapeutas e teóricos começaram a se identificar com esse novo modelo de orientação “cognitivo-comportamental”.

Por fim, o sexto ponto que os autores citados referem é o de que os resultados das pesquisas utilizando esse novo modelo de abordagem mostrou-se efetivo.

A teoria Cognitivo-Comportamental de Beck está fundamentada na premissa de que pensamentos, sentimentos e comportamentos estão interligados, ou seja, a maneira como o indivíduo se comporta está diretamente ligada à forma como a realidade se estrutura para ele, através de seu aparato cognitivo, e o significado que esta passa a assumir a partir de então e os sentimentos relacionados a ela. Beck e Alford (2000) chamaram de esquema essa forma

integrada de sentir, pensar e agir. As crenças seriam as memórias, imagens, expectativas e avaliações que constituem o conteúdo dos esquemas cognitivos (Assumpção, Teodoro, Maltoni & Neufeld, 2017).

A teoria de Beck objetiva conseguir mudanças cognitivas, através de um julgamento da situação mais próximo à realidade, levando a uma mudança no pensamento e, conseqüentemente, alteração no humor e no comportamento. No entanto, Beck (1997) alerta que essa mudança emocional e comportamental será consolidada apenas quando resultarem de transformações nas crenças disfuncionais básicas do indivíduo.

De acordo com Moreno e Wainer (2014), o modelo cognitivo proposto por Beck pode ser explicado através de duas premissas interligadas:

A primeira, que explica a construção gradativa das emoções e comportamentos, também chamada de Modelo A-B-C propõe que antecedentes à situação atual são modelados por crenças que dão origem a conseqüências emocionais e comportamentais.

A segunda, diretamente relacionada à primeira, afirma que as pessoas dão às situações e fatos um significado próprio, de acordo com sua própria realidade. Dessa forma, a visão da realidade será sempre parcial, mediada pelo indivíduo, suas crenças e experiências prévias.

Knapp (2004) explica que, embora o termo Cognitivo-Comportamental abarque mais de vinte abordagens dentro do modelo cognitivo e cognitivo-comportamental, todas têm sua origem em um modelo cognitivo, que tem três pressupostos fundamentais, que são:

- a) O comportamento é influenciado pela atividade cognitiva;
- b) Essa atividade cognitiva pode ser alterada;
- c) O comportamento desejado pode sofrer influência da mudança cognitiva.

Dessa forma, diante de uma situação promotora de estresse, um esquema é ativado, mediante a crença, um significado é produzido a partir de então, interagindo com os sistemas afetivo, motivacional e comportamental. Caso essa circunstância persista, pode ocorrer uma

distorção no processamento da informação, transformando a adaptação normal e um transtorno psicológico.

Outro termo descrito por Knapp (2004) são as distorções cognitivas, consideradas como formas irracionais como os indivíduos traduzem as situações vivenciadas, podendo levar o indivíduo a uma interpretação equivocada da realidade, mesmo que não haja alterações na percepção. Importante ressaltar ainda que não se trata de uma relação simples, onde situações geram pensamentos, que se refletem nos sentimentos, emoções e ações, na verdade há uma interação recíproca entre todos esses fatores. São descritas a seguir:

- Catastrofização – esperar e pensar o pior de uma determinada situação, sem levantar a possibilidade de que algo diferente aconteça. Acreditar também que tanto aquilo que já aconteceu ou o que está por acontecer será algo terrível.
- Raciocínio Emocional (emocionalização) – Acreditar que sentimentos são fatos. “Sinto, logo existe”. Ou seja, acreditar que apenas por ter um sentimento a respeito de uma situação isso a torna real.
- Polarização (pensamento tudo ou nada, dicotômico) – Ver apenas duas possibilidades de interpretar a situação, opostas e excludentes.
- Abstração Seletiva (visão de túnel, filtro mental, filtro negativo) – Diante de uma situação complexa, conseguir ver apenas um aspecto negativo da mesma, ignorando todos os demais aspectos positivos.
- Adivinhação – Estar sempre esperando algo ruim acontecer, antecipando problemas que talvez nem se concretizem.
- Leitura Mental – Julgar o que acha que os outros estão pensando, sem nenhuma evidência concreta.
- Rotulação – colocar um rótulo em si mesmo, em pessoas ou em circunstâncias.

- Desqualificação do positivo – deixar de dar importância a situações positivas, quando estas entram em conflito com uma visão preconcebida negativa da situação.
- Minimização ou maximização – maximizar situações, características e experiências negativas em si mesmo ou no outro, em detrimento de tudo aquilo que é positivo.
- Personalização – Não perceber que toda situação envolve vários fatores, tendendo a assumir a culpa por tudo de ruim que acontece.
- Hipergeneralização – ao observar um evento ou situação, acreditar que se trata de um padrão universal e que voltará a acontecer sempre.
- Imperativos (“deveria” e tenho que”) – Compreender as situações sempre como se assim devessem ser ou acontecer.
- Vitimização – Considerar-se sempre injustiçado ou mal compreendido, evitando responsabilizar-se por suas dificuldades, sentimentos ou comportamentos.
- Questionalização (E se?) – Fixar-se em um evento naquilo que poderia ter sido, evitando a situação concreta do que de fato aconteceu.

Considera-se importante para nosso trabalho os conceitos de Beck e Alford (2000) de cognição, definida como uma função referente ao que deduzimos sobre nossas experiências e sobre a possibilidade de ter o controle de eventos futuros. Desta forma, a adaptação do indivíduo vai estar diretamente relacionada à atribuição do significado a determinadas situações.

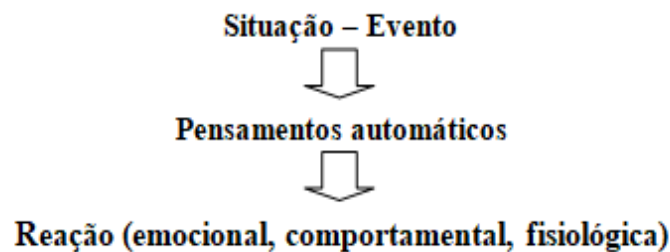
Beck (1963; 1964) refere que estruturas cognitivas fazem parte de uma organização cognitiva maior, sendo composições permanentes, diferente dos processos cognitivos, que são transitórios. As respostas dos indivíduos ao ambiente são o resultado da forma como este organiza suas estruturas cognitivas (Bahls & Navolar, 2004).

Ainda segundo Bahls e Navolar, a Teoria Cognitivo Comportamental tem como principal objeto de estudo a forma como a informação é processada, ou seja, o ato de dar

significado a algo. De acordo com Beck (2013), a teoria Cognitivo-Comportamental baseia-se no modelo cognitivo, o qual parte do princípio de que as emoções e comportamentos dos indivíduos estão relacionados às percepções que eles têm dos eventos.

Figura 1

*Modelo Cognitivo-Comportamental*



Fonte: Beck (2013, p. 50)

Knapp (2004, p.20) sugere que o funcionamento do ser humano é o resultado da interrelação entre cognição, emoção e comportamento, dessa forma, uma mesma situação pode gerar diferentes reações no indivíduo, uma vez que “não é o evento em si que gera as emoções e os comportamentos, mas sim o que nós pensamos sobre o evento”.

Considera-se interessante este conceito, tendo em vista que está relacionado às ideias de Lazarus e Folkman (1984) sobre estratégias de enfrentamento, de que não é a situação em si mesma, mas a forma como o indivíduo a interpreta que vai influir na maneira como irá reagir à mesma.

Beck (2004) propõe que os pensamentos do indivíduo podem, além de se tornarem distorcidos, mediante suas interpretações da realidade, tornarem-se mais rígidos, com o surgimento de generalizações, de julgamentos absolutos e, como consequência, suas crenças fundamentais podem se tornar mais inflexíveis.



Knapp (2004) enfatiza a forte interrelação entre afeto, comportamento e pensamento para o processo de reestruturação cognitiva. Dobson e Scherrer (2004) é importante compreender não apenas como se dá o processo de cognição, mas essa interdependência entre os sistemas cognitivo, afetivo e comportamental, para que de fato aconteça uma reestruturação cognitiva. De acordo com os autores, a cognição e o comportamento são os principais indicadores de mudança.

### **1.2.2 O modelo cognitivo-comportamental aplicado a crianças e adolescentes.**

Segundo Heldt, Isolan, Mansur e Jarros (2013), a teoria cognitiva está embasada na Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1997), segundo a qual o meio social, as características de temperamento e o comportamento propriamente dito constituem um fenômeno dinâmico, no qual se determinam de maneira recíproca, tanto os contextos sociais interferem no comportamento, como este acaba por modificar o ambiente. Importante ressaltar que em determinadas situações o ambiente proporciona uma influência maior, em outros são as características pessoais, preferências ou disposição interna do indivíduo que irão determinar o rumo do comportamento adotado pelo indivíduo.

Outro dado importante ressaltado por Heldt *et al.*(2013) é que comportamentos adaptativos ou desadaptativos são aprendidos através das interações com o meio, sobretudo social. O comportamento, pensamentos e sentimentos estão em constante interação com os acontecimentos.

Dessa maneira, o modelo Cognitivo-Comportamental - TCC aplicado a crianças e adolescentes parte do mesmo pressuposto que orienta o trabalho com adultos, ou seja, que a ação do indivíduo é um processo adaptativo em constante interação com sentimentos e pensamentos. Os fatores genéticos, biológicos e ambientais sofrem influência recíproca. Por

outro lado, fatores interpessoais, cognitivos e sociais parecem cumprir uma função protetora, auxiliando o indivíduo a lidar com as situações diárias de maneira mais adaptativa.

Nesse contexto, os autores supracitados dão ênfase ao papel da família, pontuando que quando a família (pais, mães ou pessoas que cuidam da criança e do adolescente) tem pensamentos e crenças adaptativos e encorajam os filhos a enfrentarem as situações mais diversas e especialmente àquelas mais complexas de maneira positiva e viável, podem auxiliar na redução de sintomas relacionados à ansiedade. Acrescentam ainda que diante de comportamentos desadaptativos da criança ou adolescente, é interessante analisar os problemas na relação entre pais e filhos.

A ênfase deve ser na ideia de que a própria criança ou adolescente precisa desenvolver estratégias de aprendizagem que auxiliem na resolução dos problemas diários, já que se outros resolvem as dificuldades por elas não haverá nenhum benefício. Muitas vezes os pais têm expectativas muito altas ou, por vezes, muito baixas em relação aos filhos. Ambas as situações podem ser geradoras de conflitos, já que se esperam muito pouco, podem levar o indivíduo a questionar sua própria capacidade. Por outro lado, se as expectativas forem irreais podem levar à frustração e ao sentimento de nunca conseguir os objetivos propostos.

O modelo Cognitivo-Comportamental, portanto, tem como propósito levar o indivíduo a construir habilidades para lidar com as situações conflituosas, através do treinamento dessas, sempre levando em consideração que a idade do indivíduo será determinante para se avaliar seu nível de desenvolvimento cognitivo, o que irá interferir em sua capacidade de entender o modelo cognitivo, pressuposto básico da TCC e também das técnicas a serem empregadas na terapia (Heldt *et al.*, 2013).

Dentre as técnicas citadas pelos autores, destaca-se o Treino das Habilidades Sociais, que está focado na aquisição de novos repertórios de resposta às demandas ambientais, nesse

caso, pode-se definir como uma busca direcionada e sistemática para o ensino de estratégias e habilidades, com o intuito de melhorar a competência individual e interpessoal do sujeito.

Beck (2013) aponta que o modelo cognitivo proposto por Beck (Beck, 1964, como citado em Beck, 2013), no qual a interpretação que o sujeito faz da situação irá determinar o que a pessoa sentirá. A resposta emocional do sujeito aos fatos é sempre mediada por sua percepção dessa realidade.

Segundo Beck (1987, como citado em Beck, 2013), é na infância que as crianças constroem ideias sobre elas mesmas, sobre os outros e o mundo, que elas consideram como verdades absolutas. Estas tendem a ser dificilmente modificadas, estendidas a outras situações e fazem com que o indivíduo selecione informações, de forma a confirmá-las, mesmo que racionalmente isto não possa ser ratificado.

Considera-se importante abordar o conceito de crenças, relacionado-o à realidade vivenciada por crianças e adolescentes, tendo em vista que a temática discutida na presente tese trata de adolescentes que constroem crenças sobre si mesmos ao longo da infância, baseadas em seu desempenho escolar e nas expectativas dos pais, da escola e do ambiente social. Esses jovens descobrem durante a adolescência que suas dificuldades escolares em leitura e escrita podem ser justificadas tendo em vista que eles têm um distúrbio específico, não porque são incapazes ou incompetentes.

As ideias sobre si, sobre o mundo que as rodeia e sobre as pessoas com as quais convivem e são desenvolvidas ao longo do período da infância, constituem o que Beck (2013) considera como crenças. as crenças *nucleares* ou *centrais*, consideradas mais duradouras e profundas e na maioria das vezes o sujeito não consegue proferir nem para si mesmo. Estas são consideradas como verdades e podem ser ativadas não apenas diante de uma circunstância ou pode ser ativada o tempo todo, fazendo com que o indivíduo interprete as situações através das “lentes” dessa crença e não da realidade, fazendo com que este observe apenas partes da

situação que confirmem tal crença, desvalorizando tudo aquilo que a contraria. Os comportamentos considerados automáticos são ativados a partir dessas crenças, que é uma forma distorcida de processar a informação.

Beck (2013, p. 30) afirma que as crenças nucleares são “globais, rígidas e supergeneralizadas”, ou seja, interferem na forma como o sujeito interpreta os fatos e reage a eles, a partir delas, o sujeito desenvolve níveis superficiais de cognição.

As crenças nucleares proporcionam o desenvolvimento das chamadas de intermediárias, as atitudes, as regras e pressupostos.

As crenças nucleares são definidas como nossos conceitos sobre nós, as pessoas e o mundo, resultantes de nossas primeiras experiências e que vão se fortalecendo a partir dos vínculos criados ao longo da vida. No caso das crenças disfuncionais, caso nada seja feito para modificá-las, podem se tornar “cristalizadas”. O objetivo maior da terapia cognitiva é agir sobre essas crenças, levando à mudança (Knapp, 2004).

Tais crenças nucleares dão origem às crenças intermediárias, que são as regras, atitudes e pressupostos. Ou seja, tais crenças vão influir na forma como o sujeito vê a situação, em como ele “pensa, sente e se comporta” (Beck, 2013, p. 50).

Atitudes, regras e pressupostos são influenciados pelas crenças nucleares. J. Beck (2007) explica o surgimento das crenças nucleares e intermediárias como resultantes da necessidade do indivíduo compreender o mundo para melhor se adaptar a ele.

### **1.2.3 Estratégias de enfrentamento.**

De acordo com Lazarus e Folkman (1984), uma situação indutora de estresse é aquela na qual a relação estabelecida entre o indivíduo e o meio é avaliada por este como excedendo seus recursos disponíveis para lidar com ela. De acordo com estes autores, pode-se avaliar a

situação em dois momentos diferentes. Num primeiro, avalia-se o significado de determinado acontecimento para nossa realidade pessoal, classificando-o como irrelevante, positivo ou ameaçador. Em um segundo momento, sendo a situação avaliada como ameaçadora, passa-se a analisar quais recursos dispõe-se para enfrentá-la. Tais avaliações produzirão respostas fisiológicas, emocionais e comportamentais.

Segundo Folkmann (1984), o estresse é definido como uma relação entre o indivíduo e o ambiente, quando este o avalia como superior a seus recursos disponíveis, o que põe em risco o seu bem-estar. Importante frizar que a pessoa e o ambiente estão numa relação dinâmica, que pode mudar constantemente, resultando em diferentes avaliações sobre a capacidade do indivíduo fazer frente às situações. A avaliação cognitiva que a pessoa fará do evento depende também de suas crenças de controle sobre determinadas situações.

Lazarus e Folkman (1984) delimitam enfrentamento como diligências cognitivas e comportamentais em constante modificação, para gerir - compreendido como minimizar, tolerar, aceitar, tentar controlar as situações- necessidades internas e/ou externas específicas que o organismo avalia como sobrecarga. Eles propõem quatro tipos de estratégias que seriam utilizadas pelos indivíduos em situações de estresse: 1- busca de informação; 2- ação direta; 3- inibição da ação e 4- processos intrapsíquicos.

A função da busca de informações seria obter conhecimentos sobre a situação evocadora de estresse; a ação direta, por outro lado, envolve atividades não cognitivas que tenham o objetivo de resolver o problema. Os processos intrapsíquicos, pelo contrário, caracterizariam a ação oposta, envolve atividade cognitiva na busca pela resolução da dificuldade. E finalmente a inibição da ação seria mais conveniente quando a ação é percebida como mais prejudicial que vantajosa com relação ao evento estressor (Lazarus & Folkman, 1984, como citados em Antoniazzi, 1999).

Lazarus e Folkmann (1984) defendem que o coping pode ser classificado de acordo com duas funções:

*a) Estratégias de coping focalizadas na emoção.*

São aqueles esforços para administrar as emoções negativas associadas ao evento estressor, envolvendo respostas como expressar emoções, buscando apoio e conforto em outras pessoas e buscando evitar a fonte de estresse.

Podem ser utilizados para mudar o sentido de uma situação e, dessa forma, aumentar a sensação de controle sobre a mesma, diminuindo a angústia assim gerada. Estratégias desse tipo podem incluir concentrar-se sobre aspectos positivos em um dado cenário, como tentar acomodar-se às mudanças numa dada circunstância, sobretudo se considerar que esta não poderá ser alterada (Folkmann, 1984).

*b) Estratégias de coping focalizadas no problema.*

Já as estratégias de coping focalizadas no problema podem ser direcionadas ao ambiente ou ao próprio sujeito e envolvem ações, tais como buscar informações, gerando possíveis soluções para o problema, ou mesmo tomar medidas para mudar as circunstâncias que estão levando ao estresse (Lazarus & Folkmann, 1980). Compas *et al.*(2001) sugerem que as estratégias de enfrentamento focalizadas no problema estão associadas a um melhor ajuste, enquanto aquelas focalizadas na emoção estão relacionadas a um ajuste menos adaptativo. No entanto, Folkmann (1984) alerta para o fato que as estratégias focalizadas no problema dependem em grande parte daquelas focalizadas na

emoção, pois o aumento das emoções pode interferir nas atividades cognitivas necessárias para um enfrentamento focado no problema.

De acordo com Antoniazzi (1999), o estudo sobre as estratégias de enfrentamento a situações estressantes podem ser divididos em três períodos: inicialmente, seguindo a linha da Psicanálise, centrava-se na ideia de defesa, considerando a sublimação e o humor como mais maduras, enquanto a projeção e agressão passiva eram apontadas como imaturas. Havia também uma relação positiva entre o uso de defesas maduras e uma melhor saúde mental e relacionamentos mais saudáveis.

A partir da década de 60, passou-se a diferenciar as atitudes consideradas defensivas, daquelas compreendidas como reações ao estresse e chamadas de coping, sendo as primeiras definidas como inadequadas e motivadas por questões inconscientes, enquanto o coping é considerado como um processo mais flexível e intencional.

Antoniazzi (1999) afirma que as pesquisas atuais sobre *coping* buscam analisar a capacidade de enfrentamento enquanto preditor da adaptabilidade social, sendo categorizado na vertente aproximação-avoidância. No caso da aproximação, inclui manifestações cognitivas e de comportamento, que objetivam enfrentar o problema; enquanto a avoidância tende a relacionar-se a um ajustamento psicológico pobre.

Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen e Wadsworth (2001) assinalam que estratégias de *coping* ativas estão relacionadas a uma melhor adaptação, por outro lado as evitativas estariam ligadas a um ajustamento improdutivo. No entanto, os autores referem que as estratégias de enfrentamento não se limitam a esforços bem sucedidos, incluem todas as tentativas realizadas pelo indivíduo para gerir o estresse, independentemente dos resultados obtidos.

Antoniazzi (1999) afirma que atualmente o coping pode ser compreendido como um traço ou estilo, o chamado coping disposicional, que considera que há traços da personalidade

do sujeito que farão com que ele apresente um estilo de coping estável, que independe da situação ou do tempo. Há ainda outra forma de compreender o coping, que as respostas do sujeito são às situações específicas. Antoniazzi (1999) defende que essas abordagens não são excludentes, e que podem interagir e ajudando a compreender reações diferentes a situações estressantes, “os estilos de coping têm sido mais relacionados a características da personalidade, enquanto estratégias referem-se a ações cognitivas ou comportamentais, adotadas no curso de um episódio particular de estresse” (p.12).

De acordo com Carver e Scheier (1994, como citado em Antoniazzi, 1999), os indivíduos desenvolvem maneiras particulares de agir mediante as diversas situações, o que acaba por fazer parte de sua forma de ser, influenciando suas reações diante de novas situações que se apresentam. Nesse caso, não se estaria tratando de preferir usar um determinado comportamento, mas uma tendência, própria do indivíduo. Destarte, essa maneira de reagir a situações de estresse não pressupõe necessariamente a presença de traços de personalidade que justificariam a escolha de determinadas atitudes. Pelo contrário, “os estilos de *coping* podem refletir a tendência a responder de uma forma particular quando confrontados com uma série específica de circunstâncias” (Antoniazzi, Dell’Aglia & Bandeira, 1998, p. 280).

Antoniazzi (1999) refere que a abordagem situacional, por outro lado, compreende o coping como um processo cognitivo que varia em função do tempo e da própria situação enfrentada e está diretamente relacionada à avaliação que o indivíduo faz.

Folkman e Lazarus (1984, como citados em Antoniazzi, 1999) compreendem que o modelo situacional envolve quatro conceitos:

- Coping é um processo que acontece entre o indivíduo e o ambiente, de forma interacional.



- A função do coping é auxiliar o indivíduo, provomendo a administração da situação que está ocasionando o estresse, não propriamente o controle desta.
- O coping tem por base que há uma avaliação da situação enfrentada por parte do indivíduo, com uma compreensão e interpretação próprias.
- O coping pode ser compreendido como um esforço realizado pelo indivíduo, sendo este cognitivo e comportamental, de forma a minimizar demandas surgidas da interação com o ambiente.

### **1.3 Marco Substantivo**

#### **1.3.1 Delimitação do Conceito de Adolescência.**

O desenvolvimento da adolescência é um processo resultante da interação entre fatores biológicos, psicológicos e culturais, que envolvem a obtenção e o aprimoramento de várias funções cognitivas, tais como memória, percepção, resolução de problemas e metacognição; como também funções sociais, como as habilidades sociais, o contato com os pares, entre outros (Caminha & Caminha, 2007).

Piaget e Inhelder (1985) definem a adolescência como o acesso ao pensamento formal, que se caracteriza pelo domínio de ideias, princípios e proposições abstratas, para substituir atos concretos e observáveis. O adolescente, nesta fase, adquire estratégias de análise e reflexão mais constantes. É uma etapa evolutiva na qual o jovem deve passar por mudanças e situações próprias desta fase, sendo compreendida como um momento complexo do ciclo vital, no qual são inúmeros os obstáculos e desafios a serem enfrentados (González, 2006).

Nesta etapa da vida, o jovem torna-se capaz de fazer relações entre as circunstâncias que se apresentam, além daquela situação real, sendo, portanto, uma evolução em relação ao pensamento concreto da fase anterior, na qual, segundo Piaget, o real depende da lógica. Isso lhe permite prever consequências de determinadas ações (Stroili, 2001).

O pensamento abstrato, no entanto, é mais que a possibilidade de resolver problemas de forma lógica. A partir de então o adolescente torna-se capaz de pensar em conceitos hipotético-dedutivos, graças ao desenvolvimento das conexões cerebrais (Arnett, 2008). No entanto, como assinala este mesmo autor, a teoria de Piaget tem limitações e as pesquisas atuais esclarecem que nem todos chegam ao mesmo nível de desenvolvimento cognitivo, como afirmava Piaget (1985).

Concorda-se com Arnett (2008) de que o desenvolvimento cognitivo é uma área básica para outros aspectos do desenvolvimento, desde as relações familiares e de amizades, até o desempenho escolar, afetando todas as áreas do pensamento.

Stroili (2001) acrescenta que estudos posteriores aos de Piaget e Inhelder (1985) mostraram a importância da análise do pensamento formal sob a luz da natureza e conteúdo da tarefa, ou seja, que existem questões socioculturais que precisam ser analisadas, pois os sujeitos atribuem significados diferentes a determinados aspectos da realidade, de acordo com sua realidade.

O desenvolvimento do pensamento crítico permite ao adolescente analisar a situação de forma global, selecionando os pontos que considera mais importantes e a relação entre estes, excluindo outros que julga pouco interessantes.

Um dado interessante é levantado por Belsky (2010) com relação ao cérebro, de que só ao final da adolescência os lobos frontais estarão plenamente amadurecidos. Há

ainda uma produção alta de cortisol, hormônio diretamente relacionado ao estresse, ou seja, nessa fase a reatividade a este é maior que na infância.

Sternberg (2010) afirma que durante a adolescência, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, observam-se avanços em relação à capacidade de processamento da informação, possibilitada pelo amadurecimento das áreas ligadas à memória de trabalho e de longo prazo, assim como da velocidade com que as informações são processadas. Isso possibilita a melhora do planejamento das ações, através da utilização de estratégias de organização mais eficazes. O mesmo autor acrescenta ainda que todo esse desenvolvimento tornará possível o conhecimento sobre os próprios processos de pensamento, a metacognição e a autorregulação. Essa última cria condições para que o adolescente reflita sobre seus interesses e planeje suas ações.

Segundo Sternberg (2010) o desenvolvimento cognitivo envolve transformações quantitativas e especialmente qualitativas nos processos do pensamento do adolescente, que trarão como consequência uma capacidade de adquirir e empregar os conhecimentos sobre o mundo. Está relacionado às informações que o indivíduo vai obter em seu convívio diário, mas também ao desenvolvimento da memória, percepção e julgamento.

De acordo com Macedo *et al.* (2017), os adolescentes apresentam tendência a se comparar aos demais, acreditando que estão sempre sendo avaliados e atribuindo a essas avaliações ou julgamentos uma importância muito grande, já que relacionam estes às implicações sociais. Bandura (2005, como citado em Macedo *et al.*, 2017) relaciona o senso de autoeficácia com a forma como o adolescente avalia as opiniões das pessoas a respeito deles mesmos.

Steinberg (2004) considera que as capacidades psicossociais, tais como controlar os impulsos, regulação emocional, capacidade de esperar para ter seus desejos satisfeitos e também de afrontar as opiniões e desejos do grupo de pares transformam-se de maneira

gradativa durante a adolescência, uma vez que os sistemas límbico e paralímbico são remodelados nos primeiros anos da adolescência, assim como o controle cognitivo, fruto do amadurecimento das funções executivas, como planejamento e capacidade de autorregulação, embora se desenvolvam durante essa fase, só estarão plenamente estabilizados após a idade adulta, favorecendo a impulsividade nesse período.

Caminha e Caminha (2007) assinalam que o desenvolvimento da criança e do adolescente é complexo e influenciado por fatores genéticos e ambientais, que são interdependentes, sofrendo influência das experiências e estimulações advindas das ações efetuadas sobre os objetos, além das interações e transmissões sociais, em conjunto com fatores orgânicos e neurológicos.

Keating (2004, como citado em Arnett, 2008) considera que é o desenvolvimento cognitivo que vai propiciar ao adolescente a ampliação do pensamento crítico. Este autor aponta a ampliação da memória de longo prazo, que nesta etapa de vida possibilita que o jovem possa comparar informações, desde que disponha do acesso a elas. Ele também se torna capaz de considerar ao mesmo tempo diferentes tipos de conhecimentos, além de dispor de estratégias metacognitivas, que possibilitam que este possa pensar de forma crítica sobre aquilo que está aprendendo.

Stroili (2001) lembra que apesar da capacidade de pensar e raciocinar esteja bem mais desenvolvidas, não devemos perder de vista que o adolescente está inserido em um contexto de pressões sociais, no qual a família e a escola criam expectativas, que muitas vezes geram conflitos, pois o mesmo pensamento formal que lhe permite ter uma noção mais real daquilo que ele é, ao mesmo tempo lhe faz perceber estas pressões.

Boa parte dos autores concorda que nossa sociedade atual acaba se tornando uma fonte geradora de estresse, contribuindo significativamente para o aumento da ansiedade, tendo em vista a sobrecarga de informações e de cobranças geradas por um mundo

competitivo e onde as distorções cognitivas acabam sendo favorecidas (Brito & Rodrigues, 2011).

Especialmente na adolescência, onde corresponder às expectativas passa a ser considerado como passaporte para aceitação social, o estresse gerado pelo fato de não estar de acordo com padrões, sejam físicos ou de ordem cognitiva, podem precipitar reações de estresse. Podemos elencar como fatores promotores de estresse as expectativas familiares, as cargas de responsabilidade e as exigências sociais (Mendes, Ferreira, Frioli, Daolio & Neufeld, 2017).

Leahy, Tirsch e Napolitano (2013) apontam que a utilização de estratégias de enfrentamento mais adaptativas fará com que o indivíduo possa lidar de maneira mais saudável com as situações cotidianas. No caso dos adolescentes, os próprios desafios inerentes a este período, caso sejam considerados muito além da capacidade destes para enfrentá-los, podem provocar estilos problemáticos de enfrentamento.

### **1.3.2 Estratégias de Enfrentamento na adolescência.**

Descreve-se o enfrentamento como um processo adaptativo humano fundamental que abarca a normalização de múltiplos subsistemas (como emoção e atenção) que são ativados pelo estresse. Justifica-se o estudo do enfrentamento pelo fato que, quando as pessoas enfrentam as situações que podem provocar dissabores, as formas como reagem e lidam com seus desafios diários podem fazer diferença para seu desenvolvimento subsequente. Se elas se sentem sobrecarregadas, podem se tornar mais propensas a problemas psicológicos e distúrbios subsequentes; se, por outro lado, conseguem enfrentar o desafio, podem se tornar mais fortes e mais resistentes a outras dificuldades (Lazarus & Folkman, 1984).

González (2006) refere que os estudos atuais apontam a importância de se conhecer como os adolescentes encaram os desafios do crescimento, uma vez que enfrentam transformações físicas, que vão provocar mudanças na personalidade, gerando situações novas, onde terão que se posicionar diante de seus pais e amigos, além de se inserir no mundo social, acadêmico e do trabalho. Assumpção *et al.* (2017) acrescentam que nessa fase há uma maior produção de cortisol (hormônio do estresse), o que leva o adolescente a reagir mais fortemente ao estresse nessa fase do que na infância. As mudanças hormonais, características dessa fase, fazem com que os adolescentes reajam de forma mais emotiva aos eventos, ao mesmo tempo em que parecem mais dispostos a correr riscos (Belsky, 2010).

Compas (1987) considera necessário adaptar as noções de Lazarus e Folkman às crianças e adolescentes, levando-se em consideração o desenvolvimento cognitivo e social que pode variar no período que vai dos 13 aos 18 anos e que interfere na percepção do adolescente, influenciando na utilização de determinadas estratégias de enfrentamento, tendo em vista que este desenvolvimento é determinante para a avaliação da situação como um todo, relacionando-a a eventos anteriores, definindo parâmetros, como intensidade e duração do evento e também a probabilidade do mesmo se repetir.

Um ponto interessante discutido ainda por Compas (1987) é a necessidade de se avaliar o contexto no qual os adolescentes estão inseridos, pois segundo ele, por dependerem dos adultos para sua sobrevivência, estes dispõem ainda de poucos recursos de enfrentamento. E por possuírem recursos cognitivos e sociais típicos de uma fase do desenvolvimento, os adolescentes tornam-se especialmente susceptíveis a experienciar determinadas situações como estressantes.

González (2006) afirma que a adolescência é um período que assinala um risco de estresse muito grande, tendo em vista as mudanças que podem ser percebidas pelos adolescentes como estressores, podendo desestabilizar o jovem e também seu entorno. A resolução destes, por outro lado, pode gerar um processo de crescimento pessoal.

Compas (1987) salienta que essa etapa da vida tem características peculiares, que a difere das demais, uma vez que o nível de desenvolvimento está diretamente relacionado aos recursos disponíveis para o enfrentamento das situações, bem como limita alguns destes.

Segundo Compas *et al.* (2001), a capacidade de se adaptar às situações de estresse pode ser considerada uma das etapas fundamentais do desenvolvimento humano e uma adaptação de sucesso inclui a forma como o sujeito administra suas emoções, regulando seu comportamento e agindo sobre o ambiente de maneira a diminuir as fontes de estresse.

O mesmo autor assinala a importância do estudo da forma como crianças e adolescentes lidam com o estresse, tendo em vista que é um fator de risco para a psicopatologia na infância e adolescência. Outro dado interessante é que a forma como o indivíduo enfrenta as situações estressantes na infância e adolescência pode sugerir caminhos de desenvolvimento menos adaptáveis, podendo ser também um precursor dos padrões de enfrentamento manifestos na vida adulta.

É interessante pontuar que não é apenas listando as categorias de *coping* utilizadas por crianças e adolescentes que a questão se esgota, tendo em vista que uma estratégia pode, em um dado momento, ter uma função focalizada no problema e, em outro, estar cumprindo a função oposta, ou seja, estar focalizada na emoção. Outro ponto interessante destacado por Compas (1987) é que a estratégia utilizada, por si só, não nos diz muito, pois vai depender da capacidade de flexibilidade do sujeito, ou seja, o indivíduo precisa avaliar

a situação e perceber que é necessário mudar de estratégia, já que aquela que seria considerada adaptativa em um dado momento pode ser vista como extremamente mal adaptativa, caso não se pondere a alteração do contexto e do agente estressor.

Dell’Aglío (2003) aponta dois tipos fundamentais de *coping*: baseados na intenção e na função dos esforços realizados. O primeiro estaria focalizado no problema e se refere ao empenho para modificar ou gerir alguns aspectos de uma pessoa, ambiente ou situação, percebida como estressante. O segundo, por outro lado, está relacionado a esforços para administrar ou conter emoções negativas associadas ao problema, sendo focalizado na emoção. Sendo assim, podemos concluir que no primeiro caso o indivíduo tenta mudar a situação, enquanto que no segundo ele procura manejar suas emoções em relação a ela, uma vez que possivelmente a vê como difícil de ser modificada.

Para Compas (1991, como citado em Dell’Aglío, 2003) as estratégias focalizadas no problema parecem surgir nos primeiros anos da infância, até os 8 ou 10 anos. É na adolescência que se desenvolvem as estratégias focalizadas na emoção.

Dell’Aglío e Hutz (2002) enfatizam a importância de compreendermos todos os fatores envolvidos, quando se trata de crianças e adolescentes, levando-se em conta o nível de desenvolvimento e sua percepção quanto ao apoio social disponível. No entanto, é interessante levar em consideração o nível de desenvolvimento do sujeito em questão, pois se para um adulto o comportamento de evitação pode traduzir uma inabilidade em lidar com a realidade, para uma criança ou adolescente, pode ser um comportamento adaptativo, uma vez que ele não tem meios de mudar a realidade. Esta reflexão é importante para que se amplie a discussão sobre as estratégias de enfrentamento, envolvendo o contexto familiar e social no qual o processo ocorre e todas as pessoas envolvidas.



É importante compreender que não é a situação isolada que provoca a reação emocional, mas que esta é desencadeada pela interpretação que o indivíduo faz dela (Martín, Jiménez & Fernández, 2004, como citados em González, 2006). Outro ponto importante é que nem sempre as estratégias de enfrentamento são bem sucedidas, mas elas sempre incluem tentativas intencionais de gerir o estresse, independentemente de serem exitosas (Compas, 1987).

Espera-se, portanto, ações mais flexíveis e diversas ao longo da meia infância e adolescência, somadas a uma maior capacidade de combinar esforços para o enfrentamento, devido ao aumento das competências metacognitivas, que possibilita uma avaliação mais objetiva das situações potencialmente estressantes.

Segundo Antoniazzi (1999), o modelo teórico para compreender as estratégias de enfrentamento proposto por Lazarus e Folkman (1984) abrange a ideia de que o *coping* é uma ação que ocorre na interação entre o indivíduo e o meio; que a função do *coping* não é controlar a situação, mas administrá-la. Sendo assim, a forma como a pessoa interpreta a situação, vai interferir na avaliação que ele fará dela e, conseqüentemente, nas estratégias utilizadas para fazer frente a ela. Para tanto, será necessário também uma maturidade cognitiva. Portanto, trata-se de um esforço cognitivo e comportamental para administrar demandas ambientais percebidas como estressantes.

Segundo o modelo proposto por Lazarus e Folkman (1984), o processo de *coping* abrange quatro características fundamentais: 1- a interação entre o indivíduo e o ambiente; 2- a administração da situação promotora de estresse; 3- a pressuposição de que o indivíduo avaliou a situação, a partir de sua percepção da mesma e a forma como este a interpreta; 4- a mobilização de esforços para que o indivíduo, a partir de sua avaliação, possa administrar o que ocasiona o estresse.

Outro ponto interessante apontado por Compas (1987) é de que aquelas situações que o indivíduo avalia como podendo ser modificadas podem levá-lo a empregar estratégias focadas no problema, enquanto que em outras analisadas como inalteráveis podem levar à utilização de estratégias focadas na emoção. Importante refletir que a avaliação da situação está diretamente ligada à capacidade cognitiva do sujeito, o que varia ao longo da infância e início da adolescência, aquela situação avaliada como impossível de ser alterada pode ser reavaliada de forma bem diferente de acordo com o nível maturacional do indivíduo.

Segundo Antoniazzi (1999) podemos agrupar as estratégias de enfrentamento em dois grandes grupos: as de Aproximação e as de Evitação.

a) Estratégias de Aproximação

- Ações diretas: neste grupo estão as ações e comportamentos concretos que buscam mudar a situação estressante.
- Reavaliação: ações envolvendo reflexões sobre o problema, tentando ver o lado positivo da questão ou buscando aprender com ela.
- Apoio Social: ações que envolvem buscar auxílio externo para resolver o problema, quer seja na família, amigos, etc.

b) Estratégias de Evitação

- Distração: incluem ações que buscam atividades que distraem o indivíduo e que o levem a esquecer a situação.
- Negação: inclui estratégias como ignorar ou evitar as pessoas envolvidas na situação, ou mesmo tentar esquecer o problema.

- Inibição da ação: vai além da negação, pois o indivíduo justifica sua evitação à situação com frases do tipo “não poderia fazer nada a respeito”.

### **1.3.3 Delimitação do Conceito de Dislexia.**

Estamos inseridos em uma sociedade onde ler e escrever são tarefas primordiais para que o indivíduo se adapte e tenha maiores possibilidades de alcançar sucesso profissional e até mesmo social. Assim, os que têm dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, diagnosticados como disléxicos, podem desenvolver problemas secundários muito mais graves que a própria dislexia. Muitas vezes são privados de ampliarem seu potencial, de obterem formação acadêmica, caso não sejam tratados precocemente através de intervenção psicopedagógica especializada e beneficiados com métodos adequados na escola.

De acordo com Capovilla e Capovilla (2004), os distúrbios de leitura e escrita atingem cerca de 10% das crianças que se encontram em ambiente escolar, número que deveria ser visto com preocupação por professores, profissionais da área de saúde e educação e pelos governantes do nosso país.

Ainda conforme estes autores, duas distinções são importantes em se tratando deste tema. A primeira se refere à distinção entre problemas gerais de simbolização e problemas específicos de linguagem. No primeiro, há uma abrangência maior, envolvendo qualquer tipo de simbolização, incluindo habilidades não verbais. No segundo caso, as dificuldades se restringem à linguagem.

Outra distinção importante deve ser feita entre distúrbio específico de linguagem e distúrbio de leitura. No segundo as habilidades de compreensão das informações orais são

preservadas. “Ou seja, o indivíduo é capaz de compreender a informação quando a ouve e não quando a lê” (Capovilla & Capovilla, 2004, p. 47). Este distúrbio é chamado de Dislexia.

Debrey-Ritzen e Mélékian (1970) definem dislexia como uma dificuldade específica e durável da aprendizagem da leitura e da escrita, em que não houve a aquisição do seu automatismo e que é experimentada por crianças normalmente inteligentes, normalmente escolarizadas e indenes de perturbações sensoriais.

Shaywitz (2006, p. 44) afirma que “o modelo fonológico apresenta uma explicação convincente sobre a razão de pessoas muito inteligentes terem problemas de leitura”, ou seja, a dislexia traria em seu cerne uma disfunção do sistema da linguagem, “especificamente no nível do módulo fonológico”.

Cardoso-Martins (2008) também concorda e acrescenta “existe um forte consenso de que dificuldades fonológicas representam o cerne da dislexia do desenvolvimento” (p. 159). As duas autoras explicam que as crianças percebem que as palavras são formadas por vários sons agrupados, depois que estes sons agrupados formam pequenos segmentos, as sílabas, em seguida que as sílabas são formadas por unidades menores, os fonemas. E que existem símbolos que representam estes sons, as letras impressas. Quando a criança se dá conta de que existe um código sonoro que é representado simbolicamente, ela percebe que pode reagrupar estes sons e símbolos de formas diferentes, para representar palavras variadas. Terá, então, dominado o processo de leitura. As palavras precisam ser percebidas como formadas por unidades menores, os fonemas, antes de serem identificadas e memorizadas. E é neste ponto que reside a dificuldade da criança disléxica. “Nas crianças disléxicas, uma falha do sistema de linguagem – no nível do módulo fonológico – prejudica a consciência fonêmica e, assim, a capacidade de segmentar a palavra verbalizada em seus sons subjacentes” (Shaywitz, 2006, p.51).

*a) O processo de Diagnóstico de Dislexia.*

Diagnosticar é uma etapa muito importante dentro da busca de caminhos para ajudar a criança ou adolescente que tem uma dificuldade de aprendizagem. Não pode ser visto como uma rotulação, ou simplesmente como encontrar o motivo pelo qual o indivíduo apresenta aquela queixa específica, mas como um processo investigativo amplo, tendo em vista que o problema de aprendizagem é multifatorial (Cappellini & Salgado, 2003).

Segundo Ciasca e Moura-Ribeiro (2006), quando uma criança apresenta um quadro de dislexia, as queixas apontadas pelo professor se referem à confusão de letras que são parecidas na grafia, entre letras que diferem na orientação espacial, inversões e substituições de letras, adição, subtração e repetição de sílabas, palavras ou frases, leitura e escrita espelhadas e dificuldade na decodificação. Esses sintomas podem aparecer juntos ou apenas alguns deles, dependendo do grau de dificuldade apresentado por ela. No processo de avaliação da Dislexia é importante investigar a habilidade motora, tátil, ritmo, percepção, linguagem expressiva e receptiva, memória imediata, raciocínio matemático e leitura e escrita (Ciasca, 1994).

Ciasca e Moura-Ribeiro (2006) explicam que podem ser observadas dificuldades na percepção visual, memória e integração visual ou déficits visuoespaciais, transtornos de memória audioverbal, tais como dificuldade para nomear objetos e encontrar o significado para as palavras, além de planejamento, motivação, crítica e controle emocional. Acrescentam que os sinais mais característicos são aqueles relacionados à imaturidade fonológica, confusão em relações de tempo e espaço, esquema corporal e lateralidade. No entanto, os autores

reforçam que o nível cognitivo e o exame neurológico estão dentro dos padrões de normalidade, os déficits são específicos de leitura e escrita.

*b) Reeducação.*

Whitaker e Pinto (2011) referem à necessidade de utilização de estratégias de intervenção específicas, nos casos de dislexia e relatam excelentes resultados com a utilização da estimulação multissensorial, com o Método de Projetos e a informática. As autoras afirmam que esses métodos, além de atenderem às dificuldades do indivíduo com dislexia, auxiliam no desenvolvimento de seu potencial cognitivo e emocional possibilitando uma aprendizagem efetiva. Acrescentam que é importante ter em conta o interesse do paciente e suas possibilidades, como também fornecer orientação para os pais e profissionais que lidam com o sujeito.

Com a estimulação multissensorial, pretende-se estimular as áreas com possíveis alterações, tais como a percepção, discriminação e memória auditivas, visuais, cinestésicas e táteis, compensando possíveis dificuldades existentes.

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (Hernández, 1998, como citado em Whitaker & Pinto, 2011).

O uso da informática possibilita ao sujeito compreender seu próprio processo de pensamento, através do uso do computador. “Ele vai tomar consciência dos processos e

estratégias que utiliza: na esfera cognitiva (metacognição), na captação de estímulos (meta-atenção) e no conteúdo da memória (metamemória)” (Whitaker & Pinto, 2011, p. 448).

Gonçalves (2011, p.458) defende uma forma de intervenção que “possibilite o controle dos sintomas, por meio da diminuição da conduta impulsiva, da identificação e correção dos erros cometidos na leitura e na escrita e da conquista da metacognição”. Para tanto, considera o PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental como um método que atende a essa demanda de forma plena. Esse método baseia-se na teoria da modificabilidade cognitiva estrutural e da experiência de aprendizagem mediada de Reuven Feurstein. O PEI é composto por cadernos didáticos, chamados de instrumentos, através dos quais são trabalhadas as funções cognitivas que compõem o ato mental.

## **1.4 Marco Nominal e Histórico**

### **1.4.1 Construção do conceito de adolescência.**

A adolescência é descrita como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, caracterizada por intensas mudanças físicas, resultantes de alterações hormonais, estas universais; e outras que variam de cultura para cultura e em relação à época, como seriam aquelas referentes às alterações nas relações afetivas e sociais. Assim, a adolescência pode ser analisada como resultante de processos biológicos e psicoemocionais, influenciados por tendências socioculturais.

A puberdade está ligada aos componentes biológicos e marca o início das transformações físicas. Inicia-se com o surgimento dos caracteres secundários (desenvolvimento das mamas, aumento dos testículos e surgimento dos pelos pubianos),

estendendo-se até o completo desenvolvimento físico até o surgimento da capacidade de reprodução (Leal & Silva, 2001).

De acordo com Campos (1998) há uma forte ligação entre as transformações físicas apresentadas pelo adolescente e a imagem que ele tem de si mesmo e da ideia de como parece aos outros. Nesse caso, o crescimento acelerado e desordenado pode fazer com que ele se sinta muito diferente do que era até então, o que vai interferir em sua autoestima.

Há um fenômeno atual, observado por pesquisadores a partir do século XIX, denominado de *Aceleração Secular do Crescimento e da Maturação Biológica*, apontado por Leal e Silva (2001) como aumento progressivo da estatura da criança e também antecipação da puberdade, com conseqüente início precoce da menarca, dos caracteres sexuais secundários e do interesse sexual. Há indícios de que isso se deva a melhores condições de vida, em especial de nutrição e das condições gerais de saúde.

O conceito de adolescência, assim como o de infância, não é perdurável. De acordo com Ariès (1981), são conceitos construídos historicamente, tendo em vista que a infância vai surgir a partir do Mercantilismo, no momento em que mudanças sociais modificam os sentimentos e atitudes com relação às crianças. O mesmo autor argumenta, através da descrição da arte medieval até meados do século XII, que a infância parecia não fazer parte do mundo de então, isso pode ser percebido pela forma como adultos miniaturizados eram pintados na época, retratando crianças, sem nenhuma característica infantil.

Ariès (1981) considera que não havia “lugar para a infância nesse mundo” (p. 50), havia um total desconhecimento de que a criança pensasse de uma forma diferente do adulto, com características próprias do pensamento infantil nessa fase.



Para Saito (2001), as definições de adolescência estão relacionadas às percepções diferenciadas das diversas áreas do conhecimento: a Sociologia privilegia a inserção do indivíduo em cada grupo social; a Antropologia, por sua vez, aborda os rituais de passagem até a entrada na vida adulta; o Direito aponta para as questões legais, referentes à maioridade e à responsabilidade diante da lei, enquanto a Medicina aborda a adolescência como uma fase de crescimento acelerado, iniciado na puberdade, caracterizado por intensas mudanças biopsicossociais.

Por outro lado, corroborando as ideias de Coll, Palácios e Marchesi (1995) descrevem que a crise adolescente seria fruto do século XX, já que nem sempre as relações se estabeleciam como na atualidade, na antiguidade os filósofos, embora reconhecessem um momento na vida dos jovens quando eles questionavam a autoridade paterna e ter desejos sexuais, tratava-se de uma minoria, já que até o início do século XIX as crianças passavam a fazer parte do mundo de trabalho adulto ainda muito cedo, quase nenhuma tinha acesso aos estudos e a adolescência, especialmente da forma como é vista hoje, não existia.

Foi a partir do século XIX e início do século XX que a ideia de adolescência passou a ser incorporado ao discurso de médicos, psicólogos e pedagogos, portanto não haveria porque considerar esse conceito universal e a - histórico (César, 1991).

Algumas obras podem ser consideradas como marcos na tentativa de compreender melhor essa fase, tais como a de Stanley Hall, *Adolescência, sua Psicologia e sua relação com a Fisiologia, Sociologia, Sexo, Crime, Religião e Educação*, de 1904, ou o *Trabalho de Clínica Adolescente da Faculdade de Medicina da Universidade de Stanford*, de Amélia Gates, de 1918, ou ainda em 1960, a obra *Atenção Médica ao Adolescente*, do Dr. Gallagher (Saito, 2001).

Também segundo César (1991), o adolescente é visto como alguém que passa por transformações biológicas, que ocasionam mudanças em aspectos emocionais, independentes da cultura e do momento histórico, o que gerou o conceito de “adolescente normal”, que reproduz o discurso do sujeito ideal e, conseqüentemente, a ideia do adolescente marginal, geralmente associado à “crise adolescente”.

Campos (1998), por outro lado, lembra que antropólogos como Margareth Mead e Ruth Benedict buscaram um equilíbrio entre o determinismo do ambiente e o universalismo genético. A autora refere que a adolescência, inegavelmente, é vivida de formas bem diferentes em culturas diversas. Não se pode analisar a caminhada da dependência do recém-nascido até a independência do adulto desvinculada da cultura. O autor faz um breve resumo apontando que as diferenças residem, sobretudo, no fato de que em culturas ocidentais não se espera que a criança contribua de forma efetiva com as despesas familiares, uma vez que esta não trabalha. Por outro lado, em sociedades primitivas essa evolução acontece de maneira gradativa, não havendo uma ruptura muito brusca entre total irresponsabilidade até responsabilidade, como seria o caso da nossa cultura.

Embora não seja esperado que a criança trabalhe e ajude efetivamente com as despesas da casa, não é essa a realidade vivenciada por um número significativo de crianças e adolescentes brasileiros, que muito cedo são explorados e forçados a abandonar a escola para trabalhar, embora esse direito lhes seja assegurado por lei. Como pensar, então em crise adolescente ou em um crescente de irresponsabilidade infantil à responsabilidade característica do adulto, quando se nega o direito aquilo que a lei lhes assegura?

Contrapondo-se à concepção liberal, que compreende o homem a partir de sua natureza humana, Bock (2007) apresenta uma interessante discussão sobre a adolescência

dentro de uma vertente sociohistórica, que traz um conceito de que o desenvolvimento pode ser facilitado ou dificultado pelo meio social e de que o homem é constituído a partir de suas relações sociais e culturais. A autora citada defende a ideia de que a adolescência não seria uma fase do desenvolvimento, entre a infância e a vida adulta, mas uma “construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno” (Bock, 2007, p. 68).

Os argumentos de Bock (*idem*) se reportam ao trabalho de Clímaco (1991, como citada em Bock, 2007), que associa o surgimento do conceito atual de adolescência à revolução industrial e os progressos no mundo do trabalho e da ciência, o que prolongou a vida dos seres humanos, ao mesmo tempo em que impediu a inserção dos jovens no mercado e trabalho, delongando sua estada na escola, o que, ao mesmo tempo o afastou da família e o aproximou do grupo de iguais, aumentando a dependência em relação à família, conseqüentemente a rebeldia e a busca pela própria identidade.

Seguindo nessa mesma linha, Santos (1996, como citado em Bock, 2007) concorda com Clímaco (1991) de que a ideia de uma fase infanto-juvenil estaria diretamente ligada ao aumento do tempo que o jovem necessita dedicar à escola. Ele argumenta que alguns grupos sociais que necessitam ingressar no mercado de trabalho mais cedo, muitas vezes abandonando a escola, não apresentam as mesmas características consideradas típicas da adolescência. Ou seja, “a adolescência é social e histórica” (Bock, 2007, p. 70).

Benedict (1961, como citado em Campos, 1998) considera que, na verdade, a grande diferença intercultural no que se refere aos adolescentes, se dá porque há uma descontinuidade, seja em relação ao aspecto irresponsabilidade e submissão da criança em contraponto à responsabilidade e dominação do adulto, como também no aspecto da sexualidade, quando se passa de um estado de proibição ao de permissão. A autora

supracitada observou que em sociedades consideradas primitivas, crianças e adolescentes vivenciam e exercitam sua liberdade e responsabilidade de forma gradual, não havendo rupturas bruscas.

Mead (1975) defende uma ideia que supõe ser mais equilibrada entre influência de fatores sociais e culturais e àqueles chamados biológicos. Considera que da condição de total dependência da criança até o estado de independência adulto existem estágios, nos quais os fatores biológicos são determinantes, porém fortemente vinculados à cultura e valores sociais.

## Capítulo II - Estado Atual da Arte

### 2.1 Introdução

O Estado da Arte é uma etapa fundamental de um trabalho científico, não se tratando apenas de fazer referência ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado, auxiliando na melhoria e desenvolvimento de novos postulados, conceitos e paradigmas, como também uma leitura crítica e reflexiva, buscando relacionar aquilo que está sendo lido com a temática em estudo.

No estado da arte buscou-se realizar um levantamento do que se conhece sobre a temática em discussão na presente tese, a partir de pesquisas realizadas, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários, destacando os aspectos e as dimensões privilegiados, mas também as lacunas nas pesquisas; buscando as possibilidades de integração de diferentes perspectivas, apontando as possíveis sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores.

Após consulta a outros estudos, com o objetivo que encontrar pesquisas capazes de apresentar elementos que pudessem contribuir para o presente trabalho, foi realizada uma seleção, de acordo com temas considerados relevantes para a discussão dos dados e que pudessem contribuir com a temática abordada, como se pode constatar em seguida.

### 2.1.1 Pesquisas sobre estratégias de enfrentamento e adolescência.

Rodríguez, F. M. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>

**Resumo:** Esse estudo analisou as relações entre estratégias de enfrentamento e fatores de autoconceito, habilidades sociais e inteligência emocional. As diferentes estratégias de enfrentamento do estresse diário, autoconceito, habilidades sociais e inteligência emocional foram avaliadas. A amostra foi constituída por 154 alunos do Ensino Secundário Obrigatório (ESO) e de diferentes ciclos de formação. Os resultados não indicam diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes provenientes do ESO em comparação com os dos ciclos formativos em nenhuma das variáveis do estudo. Os alunos com maior uso de estratégias de enfrentamento produtivo (solução ativa, busca de informação e orientação e atitude positiva) apresentam maiores escores nas variáveis autoconceito acadêmico, habilidades sociais e inteligência emocional. Existem também relações inversas entre o autoconceito acadêmico e a estratégia de indiferença; e entre inteligência emocional (reparação emocional) e comportamento agressivo. Há efeitos diretos positivos das habilidades sociais e algumas dimensões do autoconceito sobre estratégias produtivas de enfrentamento, como busca de informações e orientação; e efeitos diretos negativos de habilidades sociais e autoconceito sobre estratégias de enfrentamento improdutivo (de habilidades sociais sobre comportamento agressivo e autoconceito físico sobre evitação comportamental).

Embora esse estudo analise situações de estresse não relacionadas diretamente às situações de aprendizagem, torna-se uma importante fonte de informações para a temática

abordada nessa tese, sobretudo quando relaciona estratégias produtivas de enfrentamento, como busca de informações e orientação a efeitos diretos positivos sobre habilidades sociais.

Perez, V. R., Rodriguez, A. R., Olan, R. J. A. & Martinez, L. M. R. (2017). Coping Strategies Assumed By Teenagers In Situations That Cause Fear. *Psicogente*,20(38), 240-255. doi:

<http://Dx.Doi.Org/10.17081/Psico.20.38.2544>

**Resumo:** Esse estudo teve como objetivo identificar estratégias de enfrentamento utilizadas por adolescentes mexicanos em situações que provocam medo. Tratou-se de um estudo não experimental, com amostra composta por 400 adolescentes mexicanos em nível secundário (50% homens e 50% mulheres) com média de idade = 13,90 (de = 0,96). Os pesquisadores utilizaram um instrumento para medir a intensidade do medo assumido em nove tipos diferentes de situações, tais como: violência social, animais, morar sozinho, médicos, situações sociais, o desconhecido, violência doméstica, escola e morte ( $\alpha = .93$ ). Através de uma pergunta aberta, os participantes foram perguntados o seguinte: o que eles fariam nessas situações? Permitindo que eles identifiquem o modo como lidam com essas situações. Os resultados apontaram que as mulheres relataram maior medo do que os homens em todas as situações, exceto o medo da escola, onde tiveram maior pontuação. As mulheres geralmente relataram utilizar mais estratégias de alívio emocional e buscar apoio ao usar estratégias agressivas e de distração em relação a essas situações. Em relação ao medo da morte, estratégias de evitação de mentalização, distração e busca de apoio foram utilizadas pelos homens, enquanto as mulheres assumem estratégias diretas, tais como: alívio emocional, busca de apoio, distração de evitação e agressão.

Esse estudo também não está diretamente ligado ao estresse envolvido em situações de aprendizagem, como é o caso dessa tese, no entanto mostra-se importante por apontar diferenças entre as estratégias apresentadas por mulheres e homens, o que vem corroborar

com a literatura concernente ao tema estratégias de enfrentamento, como se verá ao longo das discussões.

Bordás, C. S. & Supervía, P. U. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(3). doi: <http://orcid.org/0000-0002-8072-2390>

**Resumo:** O objetivo desse estudo foi descrever as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos adolescentes nas diferentes situações de estresse que ocorrem em seu cotidiano, bem como seu impacto na felicidade subjetiva. Para tanto, foram avaliados 1.402 estudantes do Ensino Médio (711 meninos e 691 meninas) entre 12 e 17 anos. Os resultados mostram como os meninos fazem mais uso de estratégias não produtivas, enquanto as meninas buscam mais apoio social. O modelo criado para a variável dependente felicidade permite uma estimativa correta de 92,9% dos casos ( $X^2 = 477,351$ ,  $p < 0,001$ ,  $R^2 = 0,607$ ). Os resultados indicam como a percepção de felicidade subjetiva é maior entre aqueles que usam estilos de enfrentamento orientados para os outros, enquanto o enfrentamento não produtivo afeta uma felicidade subjetiva mais baixa. Como principal conclusão ressalta-se a necessidade de trabalhar com adolescentes estratégias de enfrentamento, um melhor gerenciamento de estratégias mais introspectivas, bem como o aumento e treinamento no uso de estratégias ativas de enfrentamento e apoio emocional.

Esse estudo aponta para diferenças entre as estratégias de enfrentamento às situações de estresse, apresentadas por homens e mulheres. Um dado importante desse estudo é a relação estabelecida entre o uso de estratégias e o sentimento de bem estar psicológico, além de outro aspecto de fundamental importância, que é a necessidade de treinamento de estratégias de enfrentamento.



De la Iglesia, G., Solano, A. C. & Liporace, M. M. F. (2017). Perfiles de afrontamiento del estrés en adolescentes: su relación con la psicopatología. *Revista de Psicología*, 14(27).

Recuperado de: <http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1360/1285v>

**Resumo:** O objetivo desse trabalho foi buscar diferentes perfis de enfrentamento em adolescentes de Buenos Aires e sua análise em relação à presença de sintomas psicológicos. Participaram 459 adolescentes com idades entre 12 e 18 anos (M = 15,51, DP = 1,80, 51,6% homens e 48,4% mulheres). Os principais resultados indicaram no caso das mulheres: uso de confrontos aproximados, uso de confrontos evitativos e pouco enfrentamento. E três grupos no caso dos homens: pouco enfrentamento, enfrentamento moderado e enfrentamento alto. Diferenças em diferentes medidas de psicopatologia foram estudadas de acordo com as estratégias utilizadas. As mulheres que apresentaram mais sintomas pertenciam ao grupo de confrontos evitativos. No caso dos homens, houve menos sintomas que relataram uma baixa frequência de enfrentamento. Os resultados indicam a importância de estudar o uso de estratégias de enfrentamento simultaneamente em termos de perfis.

Esse estudo também assinala diferenças entre as estratégias utilizadas por homens e mulheres, o que já havia sido apontado em outros estudos. Traz ainda uma importante contribuição ao relacionar o uso de estratégias ao surgimento de sintomas psicológicos.

Galarraga, M. L. & Stover, J. B. (2017). Perspectiva temporal futura y estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel medio próximos a egresar. *Investigaciones en Psicología*, 22(2), 37-45. Recuperado de:

[http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos\\_completos/anio\\_22\\_2/galarraga.pdf](http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio_22_2/galarraga.pdf)

**Resumo:** A perspectiva temporal futura e as estratégias de enfrentamento em estudantes de nível médio foram examinadas ao lado de pós-graduação. A amostra foi composta por 260

alunos do ensino médio da Província de Buenos Aires ( $M = 17,09$ ;  $DE = 1,04$ ). Os instrumentos de coleta de dados foram um levantamento de dados sociodemográficos e acadêmicos, e adaptações locais do Inventário de Perspectiva Temporária de Zimbardo e o Inventário de Estratégias de Coping. Analisando diferenças de acordo com o sexo, foram encontradas diferenças nas estratégias de Coping em favor das mulheres em aproximação, abordagem cognitiva, comportamental e evitação cognitiva. Examinando as diferenças de acordo com o curso, verificou-se que alunos do 4º e 5º ano apresentaram médias mais elevadas que o 6º e 7º no presente fatalista.

Esse estudo também indica diferenças nas estratégias de enfrentamento utilizadas por homens e mulheres, tendo as mulheres utilizado mais estratégias de aproximação.

Coppari, N. *et al.* (2019). Influencia del sexo, edad y cultura en las estrategias de afrontamiento de adolescentes paraguayos y mexicanos. *Universitas Psychologica*, 18(1), 1-13. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-1.isec>.

**Resumo:** O objetivo desse trabalho foi analisar a influência do sexo, idade e cultura nas estratégias de enfrentamento com adolescentes paraguaios e mexicanos. Foi realizado um estudo de campo transversal, do tipo comparativo, de duas amostras independentes com um desenho 2 x 2 x 2. Participaram de forma intencional 2278 adolescentes escolares: paraguaios ( $n = 1188$ ) e mexicanos ( $n = 1090$ ) de 13 a 18 anos ( $M = 15,15$ ,  $DP = 1,48$ ). Aplicou-se a Escala de Coping para Adolescentes (ACS), que avalia três estilos e 18 estratégias de enfrentamento e um quadro sociodemográfico. Diferenças e efeitos principais foram encontrados por idade e país em estilos de enfrentamento produtivos e não produtivos e com referência a outros e em algumas de suas estratégias. As mulheres usaram mais estratégias de enfrentamento, muitas relacionadas à busca por apoio social. Os adolescentes do sexo masculino, paraguaios e mexicanos tenderam a ter menos estratégias produtivas. Apenas

efeitos de interação de sexo e cultura nos estilos de enfrentamento foram observados. Esses dados fornecem evidências que podem ser úteis para políticas públicas de prevenção e promoção da saúde do adolescente.

Esse estudo trouxe uma contribuição interessante pela metodologia utilizada, por apresentar uma amostra de diferentes contextos culturais, com um número de participantes elevado e por trazer como resultados diferenças significativas entre as estratégias utilizadas por homens e mulheres, reforçando o que está posto na literatura concernente ao tema, trazendo as meninas utilizando mais estratégias relacionadas à busca de apoio social e os meninos tendendo a usar menos estratégias produtivas.

Piergiovanni, L. F.& Depaula, P. D. (2018). Descriptive Study of Self-efficacy and Stress Management among Argentinean University Students. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&tlng=en).

**Resumo:** Esse artigo analisou as relações entre autoeficácia e estratégias de enfrentamento ao estresse, utilizadas por universitários argentinos para atender às demandas acadêmicas internas e externas. Foi selecionada uma amostra de 126 estudantes de graduação em Psicologia, aos quais foi aplicado um questionário sociodemográfico, a Escala Geral de Autoeficácia e o Questionário de Estratégias de Enfrentamento do Estresse. Os resultados indicam que os homens são mais auto-suficientes do que as mulheres e que são diferenciados ao enfrentarem o estresse em busca de apoio social. Aqueles que preparam seus exames formando grupos de estudo também são mais auto-suficientes. Indivíduos de 29 a 58 anos de idade tendem a ter níveis mais altos de autoeficácia, recorrendo à religião para lidar com o estresse, enquanto aqueles entre 18 e 22 anos de idade recorrem à expressão emocional aberta.

Mais um estudo que aponta para diferenças em relação ao sexo na utilização de estratégias de enfrentamento às situações de estresse, trazendo também diferenças em relação à idade, apontando para níveis de autossuficiência maiores quanto mais velhos são os indivíduos.

Costa, M. & Mota, C. P. (2012). Configuração familiar, género e coping em adolescentes: papel dos pares. *Psicologia em Estudo*, 17(4), 567-575. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000400003>

**Resumo:** O objetivo desse estudo foi analisar a qualidade da ligação de adolescentes aos pares e do seu efeito preditor nas estratégias de coping dos jovens. Pretendeu-se ainda testar o papel moderador da configuração familiar e do gênero na associação entre a ligação aos pares e as estratégias de coping. A amostra foi composta por 311 adolescentes, 145 institucionalizados e 166 de famílias tradicionais, entre os 14 e os 18 anos, de ambos os gêneros. A recolha de dados foi realizada através da Rosenberg Self-esteem Scale (Rosenberg, 1965), Inventory of Peer and Parental Attachment (Armsden & Greenberg, 1987) e o COPE Inventory (Carver, Scheider & Weintraub, 1989). Os resultados sugerem que a qualidade da ligação aos pares se mostra relevante na predição das estratégias de coping adaptativas (coping ativo e uso de suporte social emocional).

O estudo é interessante por abordar a importância da ligação dos adolescentes com seus pares, como preditora de estratégias de coping mais adaptativas.

Kristensen, C. H., Schaefer L. S. & Busnello, F. B. (2010). Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 21-30. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100003>

**Resumo:** estudo realizado em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Porto Alegre, em 2010, com 220 estudantes adolescentes com idade entre 12 e 18 anos, de ambos os sexos, sendo 40,7% do sexo masculino e 59,3% do sexo feminino, compreendidos entre a 7ª série do ensino fundamental e o 2º ano do ensino médio. Os instrumentos utilizados foram o Inventário de Estratégias de Coping e a Escala de Stress Infantil. Os resultados mostraram que as estratégias mais utilizadas foram autocontrole, afastamento e fuga e esquiva, e as estratégias menos utilizadas foram as de confronto. Entre os indivíduos que apresentaram mais sintomas de estresse, as estratégias mais utilizadas foram fuga e esquiva, suporte social, confronto e afastamento.

Apesar de não estar diretamente relacionado à situação de aprendizagem, este estudo trouxe uma contribuição importante, por tratar-se de uma realidade brasileira e por investigar estratégias de enfrentamento com um número bem significativo de adolescentes. Outro dado significativo foi a relação entre uso de estratégias de enfrentamento e sintomas de estresse entre adolescentes.

Clark, C. *et al.* (2007). Psychological symptoms and physical health and health behaviours in adolescents: a prospective 2-year study in East London. *Society for the Study of Addiction*, 102(1), 126–135. doi: [10.1111/j.1360-0443.2006.01621.x](https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2006.01621.x)

**Resumo:** Esse estudo é caracterizado como de corte epidemiológico prospectivo, que acompanhou por um período de dois anos 1615 adolescentes com idades entre 11 e 12 anos e entre 13 e 14 anos, para examinar se os comportamentos de saúde e de risco à saúde física em jovens são fatores de risco para o sofrimento psíquico e sintomas depressivos. Os dados sobre o excesso de peso / obesidade, saúde geral, doença de longa data, atividade física, tabagismo, uso de álcool e uso de drogas foram coletados a partir de questionários preenchidos pelos adolescentes no início do estudo e durante os dois anos de acompanhamento. A pesquisa

apontou que 10,1% dos homens e 12,9% das mulheres relataram o sofrimento psicológico no início; destes, 20% de homens e 33,7% de mulheres relataram sintomas depressivos. Após ter utilizado drogas ou estarem envolvidos em dois ou mais comportamentos de risco à saúde (tabagismo, uso de álcool ou drogas) no início do estudo previu sofrimento psíquico e sintomas depressivos no acompanhamento. Fumar, doença de longa data, obesidade / excesso de peso e não foram associados com a saúde psicológica mais tarde. Risco de má saúde psicológica no acompanhamento foi associado fortemente com a saúde psicológica no início. O estudo concluiu que a saúde psicológica no início foi o mais forte preditor de saúde psicológica no acompanhamento. Envolver-se em dois ou mais comportamentos de risco à saúde aumentaram moderadamente o risco de má saúde psicológica, o que sugere que as estratégias de prevenção realizadas podem reduzir a carga da doença.

Esse estudo, embora não aborde diretamente os aspectos levantados na pesquisa que é foco desse trabalho, traz uma importante contribuição por apontar a importância da prevenção, sobretudo quando envolve adolescentes em situações de risco.

Al-Bahrani, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Kazem, A. & Alzubiadi, A. (2013). Age and gender differences in coping style across various problems: Omani adolescents' perspective. *Journal of Adolescence*, 36(2), 303-309. doi:

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.11.007>

**Resumo:** Esse estudo, de abordagem cognitivo-comportamental, examina os estilos de enfrentamento dos adolescentes, com relação ao seu sexo, idade e nível, em relação a seis tipos de problemas. Participaram 1843 adolescentes (51,7% mulheres e 48,3% homens) do Sultanato de Omã, com idade média de 15,75 anos. Foram administradas duas escalas que examinavam estilos de adaptação adaptativos e inadaptados e níveis de problemas escolares, econômicos, pessoais, de saúde, familiares e emocionais. Os resultados mostraram que os

altos níveis de percepção de dificuldades dos adolescentes estavam associados a níveis mais elevados de estilos de adaptação inadaptados do que aqueles com baixos níveis de problemas. Além disso, as adolescentes do sexo feminino parecem usar estilos de enfrentamento inadaptados (em todos os níveis dos seis tipos de problemas) mais do que os adolescentes masculinos. Observou-se ainda que o uso de estilos adaptativos e inadaptativos de enfrentamento aumentam com a idade.

Esse estudo trouxe uma contribuição muito importante para a tese em discussão no presente trabalho, sobretudo por relacionar o aspecto de percepção da dificuldade ao uso de estilos de enfrentamento inadaptado, ou seja, a percepção da realidade está mais diretamente relacionada à forma como o indivíduo a enfrenta do que a própria realidade.

Guadarrama, R. G., Carmona, V. M., Mendoza, O. M., López, M. V. & Gutiérrez, I. M. P. (2018). Diferencias en la aplicación de estrategias de afrontamiento adolescente entre alumnos hombres y mujeres del nivel medio superior. *Interdisciplinaria*, 35(1), 205-216.

Recuperado de: <http://www.ciipme->

[conicet.gov.ar/ojs/index.php/interdisciplinaria/article/view/459/70](http://conicet.gov.ar/ojs/index.php/interdisciplinaria/article/view/459/70)

**Resumo:** O objetivo do estudo foi comparar estilos e estratégias de enfrentamento de adolescentes de acordo com o sexo. Para tanto, trabalhou-se com uma amostra de estudantes do nível médio superior da escola pública do Estado do México, México. A faixa etária foi de 15 a 16 anos, com uma média de 15,28 + -, 48, com 268 homens e 367 mulheres. O Frydenberg e Lewis Teen Coping Scale (1993) foi aplicado. Os resultados mostraram diferenças significativas na resolução de problemas e estilos não produtivos. Embora o estilo de referência para os outros não diferisse em relação ao sexo, foram encontradas diferenças em algumas estratégias de enfrentamento, não que as mulheres empregassem mais estratégias não produtivas que os homens, e foi corroborado que os homens tendiam a empregar mais

estratégias que correspondessem ao problema resolvendo o estilo. Isso permitiu concluir que, no adolescente, o modo de enfrentar seus problemas está relacionado às suas experiências passadas e o enfrentamento é uma forma de autorregulação. Corroborando as diferenças no uso do coping entre adolescentes e mulheres.

Sob vários aspectos esse estudo foi importante e contribuiu com as discussões desta tese, especialmente por ressaltar a ideia de que as experiências passadas influenciam a forma como o adolescente enfrenta as situações promotoras de estresse, além do fato de reforçar as diferenças já observadas entre os sexos. Outro ponto interessante foi caracterizar o enfrentamento como uma forma de autorregulação.

Urzola, A. U., Vidal, I. R., Benitez, I. V. & Sañudo, J. H. P. (2018). La importância de lãs estratégias de afrontamiento em el bienestar psicológico em una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente*, 21(40), 440-457. Recuperado de: <https://orcid.org/0000-0002-1244-8908>

**Resumo:** esse estudo tratou-se de uma investigação do tipo correlacional, avaliando a relação existente entre o bem-estar psicológico e as estratégias de enfrentamento em 104 adolescentes, 57 do sexo feminino e 47 do sexo masculino, estudantes de instituições de ensino localizadas em áreas de baixa renda e socialmente vulneráveis da cidade de Monteria (Córdoba-Colômbia), entre 15 e 18 anos. Para avaliar o bem-estar psicológico foi usada a Escala de bem-estar Psicológico originalmente proposta por Ryff (1989). Quanto às estratégias de enfrentamento, foi avaliada com a Escala de Coping de Adolescentes desenvolvida por Frydemberg e Lewis (1997). Os jovens do estudo mostram ações voltadas especialmente para a busca de apoio como uma fórmula eficaz para enfrentar situações cotidianas. Ter pessoas com quem confiava para partilhar emoções, problemas ou dificuldades, ouvir a suas opiniões ou simplesmente saber ouvido e aceito como uma pessoa



tem provado a ter um forte impacto em ambos, autoestima e a capacidade da pessoa para lidar adequadamente com situações estressantes, o apoio social fornece aos indivíduos ferramentas para expressar seus sentimentos, conseguir a identificação com os outros em crises semelhantes, que podem ser revertidas em uma melhor saúde mental e mais adequada forma de lidar com eventos estressantes. Os adolescentes do sexo masculino utilizaram mais estratégias de estilo improdutivo (falta de enfrentamento, ignorando o problema e autoincriminação), e uma estratégia pertencente ao estilo em relação aos outros (amigos íntimos); as mulheres, por outro lado, tenderam a se preocupar mais, a procurar o pertencimento e a reservar suas dificuldades para si mesmas.

Esse estudo trouxe uma contribuição significativa para a tese ora apresentada, tanto pelas diferenças encontradas no uso de estratégias de enfrentamento entre os sexos, como também por relacionar o fato de ter pessoas confiáveis para partilhar emoções, problemas ou dificuldades teve um forte impacto na autoestima e na capacidade da pessoa lidar com situações estressantes, e que o apoio social favoreceu aos indivíduos a utilização de ferramentas para expressar seus sentimentos, o que pode levar a uma forma mais adequada de lidar com eventos estressantes.

Freire, T. & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(5), 184-188. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003>

**Resumo:** Esse estudo, de abordagem cognitivo-comportamental, analisou a relação entre autoestima e capacidade de regulação emocional com o bem-estar subjetivo (satisfação com a vida) e com o bem-estar psicológico (felicidade e significado). Pretendeu, ainda, verificar a capacidade de predição do gênero, da autoestima e das estratégias de regulação emocional (supressão emocional e reavaliação cognitiva) nos diferentes componentes do bem-

estar. Participaram do estudo 216 adolescentes de uma população normativa de ambos os sexos. Foram administrados, a todos os participantes, quatro instrumentos para avaliar a autoestima, a capacidade de regulação emocional, o bem-estar subjetivo e psicológico. Os resultados apontam que a supressão emocional correlacionou-se negativamente com todas as medidas de bem-estar, enquanto a reavaliação cognitiva evidenciou correlação positiva mais significativa com os níveis de felicidade. A autoestima revelou correlação positiva forte com a satisfação com a vida e maior capacidade de predição do bem-estar do que as estratégias de regulação emocional. Conclui-se, que a autoestima revela ser uma variável importante na promoção do bem-estar dos adolescentes, assumindo-se como elemento fundamental numa intervenção clínica positiva e preventiva.

Os resultados encontrados nesse estudo mostram-se importantes para a discussão desta tese, tendo em vista que relaciona autoestima e capacidade de regulação emocional, que está diretamente ligada à capacidade de lidar com situações estressantes, sobretudo quando ligada à reavaliação cognitiva.

Cicognani, E. (2011). Coping Strategies With Minor Stressors in Adolescence: Relationships With Social Support, Self-Efficacy, and Psychological Well-Being. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(3), 559–578. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00726.x>

**Resumo:** Esse estudo examinou as diferenças de idade e gênero nas estratégias de enfrentamento usadas por adolescentes (N = 342; idade = 14-19 anos) ao lidar com estressores diários. Foram avaliadas as relações com os recursos de enfrentamento (autoeficácia, apoio social) e o impacto do coping no bem-estar psicológico. As estratégias de enfrentamento foram medidas usando o Coping Across Situations Questionnaire (CASQ; Seiffge-Krenke, 1995). Os resultados mostraram diferenças de acordo com o domínio problemático. As estratégias mais utilizadas foram ativas e focadas internamente. As meninas

usaram uma gama mais ampla de estratégias de enfrentamento do que os meninos. Foram encontradas correlações significativas entre estratégias de enfrentamento e recursos de enfrentamento. Além disso, a adoção de algumas estratégias afetou significativamente o bem-estar psicológico dos adolescentes.

Mais um estudo apontando para a relação entre a utilização de estratégias de enfrentamento e recursos de enfrentamento, além de apontar para diferenças significativas entre os sexos na utilização de coping e ressaltar que a utilização de estratégias de enfrentamento afeta o bem estar psicológico dos adolescentes.

Forns, M., Kirchner, T. Abad i Gil, J. & Amador, J. A. (2012). Differences between genders in coping: Different coping strategies or different stressors? *Anuario de Psicología / The UB Journal of Psychology*, 42(1), 5-18. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8222/10141>

**Resumo:** Esse estudo analisa a especificidade de gênero no enfrentamento, levando em consideração os tipos de problemas enfrentados pelos adolescentes espanhóis que frequentam a escola. Esteve focado nos problemas mais relatados pelos participantes (828 adolescentes, 355 meninos e 473 meninas, Mage = 14,07, SD = 1,34), que foram classificados usando um sistema de classificação multi-axial. Foram examinadas medidas separadas de confronto e evasão, e uma medida combinada indicando o uso predominante e o esforço total de enfrentamento. Os resultados mostraram que a porcentagem de tipos de problemas relatados por adolescentes diferiu de acordo com o gênero. A influência do gênero no enfrentamento foi pouco relevante quando o tipo de problema foi controlado. Não houve diferenças de gênero quando o tipo de enfrentamento predominante foi considerado, mas quando um esforço total de enfrentamento foi analisado, as meninas mostraram mais esforços de utilização do que meninos para enfrentar problemas de relacionamento interpessoal e doenças pessoais.

Mais um estudo que apontou para diferenças significativas entre os sexos na utilização de estratégias de enfrentamento, tendo as meninas demonstrado mais esforço no emprego de coping para encarar problemas de relacionamento e situações envolvendo doenças.

Seiffge-Krenke, I. (2011). Adaptive behavior of Finnish adolescents: Observations on an intercultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*. 41(3), 559–578. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23611069>

**Resumo:** Como parte de um maior projeto intercultural, esse estudo analisa os estilos de enfrentamento de adolescentes finlandeses. Foi investigada uma amostra de 548 adolescentes de 15 a 17 anos de idade. Os estilos de enfrentamento foram definidos por uma matriz de 20 estratégias de enfrentamento aplicadas em oito diferentes áreas de desenvolvimento. A análise dos fatores revelou uma estrutura tridimensional dos estilos de enfrentamento. A primeira dimensão envolve atividades como buscar apoio ou aconselhamento (Active Coping), a segunda enfatiza a avaliação da situação do adolescente e a busca por um compromisso e a terceira inclui defesas como negação e retirada e pode ser considerado como disfuncional. Os adolescentes finlandeses mais frequentemente empregaram formas funcionais de enfrentamento como Active Coping e Internal Coping / Compromising: Estilo de enfrentamento disfuncional, como Retirada foi usado com menos frequência. Além disso, foram encontrados efeitos significativos na idade e sexo. As meninas privilegiam um comportamento mais ativo de apoio em comparação com os rapazes. Ambos os modos de coping funcional mostraram um aumento com a idade.

Dois aspectos foram importantes a destacar nesse estudo: as diferenças encontradas entre os sexos na utilização de estratégias de enfrentamento, com as meninas apresentando um comportamento mais ativo de apoio em relação aos meninos, como também um aumento na utilização de coping funcional conforme havia um avanço na idade dos adolescentes.

Verdugo-Lucero, J. L. *et al.* (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 79-91. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885021>

**Resumo:** Esse estudo de abordagem cognitivo-comportamental teve como objetivo verificar a relação entre o nível de bem estar subjetivo e estilos de enfrentamento ao estresse em adolescentes e jovens da cidade de Colima, México. Participaram deste 436 estudantes, entre 15 e 24 anos, foi utilizada a Escala de Enfrentamento de Lazarus e Folkmann e a Escala Multidimensional para medir o bem estar subjetivo (Anguas- Plata & Reyes, 1998). Os resultados indicam que os adolescentes de ambos os sexos mantêm uma maior média de bem estar subjetivo que os sujeitos jovens e que o estilo de enfrentamento que eles utilizam mais é a aceitação da responsabilidade, enquanto o menos usado é a evasão.

Esse estudo aponta para diferenças em relação à idade, sendo os adolescentes mais jovens mais propensos a utilizar estratégias de evasão, enquanto os mais velhos utilizam mais a aceitação de responsabilidade. Outro dado importante é a relação entre bem estar subjetivo que avança com a idade.

Caciari, B. & Damazo, R. (2014). Adolescência e Estresse: as estratégias de enfrentamento de um grupo em vulnerabilidade social. *Revista Técnico-científica das Faculdades Atibaia*, 1(12). Recuperado de:

<http://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/download/26/24>

**Resumo:** O objetivo dessa pesquisa foi investigar as estratégias de enfrentamento utilizadas por um determinado grupo de adolescentes em vulnerabilidade social e, a partir disso, contextualizá-las frente à Teoria Cognitivo-Comportamental. Participaram da pesquisa seis jovens entre 14 e 16 anos em vulnerabilidade social que faziam parte de atividades sociais em

uma instituição localizada no estado de São Paulo. Os resultados demonstraram que não houve grande variância com relação às estratégias de enfrentamento utilizadas, logo, apesar de a escolha pela estratégia de enfrentamento depender das características de personalidade de cada sujeito, o processo de coping foi distintamente considerado em crianças e adolescentes a partir de seu contexto social e de seu processo de desenvolvimento. Obteve-se, também, a reflexão de que, independentemente da situação na qual o sujeito se encontra, o fator primordial será o modo como o mesmo a interpreta, e não o fato em si.

Straatmann, G. (2010). *Estresse, Estratégias de enfrentamento e a percepção de imagem corporal em adolescentes: relações com o estado nutricional* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo). Recuperado de:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59134/tde-03052011-155201/publico/giselestraatmann.pdf>

**Resumo:** O estresse, estratégias de enfrentamento utilizadas em uma situação de desconforto com o corpo, a imagem corporal e o estado nutricional foram investigados pela autora, com uma amostra composta por 166 meninas e 47 meninos, com idades entre 15 e 18 anos, utilizando como instrumentos para coleta de dados o Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp, o Inventário de Estratégias de Coping de Folkmann e Lazarus e a Escala de Figuras de Silhuetas de Kakeshita, Silva, Zanata e Almeida. Os dados coletados apontam que mais de metade dos adolescentes apresentam sintomas de estresse e estes utilizaram mais significativamente todas as estratégias de enfrentamento em uma situação de desconforto com o corpo do que aqueles sem sintomas de estresse. As estratégias de enfrentamento mais utilizadas foram aquelas centradas na emoção. O sexo feminino utilizou mais as estratégias de autocontrole, fuga e esquiva e a reavaliação positiva, enquanto o sexo masculino utilizou mais estratégias de fuga e esquiva.

Esse estudo também apontou para diferenças entre os sexos na utilização de estratégias de enfrentamento, tendo os meninos utilizado mais estratégias de fuga e esquivas, o que está de acordo com a literatura.

Von Mühler, M. C. *et al.* (2013). Estratégias de enfrentamento de situações estressantes e satisfação com a vida entre adolescentes escolares no sul do Brasil. *Revista de Iniciação Científica da ULBRA*, 11, 77-85. Recuperado de:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/490/693>

**Resumo:** estudo realizado em Porto Alegre-RS, com 1324 adolescentes, sendo 53,1% do sexo feminino, com idades variando entre 12 e 19 anos ( $m=14,2$ ;  $DP= 1,02$ ). Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um inquérito sociodemográfico, Escala Multidimensional Breve de Satisfação com a Vida entre estudantes (BMSLSS) e Escala de Estratégias de Coping para Adolescentes. Os dados foram analisados utilizando-se a análise univariada para descrição da amostra e análise inferencial (correlação de Pearson). Os resultados apontam para a importância das estratégias de coping, ou seja, a forma como os adolescentes lidam com os estressores vitais para o sentimento de satisfação com a vida.

Outro estudo que aponta para a relação entre o uso de estratégias de enfrentamento e o sentimento de satisfação com a vida entre adolescentes. Tais dados podem servir de base para trabalhos de prevenção, com o ensino de estratégias de coping que podem servir como fatores de prevenção a situações estressantes.

Shapiro, B. G., Stange, J. P., McArthur, B. A., Abramson, L. Y. & Alloy, L. B. (2018).

Cognitive reappraisal attenuates the association between depressive symptoms and emotional response to stress during adolescence. *Cognition and Emotion*.

doi: <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1462148>

**Resumo:** Segundo os autores desse estudo, a depressão está associada ao aumento da resposta emocional ao estresse. Este é especialmente o caso durante o período de desenvolvimento da adolescência. A reavaliação cognitiva é uma estratégia eficaz de regulação emocional que demonstrou reduzir o impacto da resposta emocional sobre a psicopatologia. No entanto, menos se sabe se a reavaliação cognitiva afeta a relação entre sintomas depressivos e respostas emocionais, e se seus efeitos são específicos para reatividade emocional ou recuperação emocional. O presente estudo examinou se a reavaliação cognitiva moderava a relação entre sintomas depressivos e medidas de estado ou estado de reatividade emocional e recuperação. Uma amostra comunitária de 127 adolescentes ( $M$ -age = 15,28; 49% mulheres, 47% caucasianas), em uma idade de risco para depressão, completaram medidas de autorrelato de traço de resposta emocional e sintomas depressivos. Além disso, eles completaram uma tarefa de estresse social in vivo e foram avaliados quanto à reatividade emocional do estado e à recuperação do estressor. Os achados sugeriram que a reavaliação cognitiva estava associada a um impacto atenuado dos sintomas depressivos sobre a recuperação emocional do estado e traço. Estes resultados fornecem evidências de que a reavaliação cognitiva pode ser uma estratégia eficaz para melhorar alguns aspectos da resposta emocional em relação aos sintomas depressivos entre os adolescentes.

Outro estudo relacionando a reavaliação cognitiva ao sentimento de bem estar psicológico, sobretudo quando se associa o fato de que ao reavaliar a situação estressante o adolescente pode se sentir mais competente para enfrentá-la, desde que lhe sejam fornecidos meios para que essa mudança aconteça.

Seiffge-Krenke, I. & Persike, M. (2017). Gendered pathways to young adult symptomatology: The impact of managing relationship stress during adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 52–63. doi: <https://doi.org/10.1177/0165025416646485>



**Resumo:** Esse estudo examinou as maneiras pelas quais a capacidade inicial de lidar com o estresse nas relações durante a adolescência, considerada uma transição para a vida adulta e uma conjuntura crítica no curso da psicopatologia contribuiu para um resultado adaptativo na idade adulta emergente. Em um estudo prospectivo de 145 indivíduos, foram analisados o estresse no relacionamento, as capacidades individuais de enfrentamento e o apoio percebido de pais, mães e colegas, quando os participantes tinham 13 e 17 anos de idade. Os efeitos dessas capacidades anteriores para lidar com o estresse de relacionamento nos resultados de saúde foram examinados na idade adulta jovem (23 anos). Surgiram vias de gênero para a sintomatologia de adultos jovens. As mulheres que vivenciaram estresse no relacionamento anterior, mas também o apoio de mães, pais e amigos, apresentaram menos sintomatologia aos 23 anos de idade. O enfrentamento da abstinência das mulheres mediou o impacto de encontros estressantes na sintomatologia internalizada tardia. Em contraste, o enfrentamento anterior com o estresse de relacionamento não foi considerado preditivo para homens. O apoio anterior de pais ou amigos foi associado à sintomatologia posterior de externalização em homens jovens. Razões para os caminhos específicos de gênero para sintomatologia são discutidos.

Esse estudo traz uma importante contribuição, tendo em vista associar a forma como o adolescente enfrenta às situações de estresse e a possibilidade do surgimento de sintomas na idade adulta. Outro dado encontrado foi a importância do apoio social percebido, diretamente relacionado ao surgimento de sintomatologia na idade adulta.

Blomgren, A-S., Svahn, K., Åström, E. & Rönnlund, M. (2016). Coping Strategies in Late Adolescence: Relationships to Parental Attachment and Time Perspective. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(3), 85-96. doi: [10.1080/00221325.2016.1178101](https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1178101)

**Resumo:** Os autores investigaram o uso de estratégias de enfrentamento pelos adolescentes em relação ao apego aos pais e à perspectiva temporal. Adolescentes na 3ª série do ensino médio ( $M = 18,3$  anos,  $DP = 0,6$  anos;  $n = 160$ ) completaram o Inventário de Acessórios para Pais e Parceiros, o Inventário de Perspectivas do Tempo de Zimbardo e o Breve COPE. Análises correlacionais mostraram que o apego aos pais estava associado a uma visão mais favorável do passado (maior passado positivo e menor passado negativo), uma visão menos fatalista do presente e uma visão mais favorável do futuro (maior futuro positivo e menor futuro negativo). A ligação dos pais foi responsável por uma variação significativa nos escores de coping composto (adaptativo e mal-adaptativo) quando inseridos antes, mas não depois, subescalas de perspectiva de tempo em análises de regressão hierárquica. No entanto, a perspectiva temporal (principalmente presente hedonista e futuro positivo ou negativo) predisse um enfrentamento adaptativo ou mal-adaptativo para além do apego. Os resultados são consistentes com a hipótese de que a maior parte da relação entre o apego dos adolescentes aos pais e o enfrentamento é mediada por diferenças individuais na perspectiva do tempo. Por outro lado, outros fatores além do apego aos pais (por exemplo, temperamento) devem ser considerados para explicar completamente a relação entre a perspectiva do tempo e o enfrentamento.

Mais um estudo que aponta para o aspecto percepção de apoio social, sobretudo familiar, para a utilização de estratégias de enfrentamento mais produtivas e a relação desta utilização com o sentimento de bem estar psicológico.

Skinner, E. A., Pitzer, J. R. & Steele, J. S. (2016). Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Developmental Psychology*, 52(12), 2099-2117. doi:

[10.1037/dev0000232](https://doi.org/10.1037/dev0000232)

**Resumo:** Segundo os autores desse estudo, como as crianças e jovens lidam com os desafios acadêmicos e os contratempos podem fazer uma diferença material no aprendizado e no sucesso escolar. Por isso, consideram importante investigar os fatores que permitem aos alunos lidar de forma construtiva. Um modelo de processo focado nos recursos motivacionais dos alunos foi usado para estruturar um estudo examinando se o envolvimento na sala de aula molda o enfrentamento acadêmico dos alunos, e se o enfrentamento, por sua vez, contribui para a persistência subsequente de tarefas desafiadoras e aprendizado, que então alimentam o engajamento contínuo. No outono e na primavera do mesmo ano letivo, 880 crianças da 4ª à 6ª série e seus professores completaram medidas de envolvimento e insatisfação dos alunos em sala de aula, e de seu reengajamento diante de obstáculos e dificuldades; os estudantes também relataram 5 maneiras adaptativas e 6 mal-adaptativas de enfrentamento acadêmico; e informações sobre um subconjunto de notas de sala de aula dos alunos foram coletadas. Análises estruturais, incorporando relatórios de alunos, relatórios de professores e sua combinação, indicaram que o modelo de processos motivacionais era um bom ajuste para dados ordenados pelo tempo do outono para a primavera. As regressões múltiplas que examinaram cada etapa do modelo de processo também indicaram que era o perfil das respostas de enfrentamento, em vez de qualquer forma individual específica de enfrentamento, que estava mais centralmente conectado às mudanças no envolvimento e na persistência. Em conjunto, os resultados sugerem que essas dinâmicas internas podem formar ciclos de autopropagação que podem consolidar ou aumentar o desenvolvimento da resiliência e vulnerabilidade motivacional das crianças ao longo do tempo.

Esse estudo trouxe uma importante contribuição por relacionar motivação e envolvimento com as tarefas relacionadas à escola com a capacidade de enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo acadêmico e se o enfrentamento, por sua vez, contribuía

para o engajamento nas tarefas, sendo constatado que havia a formação de ciclos que poderiam consolidar ou aumentar o desenvolvimento da resiliência das crianças.

Jovarini, N. V., Leme, V. B. R. & Correia-Zanini, M. R. G. (2018). Influence of Social Skills and Stressors on Academic Achievement in the Sixth-Grade. *Paidéia*, 28. doi:

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2819>

**Resumo:** Esse estudo objetivou avaliar a influência de habilidades sociais e percepção de estressores escolares de estudantes como preditores de desempenho acadêmico na transição para o 6º ano do MS. Participaram 214 estudantes (de 11 a 17 anos), de ambos os sexos do 6º ano do estado do Amazonas. Os alunos responderam ao Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes e ao Inventário de Estressores Escolares. O modelo preditivo indicou que as habilidades sociais de assertividade, empatia e abordagem emocional e os estressores escolares relacionados ao estresse relacionado ao papel do aluno predisseram 18% do desempenho acadêmico. Os dados da pesquisa podem ser usados em intervenções futuras com alunos.

Importante estudo que embora não trate especificamente das questões discutidas na presente tese, contribuíram com as discussões sobre a importância de se detectar o que era percebido como estressor para os adolescentes, bem como amplia as reflexões sobre a possibilidade de intervenção e prevenção.

Dias, A., Oliveira, J. T., Moreira, P. A. S. & Rocha, L. (2015). Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 187-199. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200004>

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi avaliar a relação entre a percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção de sucesso educativo e o seu envolvimento com a escola.

Participaram neste estudo 529 alunos do 2º e 3º ciclo de um município do Norte de Portugal, Vila Nova de Famalicão. Os resultados demonstram a existência de uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a percepção dos alunos acerca das estratégias de otimização de aprendizagem e o envolvimento escolar. Estes resultados têm fortes implicações para os esforços de melhoria e da eficácia da escola, incluindo para a promoção de trajetórias acadêmicas positivas.

Esse estudo contribuiu no sentido de estabelecer uma correlação positiva entre aquilo que os alunos percebem como estratégias que otimizam sua aprendizagem e o envolvimento dos mesmos com as atividades escolares, ou seja, perceber-se capaz de enfrentar os desafios acadêmicos levou a um maior envolvimento com a escola. Os autores ressaltam as implicações práticas desses resultados, como possibilidade de intervenção com programas de prevenção ao fracasso escolar.

### **2.1.2 Pesquisas sobre enfrentamento de situações relacionadas à aprendizagem escolar e dislexia com adolescentes.**

Firth, N., Frydenberg, E. & Greaves, D. (2010). Adaptive Control of Perception and coping: Programs for Adolescent Students Who Have Learning Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 77– 85. doi: <https://doi.org/10.2307/25474645>

**Resumo:** A pesquisa é de abordagem cognitiva, realizada na Austrália em 2010, através de uma análise comparativa, na qual os autores exploraram o efeito de um programa de enfrentamento e uma intervenção feedback de professores sobre 98 alunos adolescentes que tinham dificuldades de aprendizagem específicas. Os resultados indicaram um maior controle percebido de situações externas e aumento do uso de estratégias de enfrentamento produtivas para o grupo que recebeu o programa de enfrentamento.

Estudo interessante, mostrando a importância de programas de prevenção, sobretudo em situações de dificuldades de aprendizagem.

Osti, A. (2016). Contexto Familiar e o desempenho de estudantes do 5º ano de uma escola no interior de São Paulo. *Educação Temática Digital*, 18(2), 369-383. Recuperado de:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637508/13319>

**Resumo:** pesquisa de abordagem qualitativa, que teve por objetivo verificar as percepções dos estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmos e analisar quais as representações sociais a respeito dos juízos que seus professores teriam deles. A amostra foi composta por 20 alunos do Ensino Fundamental com desempenho escolar insuficiente, de ambos os sexos, de uma escola pública do interior de São Paulo. Os dados foram coletados através de uma entrevista semiestruturada. Os resultados indicaram que os alunos acreditam que seus professores têm uma representação negativa sobre eles, bem como nutrem baixas expectativas sobre seu desempenho e progresso acadêmico. O estudo aponta para a necessidade de considerar as relações sociais estabelecidas na escola e promover reflexões sobre a importância dessas relações no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

Embora esse estudo tenha como abordagem teórica a Teoria das Representações Sociais, ele traz uma reflexão importante sobre o fato de que os alunos com dificuldade de aprendizagem acreditam que a percepção dos professores sobre eles e seu desempenho escolar é de alguma forma negativa, nutrindo baixas expectativas sobre seu desempenho e aponta para um importante aspecto a considerar no ambiente escolar, ou seja, as relações sociais estabelecidas e a influência destas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M. & Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability, *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(3), 165-

170. Recuperado de: <http://www.jpgmonline.com/article.asp?issn=0022-3859;year=2009;volume=55;issue=3;spage=165;epage=170;aulast=Karande>

**Resumo:** esse estudo é de abordagem psiconeurológica realizado na Índia, em 2009, com o objetivo de verificar os níveis de ansiedade de mães de crianças com dificuldades específicas de aprendizagem no momento em que elas recebem o diagnóstico, com 100 mães de crianças com dificuldades específicas de aprendizagem (70 meninos e 30 meninas). Os resultados apontam para a presença de ansiedade moderada no momento em que as mães recebem o diagnóstico e os pesquisadores concluem que ela já está presente desde antes, pois as mães já suspeitam que haja algum tipo de problema, devido às queixas apresentadas. As maiores preocupações destas se referem ao futuro dos filhos.

Mesmo investigando estratégias de enfrentamento, este estudo foi interessante por analisar o momento do diagnóstico, embora diretamente ligado às mães e não aos adolescentes.

Malaquias, L. M. A. & Sekkel, M. C. (2014). Estratégias de Enfrentamento dos Problemas de Escolarização – Revisão de Literatura. *Temas em Psicologia*, 22(2), 271-283. doi: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2014.2-01>

**Resumo:** pesquisa realizada na base de dados BVS-PSI, BDTD e SIBIUSP, objetivando identificar as estratégias de enfrentamento dos problemas de escolarização divulgadas em produções científicas no período de 2002 a 2012, assim como explicitar as contribuições destas para o processo de aprendizado e desenvolvimento humano. Foram organizadas três categorias principais, de acordo com as estratégias de enfrentamento identificadas: pedagógicas, político-administrativas e extra-escolares. Dentre estas, as estratégias pedagógicas, sobretudo pautadas na relação mediacional professor-aluno indicaram maior efetividade, enquanto que as estratégias político-administrativas indicaram desestabilização

do trabalho nas escolas e as extra-escolares apontaram para a prática de transferir para outro âmbito os problemas não solucionados na escola. Os estudos indicaram, em sua maioria, a cronificação das situações de alunos que já se encontravam com dificuldades, dificultando ou até impossibilitando que estes pudessem usufruir de uma educação de qualidade.

Nalavany, B. A., Logan, J. M. & Carawan, L. W. (2018). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia*, 24(1), 17–32. doi:<https://doi.org/10.1002/dys.157532>

**Resumo:** Esse estudo responde a uma chamada para mais pesquisas sobre adultos que trabalham com dislexia, investigando como os fatores relacionados ao emprego afetam e se relacionam uns com os outros. Dois importantes fatores relacionados ao trabalho são a autoeficácia e a experiência emocional com a dislexia. A autoeficácia do trabalho é vista como uma das capacidades intrapessoais mais vitais no ambiente de trabalho. Pode ser visto como um indicador subjetivo do sucesso do trabalho e é conceituado como um construto multidimensional. A pesquisa fala de uma experiência emocional única decorrente da convivência com uma diferença de aprendizado muitas vezes incompreendida e estereotipada. Os participantes foram 173 adultos trabalhando com dislexia (média de idade = 43,5 anos, mulheres = 56,6%) que participaram de uma pesquisa na web. Análises de regressão múltipla hierárquica revelaram que as emoções mais negativas ou desconfortáveis provenientes da convivência com a dislexia predizem níveis mais baixos de autoeficácia total do trabalho, atributos do trabalho, competência no trabalho e ansiedade no trabalho além das variáveis contextuais de fundo. Implicações desses achados são discutidas.

Esse estudo traz uma contribuição importante ao tema discutido nessa tese, tendo em vista tratar-se de adultos convivendo com a dislexia e aponta para dois aspectos extremamente importantes: o sentimento de autoeficácia no trabalho; e a forma como o indivíduo lida com a



dislexia, fazendo uma relação entre emoções negativas relacionadas ao convívio com esse quadro e níveis mais baixos de autoeficácia no trabalho.

Battistutta, L., Commissaire, E. & Steffgen, G. (2018). Impact of the Time of Diagnosis on the Perceived Competence of Adolescents With Dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 170-178. doi: <https://doi.org/10.1177/0731948718762124>

**Resumo:** Este estudo de pequena escala investigou o efeito potencial do tempo de diagnóstico na percepção de competência, dentro de uma amostra de adolescentes com dislexia, diagnosticada na escola primária ou secundária, mas emparelhada com a duração da intervenção e com o comprometimento acadêmico. A competência percebida foi avaliada por autorrelato em nível acadêmico, social e mais geral. Essas medidas foram complementadas por questões abertas que investigam a compreensão e a tolerância dos alunos à dislexia. Adolescentes diagnosticados precocemente apresentaram maiores percepções de competência acadêmica e geral. Além disso, os depoimentos pessoais dos alunos às questões abertas revelaram uma associação estatisticamente significativa entre o tempo de diagnóstico e compreensão, bem como a tolerância à dislexia, indicando que os adolescentes diagnosticados precocemente, em comparação com os seus pares tardios, apresentam representações mais adequadas de seu distúrbio de leitura como específica e não-estigmatizante e estão mais abertas a anunciar sua dislexia a outras pessoas. Essas descobertas preliminares sugerem que o tempo de diagnóstico pode levar os adolescentes com diagnóstico precoce a uma compreensão mais adequada de sua dislexia, o que também pode estar relacionado a percepções de maior competência.

Esse estudo contribuiu de forma significativa com as discussões propostas nessa tese, por tratar-se de adolescentes com dislexia e por abordar tópicos relacionados ao tempo de diagnóstico, apontando para aspectos como percepção de competência acadêmica em

adolescentes diagnosticados precocemente, o que poderia estar relacionado a uma melhor compreensão sobre o quadro de dislexia e suas implicações para a aprendizagem.

Majer, V. (2018). Perceptions of dyslexia held by students with dyslexia and their teachers within a secondary school (Doctoral thesis, University of Leicester). Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/2381/42927>

**Resumo:** Essa pesquisa conduzida dentro de uma escola secundária rural de 11 a 16 anos, nas East Midlands, explora como a dislexia é percebida por alunos com dislexia e seus professores. Um estudo interpretativo toma a posição epistemológica do construtivismo social, reunindo conceitos destacados da literatura para sintetizar uma Estrutura Conceitual que é usada para formular perguntas de pesquisa, informar metodologia e agir como uma ferramenta analítica. A percepção é essencial para a aprendizagem; percepções dos professores com impacto sobre a pedagogia, interação e oportunidades curriculares, enquanto as percepções dos alunos afetam a motivação e o desempenho acadêmico. Dados coletados por meio de entrevistas em grupo com estudantes com diagnóstico de dislexia, entrevistas semiestruturadas com professores e documentos de políticas identificam a percepção como uma dialética complexa de fatores biológicos, psicológicos e culturais. Professores percebem a dislexia através de um modelo médico impactante na pedagogia; com dificuldades de remediação e de intervenção. O diagnóstico é significativo para a percepção do aluno, pois o diagnóstico explica dificuldades. Proporcionar uma voz estudantil à pesquisa tem implicações para políticas e práticas, convidando profissionais e formuladores de políticas a considerar as barreiras à aprendizagem e a examinar a prática.

Esse estudo traz outro aspecto da pesquisa relacionada à dislexia, que é a percepção dos professores sobre o diagnóstico desse quadro, uma vez que tal percepção trará implicações para a pedagogia empregada, assim como para aspectos de intervenção. Por outro

lado também traz a percepção dos próprios adolescentes, que apontam o diagnóstico como a possibilidade de explicar suas dificuldades acadêmicas.

Mol, S. E., Jolles, J., Van Batenburg-Eddes, T. & Bult, M. K. (2016). Early adolescents' and their parents' mental imagery in relation to perceived reading competence. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 253-267. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12045>

**Resumo:** O principal objetivo dessa pesquisa em um grupo de adolescentes holandeses e seus pais foi obter uma melhor compreensão da relação entre a imagem mental e a auto-competência percebida na leitura. Os dados completos estavam disponíveis para 124 estudantes (73 meninas e 51 meninos) e 101 pais (76 mães, 24 pais e 1 padrasto) de duas escolas secundárias na área rural em torno de Amsterdã, na Holanda. Os estudantes frequentaram a 7ª série ( $n = 54$ ), 8ª ( $n = 33$ ) ou 9ª ( $n = 37$ ) e, em média, 13,39 anos (desvio-padrão [  $DP$  ] = 1,07, variação = 12–16 anos). Os alunos responderam 10 questões sobre o uso de imagens mentais durante a leitura. Para aprender mais sobre a autocompetência percebida dos alunos em leitura, eles foram solicitados a indicar até que ponto concordavam com a seguinte declaração: "Sou um bom leitor". Os pais completaram as mesmas 10 perguntas sobre seu próprio uso de imagens mentais como seus filhos (Tellegen & Frankhuisen, 2002). Examinamos as diferenças de gênero, bem como o papel da imagem mental dos pais nessa relação. Os resultados mostraram que as meninas tinham crenças de autocompetência mais altas que os meninos. Nenhuma relação foi encontrada entre as habilidades mentais dos alunos e dos pais. No entanto, a imagem mental dos pais estava relacionada às crenças de autocompetência dos meninos após o controle do nível mais alto de escolaridade dos pais.

Um aspecto interessante apontado nesse estudo é a diferença entre os gêneros no que se refere às crenças de autocompetência relacionadas à leitura, tendo as meninas apresentado um resultado mais positivo que os meninos.

Tsitsas, G. (2017). How personality traits relate to the self-esteem of Greek children and adolescents with dyslexia. *Journal of pedagogic development*, 7(3). Recuperado de: <https://journals.beds.ac.uk/ojs/index.php/jpd/article/view/401/591>

**Resumo:** O principal objetivo desse estudo foi descobrir se os traços de personalidade influenciam a autoestima dos adolescentes disléxicos. Os traços de personalidade foram identificados pela primeira vez pelo uso do Questionário de Personalidade para Crianças e Adolescentes (Besevegis & Paulopoulos, 1998), enquanto a autoestima foi medida pelo Inventário da Autoestima Livre de Cultura (Battle, 1992). Participaram do estudo 86 adolescentes - meninos e meninas - com idade entre 11 e 14 anos, diagnosticados com dislexia. Os resultados do estudo indicaram que dois dos fatores de personalidade: conscienciosidade (organização e realização) e inteligência (receptividade a novas experiências e autoconfiança) desempenham um papel significativo em sua autoestima. Esse estudo, também com adolescentes diagnosticados com dislexia, relaciona aspectos da personalidade, tais como organização e realização e inteligência, aqui caracterizada como receptividade a novas experiências e autoconfiança estavam significativamente relacionados com autoestima.

Tarabia, E. & Abu-Rabia, S. (2016). Social Competency, Sense of Loneliness and Self-Image among Reading Disabled (RD) Arab Adolescents. *Creative Education*, 7(9). doi: [10.4236/ce.2016.79135](https://doi.org/10.4236/ce.2016.79135)

**Resumo:** O objetivo desse estudo foi investigar competência social, senso de solidão e autoimagem entre meninos e meninas adolescentes disléxicos árabes. O estudo distinguiu entre meninos e meninas em os dois grupos, e examinou a forma como a dislexia os afeta, com a suposição de que os árabes a cultura afeta negativamente o desenvolvimento de meninas disléxicas mais do que a dos meninos disléxicos. O estudo baseou-se em três hipóteses principais que foram testadas pela técnica de pesquisa quantitativa com o uso de três questionários nos quais a população do estudo respondeu: questionário de competência social, questionário de senso de solidão e questionário de autoimagem. Além do que dois testes foram realizados: um teste de leitura e um teste de compreensão de leitura. A população do estudo consistiu de 87 meninos e meninas árabes adolescentes: 19 meninos disléxicos e 20 meninos não disléxicos, 15 meninas disléxicas e 33 meninas não disléxicas. O estudo restabelece e apóia a suposição de que o desenvolvimento da deficiência, o grau de deficiência e as dificuldades são afetados pelo ambiente e cultura dos deficientes. Assim, o caráter conservador e tradicional da cultura árabe, coletivamente, refere-se às meninas de forma diferente do que aos meninos, porque impõe às meninas várias proibições e restrições desde tenra idade, afetando negativamente o desenvolvimento pessoal, emocional e social das meninas árabes em geral, e de meninas com deficiência de leitura em particular. Na cultura árabe, uma criança com deficiência de aprendizagem tem um status inferior, e suas habilidades cognitivas, emocionais e o desenvolvimento social é incompatível com o de seus pares.

Esse estudo traz uma contribuição importante por relacionar aspectos culturais, especificamente a cultura árabe, com o desenvolvimento pessoal e social de meninos e meninas com dislexia, apontando para o fato de que o impacto da dislexia nas meninas ainda é maior que nos meninos, pelo fato de que nessa realidade as proibições e restrições feitas à

mulher desde cedo interferem ainda mais na forma como elas lidam com dificuldades de leitura.

### **2.1.3 Pesquisas sobre estratégias de enfrentamento, dificuldades de aprendizagem/dislexia e crianças.**

Livingston, E. M., Siegel, L. S. & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135. doi: <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>

**Resumo:** Esse estudo longitudinal compara mudanças no desenvolvimento do funcionamento psicossocial durante a transição para a escola de crianças com e sem dislexia. Além disso, examina os efeitos de gênero e risco familiar para dislexia em termos das associações entre dislexia e funcionamento psicossocial. O funcionamento psicossocial das crianças (habilidades sociais, desatenção e problemas de externalização e internalização) foi avaliado por seus pais aos 4, 6 e 9 anos de idade, e o diagnóstico de dislexia foi feito aos 8 anos (no grau 2). Os resultados indicaram que as crianças com dislexia já foram classificadas como tendo habilidades sociais mais pobres e sendo mais desatentas do que os leitores típicos antes de sua entrada na escola. Interações significativas de gênero e diagnóstico de dislexia surgiram para habilidades sociais e desatenção. As habilidades sociais de meninos com dislexia melhoraram após a entrada na escola em comparação com o nível de meninas sem dislexia, enquanto as habilidades sociais de meninas com dislexia não melhoraram. Meninos com dislexia foram classificados como apresentando um alto nível de desatenção tanto antes quanto depois da entrada na escola, enquanto que, para meninas com dislexia, as classificações de desatenção aumentaram após a entrada na escola, eventualmente correspondendo aos níveis dos meninos.

Esse estudo trouxe uma importante contribuição por relacionar o quadro de dislexia a aspectos comportamentais, como desatenção e habilidades sociais mais pobres. Outro ponto de destaque foi a diferença entre os gêneros, onde meninos apresentaram um índice mais alto de desatenção antes da entrada na escola, em comparação com as meninas, tendo suas habilidades sociais melhorado com a entrada na escola. Destaca-se a importância do diagnóstico precoce, com a possibilidade de criação de programas de prevenção para a melhoria dos aspectos psicossociais analisados.

*Shehu, A., Zhilla, E. & Dervishi, E. (2015). The impact of the quality of social relationships on self-esteem of children with dyslexia. European Scientific Journal, 11(7), 308-318.*

**Recuperado de:** <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/5808/5623>

**Resumo:** O objetivo desse estudo foi determinar a relação que existe entre as relações sociais, incluindo até mesmo as relações com seus pais, professores e colegas e o nível de autoestima das crianças disléxicas. A coleta de dados foi realizada por meio do Inventário de Dislexia, composto por 42 sintomas, e utilizado para a reavaliação do diagnóstico de 17 crianças com dislexia; Questionário estruturado de Relações Sociais (Deepu, 2010), que se destina a coletar dados sobre o perfil demográfico e relacionamento social de crianças com dislexia para seus pais, professores e pares. O nível de autoavaliação dos alunos foi avaliado usando uma escala projetada por Joseph R. Cautela e Sharon Esonis (2010). O grau de autoestima consistiu em 57 itens. O estudo identificou que existe uma ligação positiva entre relações sociais saudáveis e alto nível de autoestima em crianças com dislexia. Além disso, através da análise de dados, mostrou-se que relações sociais insalubres estão associadas a níveis mais baixos de autoestima nessas crianças. Concluiu-se que uma abordagem multidimensional é importante para iniciar intervenções adequadas na construção da autoestima saudável em crianças com dislexia, para compreender a importância da autoestima e sua conexão com as relações

sociais, evidencia-se ainda que as relações sociais não saudáveis estão associadas a menores níveis de autoestima nessas crianças.

Estudos já citados anteriormente apontam para a importância das relações sociais na construção da autoestima em adolescentes com dislexia. No caso desse estudo a amostra foi composta por crianças, o que reafirma a importância do diagnóstico precoce como forma de prevenção não apenas de aspectos relacionados ao processo de aprendizagem, como também aqueles relativos ao comportamento, em especial a construção da autoestima.

Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279-288, doi: [10.1080/08856257.2015.1125694](https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694)

**Resumo:** Os sintomas secundários de indivíduos com dislexia, como alta ansiedade e baixa autoestima, têm suscitado vários debates, não apenas no contexto educacional, mas também no clínico. Como os argumentos pró e contra são apoiados por um número mais ou menos igual de constatações empíricas, nenhuma conclusão final poderia ser tirada para esse fenômeno específico. O presente estudo pretende contribuir com mais dados a esse respeito e oferece uma possível explicação para ambos os lados que apoiam ou rejeitam a relação entre a dislexia e seus sintomas secundários. A principal investigação deste estudo é a comparação dos perfis de ansiedade e autoestima de crianças com e sem dislexia. Os participantes são 124 crianças em idade escolar entre oito e 11 anos. Seu QI, bem como sua capacidade de leitura e escrita, também foram medidos e usados como variáveis de controle. Todos os dados foram coletados e analisados por meio de uma abordagem quantitativa. Tamanhos de efeito também são fornecidos para facilitar a meta-análise no futuro e para confirmar os resultados de um teste significativo. Os resultados indicam que crianças com dislexia têm problemas de ansiedade e autoestima no contexto ou domínio específico. No entanto, sua ansiedade geral e



autoestima não foram prejudicadas. Uma discussão sobre a possibilidade e / ou a necessidade dos sintomas secundários da dislexia também é fornecida.

Esse estudo traz um aspecto interessante, que é o debate e ter duas correntes opostas: uma que apóia que em crianças com dislexia encontram-se níveis mais altos de ansiedade e baixa autoestima do que crianças sem esse quadro e a outra corrente que discorda dessa premissa. Os autores encontraram dados que justificam defender a ideia de que em crianças com dislexia encontram-se níveis mais elevados de ansiedade e baixa autoestima relacionados especificamente às situações que envolvem leitura.

Plakopiti, A. & Bellou, I. (2014). Text configuration and the impact of anxiety on pupils with dyslexia. *Procedia Computer Science*, 27, 130–137. doi:

<https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.02.016>

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi, por um lado, identificar as opções de configuração no processamento de palavras que melhoram a capacidade de leitura e compreensão e, por outro, estudar o impacto psicológico da ansiedade, consequência secundária da dislexia, no processo de leitura e compreensão em dois formatos de texto, impresso e eletrônico. Vinte alunos disléxicos participaram do estudo. Os alunos puderam selecionar combinações de cores de sua escolha no texto eletrônico. Posteriormente, foram avaliados pelo uso de três questionários sobre o efeito da ansiedade, a Traços de Ansiedade, Estado de Ansiedade e Teste de Ansiedade antes de cada texto, de modo a medir o efeito da ansiedade sobre a leitura. Os resultados indicaram uma melhora na compreensão de leitura no texto impresso eletrônico, relacionado a uma preferência de alunos a uma baixa tela de fundo de luminância. O estado de ansiedade foi diminuída após o uso do texto eletrônico, enquanto o teste de ansiedade foi quase o mesmo em ambas as formas.

Rodrigues, I. O., Freire, T., Gonçalves, T. S. & Crenitte, P. A. P. (2016). Sinais preditores de depressão em escolares com transtorno de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 18(4), 864-875. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201618421015>

**Resumo:** esse estudo teve como objetivos comparar os sinais de depressão entre crianças com e sem transtornos de aprendizagem, e ainda investigar se há diferenças nos sinais depressivos em relação ao gênero entre os grupos. Participaram do estudo 20 crianças com transtorno de aprendizagem e 20 crianças com desempenho escolar típico, entre 9 e 12 anos de idade. A investigação dos sinais de depressão foi realizada por meio da aplicação do Inventário de Depressão Infantil. Verificou-se que as crianças diagnosticadas com transtorno de aprendizagem apresentam maior frequência de sintomas depressivos em relação às crianças sem dificuldades escolares. Os sinais de depressão variaram de acordo com a faixa etária. A comparação entre os gêneros revelou que as meninas apresentaram maior incidência dos sintomas depressivos, principalmente no grupo de crianças com o transtorno.

A grande contribuição desse estudo foi apontar para aspectos relativos a sintomas depressivos em crianças que apresentaram dificuldades de aprendizagem escolar, além de constatar diferenças entre os gêneros, tendo as meninas apresentado maior incidência de sintomas depressivos.

Alesi, M., Rappo, G. & Peppi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports*, 111(3), 952-962. doi: [10.2466/15.10.PR0.111.6.952-962](https://doi.org/10.2466/15.10.PR0.111.6.952-962)

**Resumo:** estudo realizado em 2012, na Itália, com 56 crianças de 8 anos (23 meninas e 33 meninos) diagnosticadas com dislexia e comparadas a um grupo controle, sem este distúrbio. O objetivo dos autores era comparar as estratégias utilizadas por estas crianças frente às dificuldades de aprendizagem que elas apresentavam. Os resultados apontam para uma maior

utilização em relação ao grupo controle, de estratégias auto incapacitantes e também a necessidade de mais estudos nesta linha de pesquisa.

Embora não se refiram à adolescência, este estudo foi extremamente importante, tanto por estar relacionado às estratégias de enfrentamento em face à problemática da dislexia, como também por apontar para a necessidade de mais estudos sobre a temática, reafirmando a relevância dessa pesquisa.

Terras, M. M., Thompson, L. C. & Minnin, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4),304-27. doi: [10.1002/dys.386](https://doi.org/10.1002/dys.386)

**Resumo:** estudo exploratório realizado na Escócia em 2009, com 68 crianças, com idade média de 11,8 anos, de ambos os sexos, diagnosticadas como disléxicas, com o objetivo de analisar os níveis de autoestima, usando o Perfil de Autopercepção para Crianças (Manual para o Perfil de Auto-Percepção da Criança da Universidade de Denver, CO: Denver; 1985) e ajuste psicossocial usando as Capacidades e Dificuldades Questionnaire e examinou a criança e a compreensão do pai, suas atitudes e o impacto percebido das dificuldades de leitura sobre a vida cotidiana. Os resultados apontam para taxas de dificuldades sociais, emocionais e comportamentais significativamente mais elevadas do que na população em geral e correlacionados com a autoestima. Quando os pais tinham atitudes mais positivas em relação às dificuldades, foram observados resultados mais elevados em relação à autoestima das crianças. Boa autoestima e uma boa compreensão da dislexia podem ajudar as crianças a evitar algumas dessas dificuldades.

Mais uma vez foi apontada a necessidade de mais estudos sobre a temática.

Rodríguez, F. M. M., Torres, M. V. T. & Jesús, M. P. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 95-110. Recuperado de:

<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1486/1773>

**Resumo:** O objetivo desse estudo foi analisar o papel da idade e do sexo na utilização de diferentes estratégias de enfrentamento a situações de estresse em escolares espanhóis, sob quatro domínios da vida cotidiana: família, saúde, escola e relações com os pares.

Participaram 402 crianças entre 9 e 12 anos, que foram avaliados através da Escala de Afrontamiento en Niños. Os resultados apontam que as meninas utilizaram estratégias de solução ativa, como comunicar o problema a pais ou adultos responsáveis, buscar informações e atitudes positivas enquanto os meninos pontuaram mais em estratégias agressivas, ou seja, enfrentamento improdutivo. Em relação à idade, os meninos e meninas menores utilizam-se mais de estratégias de fuga dos problemas.

Este artigo reforça a importância do estudo do estresse e das estratégias de enfrentamento na infância e adolescência, além das implicações diretas na avaliação e intervenção psicoeducativa.

Tavares, A. P. S. (2015). Crianças com Dislexia: qualidade de vida e caracterização socioafetiva (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Recuperado de:

<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/32414>

**Resumo:** estudo comparativo que analisou o impacto da dislexia em variáveis com qualidade de vida, o autoconceito e as práticas parentais, em uma amostra composta por 21 crianças, com idades entre 8 e 13 anos, diagnosticadas com dislexia e 21 crianças, na mesma faixa etária, sem qualquer perturbação no neurodesenvolvimento. Os instrumentos utilizados foram: o Kidscreen-52 versão criança e adolescente e versão pais, a Escala de Autoconceito de Piers-

Harrys-2, o Eigna Minnem Bertraffande Uppfostran (EMBU) Crianças 6 a 12 anos e Pais e o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-POR) versão pais. Os resultados apontam para uma qualidade de vida significativamente mais baixa nas crianças com dislexia, assim como um autoconceito, especialmente relacionado ao desempenho acadêmico, significativamente inferior. Apontam ainda para um relato dos pais das crianças com dislexia de que estas apresentam dificuldades no repertório comportamental.

Esse estudo trouxe um aspecto interessante ao relacionar o diagnóstico de dislexia em crianças, relacionando-o à qualidade de vida, tendo apontado para um dado preocupante, que é a qualidade de vida significativamente mais baixa em crianças com dislexia, tendo em vista apresentarem autoconceito negativo, especialmente relacionado ao seu desempenho acadêmico, além de dificuldades no que se refere ao repertório comportamental.

Sun, H.*et al.*(2018). Reading anxiety in Chinese children with developmental dyslexia:A study with psychological and physiological measurements. *Advances in Psychology*, 8(9), 1388-1395. Recuperado de: <http://cpfd.cnki.com.cn/Article/CPFDTOTAL-ZGXG201811001415.htm>

**Resumo:** Esse estudo investigou os níveis de ansiedade autorreferidos e as respostas fisiológicas ao estresse em crianças com dislexia do desenvolvimento. A amostra foi composta por 55 crianças da quarta série da escola primária chinesa (23 crianças com dislexia e 32 crianças sem dislexia) com idades entre 9,2 e 10,8. Os participantes completaram a Chinese Reading Anxiety Scale e coletaram dados de cortisol da saliva, um indicador da resposta do eixo hipotalâmico-hipofisário (HPA), antes e depois das tarefas de compreensão de leitura. O SOMNOtouchTM foi usado para coletar os dados do ECG, um indicador de resposta fisiológica da atividade parassimpática, durante a tarefa de compreensão de leitura. Os resultados apontam que crianças com dislexia relataram maior ansiedade de leitura

que crianças normais, mas não houve diferença na atividade parassimpática e na resposta cortisol entre crianças com dislexia e crianças sem dislexia durante tarefas de leitura. Para crianças sem dislexia, a redução da IC -HRV durante a tarefa previu significativamente a pontuação da tarefa de compreensão de leitura, enquanto a correlação desapareceu em crianças com dislexia. A concentração de cortisol salivar durante tarefas de compreensão de leitura foi significativamente elevada em meninas, mas não em meninos. Concluiu-se que crianças com dislexia apresentam maior ansiedade de leitura do que crianças sem dislexia, mas os efeitos apresentam-se apenas em medidas psicológicas, mas não em medidas fisiológicas. A correlação entre a atividade parassimpática e o desempenho de leitura se apresenta apenas em crianças sem dislexia, mas não em crianças disléxicas. O HPA das meninas é mais reativo e sensível que os meninos.

Dois dados necessitam de destaque nesse estudo, sendo um primeiro a relação entre sintomas de ansiedade em crianças com dislexia, sendo esse aspecto relacionado ao desempenho em leitura. Outro ponto é a diferenças entre os gêneros, sendo as meninas mais sensíveis à situação, apresentando maiores níveis de ansiedade.

Carvalho, L. S. A. & Silva, C. (2007). Consequências Sociais e Emocionais da Dislexia de Desenvolvimento: um estudo de caso. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, 11(1), 21-29. Recuperado de:

<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a03.pdf>

**Resumo:** esse estudo de caso de caráter longitudinal, foi realizado através de dois questionários efetuados ao longo do estudo, com uma criança portuguesa do sexo feminino, 9 anos, e sua Encarregada de Educação. A criança frequentava o 4º ano e nunca havia sido reprovada. Os objetivos principais do estudo foram perceber o processo de identificação do quadro de dislexia, observar a reação da família e da criança diante do diagnóstico, entender

como é viver com dislexia, tanto na perspectiva da criança como dos familiares, assim como explorar questões sociais e emocionais na dislexia. Os resultados obtidos através dos questionários aplicados apontaram que a percepção das dificuldades da criança parece mais centrada na figura do professor, quando ela não percebe apoio por parte dele, evidenciando a necessidade de que os docentes sejam mais bem preparados, desde a formação, para lidar com as dificuldades de aprendizagem, evitando atitudes de discriminação. O fato de a criança ter sido diagnosticada e de ter apoio psicológico contribuiu para uma melhor percepção das suas dificuldades, ajudando-a a encará-las com naturalidade.

Sharif, H. W. S. & Mustafa, N. (2018). A qualidade de vida das crianças com Dislexia do desenvolvimento no contexto paquistanês. *Journal of Psychology*, 4(1). doi: 10.5176/2345-7929\_4.1.100

**Resumo:** esse estudo foi realizado para explorar o nível de qualidade de vida de crianças com dislexia do desenvolvimento no contexto paquistanês. As hipóteses do estudo foram a) haveria diferença significativa entre atividades físicas e saúde e humor geral e sentimentos entre disléxicos e não-disléxicos; b) Atividades escolares e de aprendizagem, amigos e família e tempo de lazer seriam significativamente diferentes entre disléxicos e não-disléxicos. Os participantes do estudo foram recrutados em diferentes escolas de ensino médio de Lahore, a faixa etária foi de 8-15 anos e o gênero não foi equacionado. 120 participantes que eram mães de crianças participaram do estudo. A lista de verificação de dislexia foi usada para identificar disléxicos e não-disléxicos e a escala de qualidade de vida Kidscreen foi utilizada para avaliar as dimensões da qualidade de vida. As descobertas mostram que existem diferenças significativas para ambas as atividades e saúde e humor geral e sentimentos  $t = 4,88$ ,  $P < 0,05$  &  $t = 4,83$ ,  $P < 0,05$  entre disléxicos e não-disléxicos, respectivamente. Além disso, atividades de aprendizagem, amigos e família e tempo de lazer seriam significativamente

diferentes ao nível de  $t = 3,21$ ,  $P < 0,05$ ,  $t = 2,33$ ,  $P < 0,05$ ,  $t = 4,72$ ,  $P < 0,05$ , entre disléxicos e não-disléxicos, respectivamente. Os resultados da pesquisa indicaram que a qualidade de vida dos disléxicos é muito mais afetada do que os não-disléxicos com respeito às dimensões da escala de qualidade de vida.

Mais um estudo apontando para diferenças na qualidade de vida de crianças diagnosticadas com dislexia, em comparação com crianças não disléxicas, sendo a qualidade de vida analisada com relação a humor, saúde geral e relacionamento com família e pares.

*Marturano, E. M. & Pizato, E. C. G. (2015). Preditores de Desempenho Escolar no 5º Ano do Ensino Fundamental. Psico, 46(1), 16-24. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.14850>*

**Resumo:** O objetivo desse estudo prospectivo foi testar um modelo de predição de desempenho do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como preditores habilidades acadêmicas e sociais, problemas de comportamento e percepção de estressores escolares no 3º ano, bem como o tempo de exposição à educação infantil e a condição socioeconômica do alunado da escola de Ensino Fundamental. Participaram 248 alunos de quatro escolas públicas. Os instrumentos utilizados foram: Critério de Classificação Econômica Brasil, Teste de Desempenho Escolar, Social Skills Rating System – SSRS versão professor, Inventário de Estressores Escolares e avaliação coletiva de desempenho. Habilidades acadêmicas, habilidades sociais e percepção de stress no 3º ano predisseram desempenho no 5º ano. A escola de Ensino Fundamental afetou diferentemente a avaliação objetiva de desempenho e o julgamento de competência acadêmica feito pelo professor.



Lindeblad, E., Svensson, I. & Gustafson, S. (2016). Self-Concepts and Psychological Well-Being Assessed By Beck Youth Inventory Among Pupils with Reading Difficulties. *Reading Psychology*, 37(3), 449-469. doi: [10.1080/02702711.2015.1060092](https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1060092)

**Resumo:** Esse estudo investigou a autoimagem e o bem-estar psicológico de 67 crianças e adolescentes com idades entre 10 e 16 anos com dificuldades severas de leitura e / ou dislexia. Os participantes foram avaliados pelo Beck Youth Inventory em relação aos sintomas de depressão, ansiedade e autoimagem negativa. Os resultados mostraram que os participantes não descrevem autoimagem negativa e mostraram poucos sintomas de depressão ou ansiedade ao nível do grupo em comparação com um grupo normativo. Esses resultados podem ser vistos como contraditórios à pesquisa anterior. Um questionário sobre autoeficácia também foi distribuído e mostrou que os participantes tinham baixo autoconhecimento sobre suas dificuldades de leitura. Os resultados foram interpretados como um possível aumento do conhecimento entre os professores e consequente mudança nas estratégias pedagógicas. Além do que, além do mais, os avanços tecnológicos podem ter melhorado a situação acadêmica das crianças disléxicas. Este estudo foi um estudo parcial em um projeto maior que objetivou avaliar a eficiência de tecnologias assistivas para crianças disléxicas.

Esse estudo trouxe um dado interessante, que foi o fato dos resultados irem de encontro àquilo que está descrito na literatura, ou seja, as crianças e adolescentes com dislexia não apresentaram sintomas de depressão ou ansiedade, além de não apresentarem autoimagem negativa. No entanto, os autores questionam se esses resultados não estariam refletindo na verdade o aumento do conhecimento por parte dos professores da sintomatologia referente ao quadro de dislexia, o que havia motivado a mudança das estratégias pedagógicas, além do fato de que os avanços referentes ao uso de tecnologias assistivas também poderia explicar resultados discordantes da literatura referente ao tema.

Kah, A. E. & Lakhouaja, A. (2018). Developing effective educative games for Arabic children primarily dyslexics. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2911-2930. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9750-2>

Resumo: Segundo os autores desse estudo, desde os estágios iniciais da escolaridade, muitas crianças são expostas a diferentes dificuldades de aprendizagem, geralmente manifestadas como dislexia, disgrafia e discalculia. Essas deficiências afetam o desempenho acadêmico normal da criança e podem até afetar sua vida social. Os distúrbios de aprendizagem têm origens neurobiológicas e muitas vezes são herdados, independente da região geográfica ou status socioeconômico. Não devem ser vistos como distúrbios físicos (deficiências visuais, auditivas ou retardo mental). A aprendizagem de crianças com deficiência requer apenas uma intervenção precoce, ajustes no processo de ensino e estratégias eficientes compensatórias. Eles precisam de mais encontros com palavras e mais oportunidades de prática e revisão. Pelo motivo de seguir o processo normal de realização acadêmica, ferramentas manuais eletrônicas foram introduzidas para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem. A contribuição dos autores desse artigo foi um conjunto de jogos para crianças com dislexia e disgrafia. Os jogos têm como alvo as dificuldades de aprendizado do árabe e ajudam crianças com dificuldade de aprendizagem a superar suas complicações de leitura e escrita. Esse conjunto de jogos foi avaliado e testado por 46 alunos, com idades compreendidas entre sete e nove anos, dos quais vinte alunos são considerados como indivíduos com problemas de aprendizagem em geral e cinco alunos como disléxicos. Os resultados refletem estatisticamente a eficiência do sistema e seu papel distintivo na melhoria do processo de aprendizagem.

O' Brien, T. (2017). *An Exploration of the Views of Young People with Dyslexia Attending a Special Reading School in Ireland* (EdD thesis, University of Sheffield). Recuperado de: <https://core.ac.uk/display/5911475>

**Resumo:** esse estudo teve como objetivo suscitar os pontos de vista de jovens com dislexia no seu tempo de frequentar uma escola especial de leitura na Irlanda. Embora a maioria das crianças com dislexia frequente as escolas regulares, há também quatro escolas de leitura nas quais as crianças participam por dois anos antes de retornar a um ambiente tradicional. O objetivo da pesquisa foi ouvir as vozes das crianças com vistas a usar essa voz para impactar a prática nas escolas. Enquanto a “voz do estudante” ganhou impulso na pesquisa qualitativa, ainda há uma escassez de estudos sobre as perspectivas das crianças no contexto irlandês. Grupos focais foram usados para obter dados e alguns dos tópicos explorados incluíram a compreensão dos jovens sobre a dislexia, a extensão em que eles se sentiram incluídos na escola, fatores socioemocionais e o que os jovens consideraram como estratégias eficazes de aprendizagem. Uma abordagem interpretativista foi adotada e o modelo de Braun e Clarke (2006, como citados em O'Brien, 2019) foi usado para analisar os dados. Cinco temas claros surgiram como resultado e estes incluíram os temas de (a) Diferença, (b) Pedagogia Inclusiva, (c) Questões sócio-emocionais, (d) Um Sentido do Espaço e (e) O Papel do Pessoal. Embora estivesse claro que as crianças estavam satisfeitas com a escola especial, seus correspondentes níveis de insatisfação com as escolas regulares também eram evidentes. Isso representa um desafio significativo para os professores e educadores de professores para refletir sobre as práticas atuais. Argumenta-se em toda a tese que essa reflexão tem o potencial de informar a ação, beneficiando, em última instância, todas as crianças, inclusive aquelas com dislexia.

Altamimi, R. (2016). *Understanding Dyslexia Implications of the identification of and Support for Children with Dyslexia in Kuwaiti Primary Schools* (Doctoral thesis, University of Exeter). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10871/28592>

**Resumo:** Esse é um estudo exploratório sobre o entendimento da dislexia em escolas primárias do Kuwait. O estudo teve como objetivo descobrir como a dislexia é conceituada no sistema educacional do Kuwait e explorar as implicações desses entendimentos em termos de identificação e apoio às crianças com dislexia. O estudo investigou práticas atuais no Kuwait para refletir as percepções das várias pessoas envolvidas neste sistema, ou seja, funcionários da escola (professores, diretores e psicólogos da escola), estudantes e pais. Aplicou uma variedade de métodos para explorar as percepções e práticas escolares dos participantes. Além disso, o estudo tentou identificar as influências de tais entendimentos no desenvolvimento de práticas “amigáveis à dislexia” e as barreiras que as impedem. As descobertas colocaram alguns desafios para implementar a inclusão de crianças com dislexia no Kuwait. Esses desafios estão relacionados principalmente ao contexto educacional no Kuwait em geral e aos diferentes atores envolvidos no apoio às crianças disléxicas, como professores, pais e escolas. O estudo revelou uma ausência de políticas governamentais e escolares voltadas para crianças. Os participantes tiveram diferentes entendimentos e interpretações sobre a dislexia. Suas respostas destacaram a complexidade em torno da dislexia como um conceito e a falta de consciência por parte das pessoas envolvidas no sistema educacional do Kuwait sobre crianças com dislexia. As descobertas também mostraram limitações decorrentes dos contextos políticos e culturais, que afetam o momento da identificação. Não existe uma política clara voltada para a identificação precoce de crianças com dificuldades de aprendizagem / dislexia. Como resultado disso, uma estratégia de intervenção precoce ainda está para ser criada para o ensino primário. Os resultados sublinharam ainda o fraco desempenho das escolas inclusivas em acomodar crianças com dislexia. Por outro lado, as

escolas modelo são, na verdade, 'escolas segregadas' que mantêm crianças com dificuldades de aprendizagem em geral e dislexia em particular em escolas especializadas. O dilema é, portanto, representado entre provisão insuficiente nas escolas inclusivas e o estigma de estudar em uma escola especial para dificuldades de aprendizagem, que por sua vez é agravada pela falta de consciência social. Os participantes tinham diferentes conceitos pessoais de inclusão, o que destaca a incerteza sobre a implicação da inclusão e a capacidade das escolas na provisão atual para atender às necessidades das crianças com dislexia. O estudo implica, portanto, que há uma necessidade urgente e real de implementar uma estrutura holística para crianças com dislexia usando o conhecimento do contexto local no Kuwait, bem como se beneficiando da literatura internacional, pesquisa e experiências a esse respeito. Tais experiências internacionais não devem negligenciar o contexto do Kuwait, no entanto. Em outras palavras, deve se beneficiar do sucesso internacional em relação à dislexia, mas implementar mudanças no contexto do país para adotar com sucesso práticas amigáveis à dislexia culturalmente apropriadas.

#### **2.1.4 Pesquisas sobre reações emocionais a diagnósticos diversos e adolescência.**

Santos, C. P., Deusdará, B. M. R. & Almeida, I. S. (2010). Vivência das adolescentes e jovens com HIV: um estudo fenomenológico. *Adolescência & Saúde*, 7(1), 40-44.

[http://www.adolescenciaesaude.com/audiencia\\_pdf.asp?aid2=180&nomeArquivo=v7n1a08.pdf](http://www.adolescenciaesaude.com/audiencia_pdf.asp?aid2=180&nomeArquivo=v7n1a08.pdf)

**Resumo:** O objetivo deste artigo foi apresentar a vivência das adolescentes posteriormente ao diagnóstico positivo para o vírus da imunodeficiência adquirida (HIV). A abordagem foi a fenomenologia de Alfred Schutz. Para isso foi realizada entrevista qualitativa com adolescentes do sexo feminino, possibilitando identificar os sentimentos e necessidades das

adolescentes com HIV, permitindo um olhar mais amplo e atendimento direcionado para essa clientela. Os resultados apontam que as vivências das adolescentes é marcada por enfrentar dificuldades, cuidando da saúde, desejando a cura e buscando o trabalho. Expressaram como dificuldades a preocupação com as internações, os medicamentos e a possibilidade de sobreviver e a falta de apoio familiar. Ao mesmo tempo afirmam a vontade de continuar a viver como antes do diagnóstico. É notável também a esperança de cura, atrelada à fé e espiritualidade. Este estudo interessou por tratar de adolescentes vivenciando uma situação difícil e os aspectos emocionais relacionados ao tema.

Rabuske, M. M. (2009). *Comunicação de diagnósticos de soropositividade para o HIV e de aids para adolescentes e adulto: implicações psicológicas e repercussões nas relações familiares e sociais* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina).

Recuperado de: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92396>

**Resumo:** esse estudo teve como objetivos compreender os processos de comunicação dos diagnósticos de soropositividade para o HIV e de aids na perspectiva de adolescentes e adultos vivendo com HIV/aids, as implicações psicológicas desses diagnósticos e suas repercussões nas relações familiares e sociais. Participaram da pesquisa 51 adultos com tempo de diagnóstico entre 7 meses e 21 anos, 14 adolescentes e 18 pessoas da rede familiar e social dos adolescentes. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com roteiro específico para cada grupo de participantes, as quais foram transcritas na íntegra e submetidas à análise temática categorial de conteúdo. O diagnóstico produziu repercussões e mudanças nas relações familiares e sociais, na sexualidade, nas condições psicológicas, no uso de drogas, no trabalho e na espiritualidade. Os profissionais de saúde não foram considerados como fonte de apoio e auxílio no processo de revelação.

A autora buscou analisar a situação do diagnóstico, na realidade dos adolescentes e adultos vivenciando uma realidade específica. Embora se trate de um momento que envolve questões de saúde e até mesmo possibilidade de morte, ou mesmo as fantasias em decorrência de se saber gravemente doente, o estudo nos interessou por trazer contribuições relevantes do ponto de vista teórico, sobre a adolescência, bem como pelos instrumentos utilizados.

Capitão, C. G. & Zamprona, M. A. G. (2004). Câncer na Adolescência: Um estudo com instrumento projetivo. *Revista da SBPH*, 7(1), 3-16. Recuperado de:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-08582004000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582004000100002)

**Resumo:** estudo de abordagem psicanalítica investigou a dinâmica psíquica de oito adolescentes portadores de câncer, quatro meninos e quatro meninas, com idades entre doze e dezesseis anos, em uma instituição que hospeda jovens e acompanhantes ao longo do tratamento. O instrumento utilizado foi o Questionário Desiderativo. Os resultados apontam para exacerbação do narcisismo e indicadores de indefinição sexual na maioria dos protocolos, assim como referências à morte representada como algo temido. O adoecimento foi invariavelmente representado como aspecto rejeitado e desvalorizado. Há em todos os protocolos indicadores de desvalorização do eu, consequência de aspectos negativos internalizados referentes à doença. No esquema corporal, encontraram-se condensados aspectos do eu vulneráveis e frágeis frente a possíveis situações sentidas como ameaças. Dentre os mecanismos de defesa observados, predominam a projeção, cisão e, em menor intensidade, a negação. Constatou-se na maioria dos participantes um superego pouco estruturado, com maior rigidez e exigência. Algumas características no desenvolvimento do processo de adolescência estão sofrendo complicações nos adolescentes pesquisados.

Estudo interessante por utilizar um instrumento projetivo, bem como pelo fato da análise dos dados buscar o aprofundamento do significado do adoecimento e do sentimento de fragilidade nesta situação específica.

Carneiro, C. & Coutinho, L. G. (2015). Infância e Adolescência: como chegam as queixas escolares à saúde mental? *Educar em Revista*, 56, 181-192. doi:

<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37764>

**Resumo:** esse artigo discute os resultados de um estudo piloto realizado entre janeiro e junho de 2012 no Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência do Instituto de Psiquiatria da UFRJ. Trata-se de um estudo de caráter exploratório, através de análise documental, rastreando queixas ligadas à escolarização dentro do universo de casos atendidos no mesmo período citado, com o objetivo de mapear as queixas escolares registradas na entrada de um serviço universitário de Psiquiatria. Utilizou-se como arcabouço teórico a Psicanálise. A pesquisa foi feita a partir de 285 fichas de triagem, analisando ainda idade e gênero. Destes, 92 casos chegaram com queixas relacionadas à escolarização. Em relação ao gênero, confirma-se a literatura internacional de um maior número de meninos. Em termos de faixa etária, predomina a idade entre 7 e 10 anos. Os resultados apontam para a importância de se destacar o contraditório na queixa inicial. Conclui que aproximadamente um terço do público que chega ao referido serviço de Psiquiatria na infância e adolescência apresenta queixas iniciais envolvendo escolarização, sendo dificuldade de aprendizagem e agitação as prevalentes.

Korsvold, L. *et al.* (2016). Patient-provider communication about the emotional cues and concerns of adolescent and young adult patients and their family members when receiving a



diagnosis of cancer. *Patient Education and Counseling*, 99(10), 1576-1583.doi:

[10.1016/j.pec.2016.03.028](https://doi.org/10.1016/j.pec.2016.03.028)

**Resumo:** Esse estudo teve como objetivo examinar como as sugestões / preocupações emocionais são expressas e respondidas em consultas médicas com adolescentes e adultos jovens, um grupo de pacientes pouco estudados, no momento do diagnóstico de câncer. Nove consultas em que pacientes adolescentes e adultos jovens com idade entre 12 e 25 anos foram informados sobre o diagnóstico de câncer e os planos de tratamento foram gravados em áudio. Expressões de sinais emocionais / preocupações e respostas dos médicos foram identificadas e codificadas usando as definições de codificação de Verona de sequências emocionais. Um total de 135 pistas / preocupações emocionais (intervalo: 2-26, mediana: 13) foram identificados. Sugestões ou preocupações que foram expressas pelos pacientes e parentes após perguntas dos médicos foram mais frequentemente explícitas do que sugestões / preocupações iniciadas pelo paciente. Perguntas sobre questões médicas e práticas podem ser entendidas como formas de expressar sinais emocionais. Quando os pacientes ou parentes expressaram pistas verbais menos explícitas sobre preocupações subjacentes, os médicos muitas vezes responderam apresentando informações médicas sem comentar sobre o aspecto emocional indicado pela deixa. Conclui-se que a comunicação era dominada pelo fornecimento de informações, mas as perguntas dos pacientes e parentes e suas respostas às informações frequentemente tinham conotações emocionais.

Esse estudo mostrou-se significativo para a pesquisa detalhada nessa tese por abordar a importância da forma como o diagnóstico é feito pelos profissionais responsáveis, embora não trate especificamente de diagnóstico de dificuldade de aprendizagem.

Quitmann, J. *et al.* (2015). Coping Strategies of Children and Adolescents with Clinically Diagnosed Short Stature. *Journal of Child and Family Studies*, 24 (3), 703-714.

Resumo: esse artigo enfoca estratégias de enfrentamento empregadas por crianças e adolescentes com baixa estatura diagnosticada, avalia o impacto das características sociodemográficas e clínicas no enfrentamento, examina a relação entre o enfrentamento e a qualidade de vida relacionada à saúde (QV) e investiga o papel das estratégias de enfrentamento na mediação da relação entre altura e QV. O coping de uma doença e a qualidade de vida em um questionário de jovens de baixa estatura foram preenchidos por 137 crianças e adolescentes de estatura baixa entre oito e dezoito anos. Dados clínicos e sociodemográficos foram coletados para examinar as diferenças no coping via análise de variância e regressão. As estratégias de enfrentamento mais frequentemente empregadas foram “Aceitação” e “Pensamento desejoso”, com “Reação emocional” menos utilizada. Efeitos significativos da idade, diagnóstico e status do tratamento nas estratégias de enfrentamento foram detectados. Escores de estratégias de enfrentamento à doença como “Aceitação” e “Distância” foram associados a uma maior pontuação na escala de qualidade de vida, “Reação emocional”, com menores pontuações. As estratégias de coping previram 60% da variação da qualidade de vida. Os autores acreditam que os achados sugerem que os esforços de enfrentamento variam de acordo com as características sociodemográficas e clínicas, que estratégias de enfrentamento protetor em termos de qualidade de vida podem ser identificadas e que o enfrentamento media a relação entre baixa estatura e qualidade de vida. Mesmo não tratando de dificuldade de aprendizagem ou dislexia, esse estudo mostra-se interessante pela possibilidade de relacionar o enfrentamento a um diagnóstico com qualidade de vida em crianças e adolescentes, sobretudo pelos autores terem encontrado uma correlação positiva.

Phillips, C. R., Haase, J. E., Broome, M. E., Carpenter, J. S. & Frankel, R. M. (2017).

Connecting with healthcare providers at diagnosis: adolescent/young adult cancer survivors' perspectives. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(1).

doi: [10.1080/17482631.2017.1325699](https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1325699)

**Resumo:** objetivo desse estudo foi descrever as experiências de sobrevivência de câncer de adolescentes e adultos jovens conectando com profissionais de saúde. Tratou-se de um estudo fenomenológico empírico, que entrevistou nove sobreviventes de câncer adolescentes de adultos jovens diagnosticados durante a adolescência. Entrevistas individuais foram conduzidas e analisadas usando uma abordagem adaptada da Colaizzi. A estrutura essencial revela que os adolescentes e adultos jovens começaram sua experiência de conexão com uma sensação de desconexão antes do tratamento. O diagnóstico é um período de confusão e turbulência emocional que interfere na capacidade de conexão dos adolescentes e adultos jovens. Quando estes aceitam sua doença e ganham familiaridade com o meio ambiente, eles então se esforçam para se conectar com os profissionais de saúde. Embora leve tempo para os adolescentes e adultos jovens retribuírem esforços para se conectar, os profissionais de saúde devem estar cientes de que os adolescentes e adultos jovens avaliam cuidadosamente e fazem julgamentos sobre se os profissionais de saúde podem ou não ser confiáveis. Os resultados aumentam a conscientização sobre as ações e comportamentos dos profissionais de saúde que impedem a conexão e são direcionados para pesquisas futuras.

Ander, M. Cederberg, J. T., Essen, L & Hóven, E. (2018). Exploration of psychological distress experienced by survivors of adolescent cancer reporting a need for psychological support. *Plos One*, 13(4). doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195899>

**Resumo:** Nesse estudo qualitativo, objetivou-se fornecer uma exploração em profundidade do sofrimento psicológico relacionado ao câncer experimentado por jovens sobreviventes de

câncer durante a adolescência relatando a necessidade de apoio psicológico. Duas entrevistas individuais foram realizadas com dez jovens sobreviventes de câncer diagnosticados na adolescência. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. A análise seguiu as diretrizes para análise de conteúdo manifesto qualitativo indutivo. Os sobreviventes descreveram o sofrimento experimentado durante e após o término do tratamento. Cinco categorias com 14 subcategorias foram geradas. As categorias incluíram: Um tratamento duro, Marcado e impedido, Não se sentindo bem o suficiente, Lutando com a fragilidade da vida e, finalmente, Uma batalha contínua com as emoções. Os jovens sobreviventes de câncer adolescente relatando uma necessidade de apoio psicológico descreveram sentir-se física, social e mentalmente marcados pela experiência do câncer. Eles lutaram com impotência, insegurança, desconexão social, solidão e sentimentos de não ser importante e um fracasso, e tinham dificuldades para entender e gerenciar suas experiências.

As pesquisas sobre reações emocionais a diagnósticos diversos e adolescência contribuíram com as discussões da presente tese por trazerem a realidade vivenciada pelos adolescentes em uma situação promotora de estresse, que seria o momento de um diagnóstico, embora não relacionado a situações de aprendizagem.

### **2.1.5 Pesquisas sobre família – apoio social e dificuldades de aprendizagem.**

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, I. R. A. & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>.

**Resumo:** O objetivo desse trabalho foi explorar as relações de bem-estar subjetivo com resiliência, autoconceito e apoio social, identificando variáveis preditivas do bem-estar

subjetivo. Foi realizado um estudo retrospectivo de tipo transversal, utilizando como instrumentos a Escala de Satisfação com vida, a Escala de Equilíbrio Emocional, o Connor Resilience Scale, Questionário de autoconceito multidimensional e a Escala de Apoio Familiar e Amigos. A amostra foi composta por 1250 adolescentes de 12 a 15 anos de idade (49% meninos e 51% meninas), selecionados aleatoriamente. Os resultados confirmaram a existência de relações entre o bem-estar subjetivo e as variáveis resiliência, autoconceito e apoio social. Alto nível de autoconceito, resiliência e apoio familiar foram preditores de satisfação com a vida; alto nível de resiliência, autoconceito e apoio de amigos foram preditivos de afeto positivo; e baixo nível de autoconceito e apoio familiar, de afeto negativo.

Esse estudo relaciona o apoio social a aspectos fundamentais, como capacidade de resiliência, autoconceito e bem-estar subjetivo, o que é muito interessante para essa tese, tendo em vista que outros estudos apontam para aspectos emocionais envolvidos no diagnóstico de dislexia e que podem ser minimizados mediante o reconhecimento desse apoio.

Azpiazu, L., Esnaola, I. & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.00>

**Resumo:** O objetivo desse estudo foi analisar a relação entre apoio social (família, amigos e professores) e inteligência emocional (atenção, clareza e reparação). A amostra foi composta por 1543 adolescentes, 728 meninos (47,18%) e 815 meninas (52,81%), entre 11 e 18 anos (Medad = 14,24, DP = 1,63). As análises estatísticas foram realizadas com o programa SPSS 21 for Windows. Os resultados da análise correlacional indicaram que o apoio social e a inteligência emocional estiveram significativamente relacionados em ambos os sexos. Por

outro lado, a análise de regressão demonstrou a capacidade preditiva dos diferentes suportes na inteligência emocional, tanto na amostra masculina quanto na feminina.

Um aspecto interessante destacado nesse estudo foi a análise da relação para ambos os sexos, entre apoio social, família, amigos e professores e a inteligência emocional, aqui descrita como atenção, clareza e reparação.

Gutiérrez, M., Tomás, J.-M., Romero, I. & Barrica, J.-M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>

**Resumo:** O objetivo desse artigo foi comprovar, por meio de equações estruturais, os efeitos do apoio acadêmico percebido e do envolvimento escolar na satisfação com a escola. Uma bateria de instrumentos foi administrada a 2028 estudantes de origem angolana, com idades compreendidas entre os 14 e os 22 anos ( $M = 17,4$ ,  $DP = 2,3$ ). Os resultados mostram a influência exercida pelo apoio acadêmico percebido pelos professores, familiares e pares sobre a satisfação com a escola através do envolvimento escolar como variável mediadora. A percepção de apoio de pares não mostra capacidade preditiva no envolvimento escolar. Receber apoio de familiares e professores é relevante para o envolvimento dos alunos e sua satisfação com a escola.

Esse estudo traz um dado interessante a respeito do apoio social, que seria o de relacioná-lo à satisfação com o ambiente escolar, assim como não associar esse bem estar com o apoio dos pares.

Rodríguez, T. C. (2016). Relación con los padres y estrategias de afrontamiento en adolescentes de Lima. *Propósitos y representaciones*, 4(1), 11-59. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.86>

**Resumo:** esse estudo, de desenho correlacional e comparativo visou determinar a relação entre a percepção da relação com os pais e as estratégias de enfrentamento em uma amostra de 320 adolescentes de Lima, escolhidos por amostragem não probabilística, 156 homens (48,75%) e 164 mulheres (51,25%). O Relatório Infantil de Inventário de Comportamento Parental e a Escala de Enfrentamento para Adolescentes foram utilizados como ferramentas de coleta de dados. Os resultados apontaram que existem correlações estatisticamente significantes entre algumas dimensões da percepção da relação com os pais e estratégias de enfrentamento na amostra estudada. Finalmente, em relação à percepção dos estilos parentais da mãe e do pai, observou-se que não há diferenças significativas entre homens e mulheres, com exceção da extrema autonomia do pai, em que os homens pontuam mais do que as mulheres. Ao analisar o coping na amostra em relação ao sexo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes.

Fernandes, L. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. S. & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia*, 26(1), 215-228.

<https://dx.doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>

**Resumo:** esse estudo teve por objetivo testar um modelo de predição para o desempenho escolar, tendo como variáveis independentes as habilidades sociais, a percepção de apoio social da família, professores e pares e o histórico de reprovação dos estudantes. Participaram 311 alunos do 8º e 9º ano do E.F., provenientes de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes e Escala de Percepção de Apoio Social. O histórico de reprovação, as habilidades sociais e percepção de apoio social do professor predisseram o desempenho escolar dos alunos.

O grande destaque desse estudo está na possibilidade de contribuir com programas de prevenção e promoção do bom desempenho escolar, ao relacionar o histórico de reprovação, as habilidades sociais e a percepção de apoio social como preditores do desempenho escolar dos alunos.

Alves, C. F. & Dell'Aglio, D. D. (2015a). Apoio Social e Comportamentos de Risco na Adolescência. *Psico*, 46(2), 165-175. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2015.2.18250>

**Resumo:** Este estudo investigou a relação entre apoio social e comportamentos de risco (comportamentos sexual, infracional, suicida e uso de substâncias) em 374 adolescentes de Porto Alegre, entre 12 e 18 anos, de escolas públicas. Os instrumentos utilizados foram uma escala de apoio social e questões que avaliaram comportamentos de risco. Os resultados indicaram maior envolvimento nesse tipo de ação em adolescentes mais velhos e diferenças por sexo (meninos envolveram-se mais em comportamento infracional e sexual de risco e as meninas em comportamento suicida). O apoio da família e dos professores esteve associado ao menor envolvimento nesses comportamentos e o apoio dos amigos ao maior engajamento. Estratégias de prevenção e intervenção direcionadas aos jovens devem considerar a influência dessas variáveis na adesão a esse tipo de ação.

Al-Yagon, M. (2014). Fathers and Mothers of Children With Learning Disabilities: Links Between Emotional and Coping Resources. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 112-128. doi: <https://doi.org/10.1177/0731948713520556>

**Resumo:** Este estudo comparou os recursos emocionais e de enfrentamento de dois grupos de pais com crianças de 8 a 12 anos - crianças com deficiências de aprendizado (LD) versus desenvolvimento típico - e explorou como os recursos emocionais de mães e pais (baixo



apego ansioso / evitado, baixo afeto e afeto positivo elevado) podem explicar as diferenças nos recursos de enfrentamento dos pais (enfrentamento ativo / esquivo com um problema relacionado à criança, senso de coerência). Pais (  $N= 410$ ) composta por 107 casais com crianças LD e 98 casais com crianças em desenvolvimento típico. Diferenças significativas entre os grupos surgiram nas estratégias de enfrentamento dos pais, e diferenças significativas entre os sexos também surgiram, mais ainda no grupo LD.

Esse estudo aborda a questão do enfrentamento das dificuldades de aprendizagem sob outro prisma, ou seja, o estilo de enfrentamento e os recursos emocionais parentais contribuindo para os recursos de enfrentamento das crianças e adolescentes, independente de terem dificuldade de aprendizagem ou de terem um desenvolvimento típico.

Khatib, Y., Bhui, K. & Stansfeld, S. A. (2013). Does social support protect against depression & psychological distress? Findings from the Relachs study of East London adolescents.

*Journal of Adolescence*, 36(2), 393-402. doi: [10.1016/j.adolescence.2013.01.001](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.01.001)

**Resumo:** estudo prospectivo, que teve como objetivo analisar a relação entre apoio social, sofrimento psicológico e sintomas depressivos na adolescência. Seus objetivos específicos foram mensurar se o apoio social é protetor contra o estresse psicológico e sintomas depressivos em uma população etnicamente diversificada de adolescentes e se as diferenças de apoio são refletidas por diferenças étnicas em sofrimento psíquico e sintomas depressivos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa longitudinal com 821 adolescentes. Os dados encontrados apontam que níveis baixos de apoio social foram associados prospectivamente a sintomas depressivos. O ambiente familiar pode ser uma fonte mais consistente de apoio em comparação com o apoio de colegas. Em comparação aos alunos brancos, os alunos negros eram menos propensos a apresentar distúrbios psicológicos, porém este dado necessita ser melhor investigado.

Apesar de não abordar diretamente as estratégias de enfrentamento, esta pesquisa é muito interessante, por analisar um número grande de adolescentes, também pelo fato destes serem de grupos étnicos diferentes. Além disso, aborda a importância do apoio social como fator de proteção, especialmente na adolescência.

Gripp, G. S. & Faria, E. R. (2014). A família diante da dificuldade de aprendizagem da criança (Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdades Integradas de Taquara).

**Resumo:** estudo visando analisar as percepções, os sentimentos e as atitudes dos pais frente às dificuldades de aprendizagem do seu filho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo e caso coletivo. Os instrumentos utilizados foram uma entrevista sobre os dados pessoais dos participantes e uma entrevista semi-estruturada, realizada com três mães cujos filhos tinham dificuldade de aprendizagem. Os relatos das entrevistas foram analisados a partir da análise de conteúdo qualitativa. As mães expressam sentimentos como tristeza, frustração e ansiedade diante das dificuldades de aprendizagem, mas também demonstram atitudes apoiadoras e perceberam estratégias de intervenção de vários profissionais da saúde e educação, indicando a importância da relação entre rede de apoio e família no enfrentamento das dificuldades.

Nesse caso, a ênfase foi na família, como as percepções que a família tem sobre a dificuldade interfere na forma como reagirá e as estratégias que utilizará para enfrentá-la. Por outro lado, há uma importante relação feita entre a família e a rede de apoio, para que os problemas sejam minimizados e a criança se sinta apoiada em suas queixas de aprendizagem.

Loios, S. C. (2014). *A relação entre o funcionamento familiar e o ajuste psicossocial do adolescente: efeito mediador das estratégias de coping* (Dissertação de Mestrado,

Universidade de Lisboa). Recuperado de:

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16017/1/ulfpie046636\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16017/1/ulfpie046636_tm.pdf)

**Resumo:** esse estudo analisou a percepção dos adolescentes em relação ao funcionamento familiar – comunicação, dificuldades e recursos – e sintomatologia internalizante e externalizante, através das estratégias de coping, bem como as diferenças entre os sexos nessas variáveis. Participaram 354 jovens, com média de idade de 15, 27; que preencheram o questionário de autorrelato, que avaliou suas percepções sobre o funcionamento familiar; as estratégias de coping (Coping e Resiliência) e do seu ajustamento psicossocial (Youth Self Report), além do questionário sociodemográfico. Os resultados indicam que a percepção de um funcionamento familiar desadequado pelo adolescente, se encontra associada tanto ao recurso a estratégias de coping desadaptativas, bem como ao seu próprio desajustamento psicossocial. A utilização de estratégias de coping desadaptativas encontra-se relacionada com o desajustamento psicossocial, surgindo como um indicador de que o recurso a esse tipo de estratégias poderá, de fato, contribuir para o desajustamento psicossocial dos adolescentes. Foram também encontradas diferenças entre os sexos, apresentando os meninos uma percepção mais negativa da comunicação familiar. Por outro lado, as meninas reportam uma maior utilização de estratégias de coping adaptativas, bem como valores superiores de comportamentos internalizantes. Verificou-se ainda que as estratégias de coping ruminação e externalização desempenham um papel mediador na relação entre o funcionamento familiar e o comportamento externalizante, assim como a ruminação e o apoio social assumem esse mesmo papel na relação com o comportamento internalizante.

Esse estudo aponta para a importância da investigação das estratégias de coping utilizadas pelos adolescentes em relação ao funcionamento familiar percebido, para a compreensão do seu (des) ajustamento psicossocial.

Squassoni, C. E., Matsukura, T. S. & Panúncio-Pinto, M. P. (2014). Apoio Social e Desenvolvimento Socioemocional Infantojuvenil. *Revista de Terapia Ocupacional da Unversidade de São Paulo*, 25(1), 27-35. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v25i1p27-35>

**Resumo:** esse estudo teve como objetivo verificar a relação entre a percepção do apoio social e o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes. Participaram 532 crianças e adolescentes, com idades entre 11 e 18 anos, de ambos os sexos. Foi utilizada a versão brasileira do Social Suport Appraisals, que avaliou a percepção do apoio recebido da família, dos amigos, professores e da comunidade. Utilizou-se ainda o Questionário de Capacidades e Dificuldades, que investigou os sintomas de dificuldades e seu impacto sobre as crianças e adolescentes. Os resultados apontam que a família foi percebida como a maior fonte de apoio disponível e 13,2% dos participantes apresentaram sintomas clínicos, com predomínio de problemas de conduta e sintomas emocionais. O estudo de correlação indicou somente relações negativas entre a percepção de apoio social e os sintomas de dificuldades.

Alves, C. F. & Dell’Aglío, D. D. (2015b). Percepção de apoio social de adolescentes de escolas públicas. *Revista de Psicologia da IMED*, 7(2). Recuperado de: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/968/776>

**Resumo:** esse estudo, transversal e quantitativo, teve como objetivo conhecer a percepção de apoio social (apoio da família, professores, amigos e apoio geral) em adolescentes, considerando as variáveis sexo, idade e configuração familiar. A amostra foi composta por 375 adolescentes de escolas públicas, da cidade de Porto Alegre – RS, com idades entre 13 e 19 anos, utilizando como instrumento para coleta de dados o Social Support Appraisals. Os resultados apontam uma média significativamente mais alta na escala e uma percepção maior de apoio dos amigos do que os meninos. Não foram encontradas diferenças nesse estudo em

relação à idade ou configuração familiar. As autoras destacam a importância do apoio social, sobretudo no contexto familiar e escolar no desenvolvimento dos adolescentes e a influência de questões de gênero na percepção de apoio social.

Rozemberg, L., Avanci, J., Schenker, M. & Pires, T.(2014). Resiliência, gênero e família na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(3), 673-684. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014193.21902013>

**Resumo:** estudo transversal, com dados de um inquérito epidemiológico, com a participação de 889 adolescentes do 9º ano de escolas públicas e particulares de um município do Rio de Janeiro, selecionados por amostragem, buscando identificar fatores familiares que influenciam o potencial de Resiliência de adolescentes meninos e meninas. Variáveis sociodemográficas, dentre elas, a violência familiar e outros fatores são estudados segundo o potencial de resiliência. Utilizaram-se itens da Escala Brief Impairment Scale. Os resultados apontam que um relacionamento difícil com a mãe ou madrasta, a ausência de supervisão familiar, a presença de depressão, além de baixa utilização de estratégias de coping de distração, ativo e de suporte são fatores associados ao baixo potencial de resiliência. Não foram relatadas grandes diferenças entre os gêneros.

Garcia, N. R. & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de Causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. *Psico-USF*, 19(2), 277-286. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019002003>

**Resumo:** artigo que teve como objetivo analisar as atribuições de causalidade para o sucesso e para o fracasso escolar e a resiliência em estudantes do Ensino Fundamental, assim como analisar se existe relação entre esses construtos na amostra estudada. A amostra foi composta por 275 alunos, de ambos os sexos, estudantes do 5º ao 9º ano de uma escola pública de uma

cidade do interior de Minas Gerais. A coleta de dados se deu através de umas escalas do tipo likert: Escala de Avaliação das atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar e Escala de Resiliência para crianças e Adolescentes e analisados de acordo com a estatística descritiva e inferencial. Os resultados apontam que os estudantes atribuem causas internas e controláveis ao desempenho escolar, para ambas as situações, de fracasso e sucesso e reportam as características principais da resiliência. Foi encontrada correlação significativa, positiva e de magnitude forte entre atribuição de causalidade e resiliência.

Coelho, V., Sousa, V. & Figueira, A.P. (2014). O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-365. Recuperado de:

<https://www.researchgate.net/publication/301356770> O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo

**Resumo:** estudo que investigou se um programa escolar universal de aprendizagem socioemocional, implementado em dois anos escolares consecutivos, promove melhorias no autoconceito acadêmico, social e emocional de alunos do 3º ciclo. A amostra foi composta por 474 alunos integrados no programa “atitude positiva” e 156 do grupo controle. Os dados foram coletados através de questionários de autorrelato antes e depois do programa. Os resultados mostraram ganhos significativos no autoconceito social, emocional e total que foram estáveis nos dois anos de aplicação do programa. Tais resultados apóiam a efetividade de programas de aprendizagem socioemocional.

Benitez, P. & Domeniconi, C. (2014). Capacitação de Agentes Educacionais: Proposta de Desenvolvimento de Estratégias Inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 371-386. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300005>

**Resumo:** estudo que teve como objetivo operacionalizar e avaliar uma capacitação destinada aos professores da sala de aula regular, da Educação Especial e pais, de modo a criar condições que vislumbassem o ensino compartilhado de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual e autismo, incluídos na escola regular. Participaram cinco mães, quatro professores da sala de aula e dois professores da Educação Especial. Todos os agentes educacionais participaram de uma capacitação geral baseada na orientação sobre a intervenção a ser aplicada em cada contexto de atuação (sala de aula, residência, sala de educação especial) e incluiu um tópico sobre as habilidades sociais educativas. Ainda que principiante, a capacitação criou condições para desenvolver estratégias inclusivas, de modo a operacionalizar as orientações descritas nos documentos vigentes em relação à inclusão escolar, a partir do envolvimento de agentes educacionais.

### **2.1.6 Pesquisas sobre dislexia, apoio social e inclusão.**

Awada, G. M. & Gutiérrez-Colón, M. (2017). Effect of Inclusion Versus Segregation on Reading Comprehension of EFL Learners with Dyslexia: Case of Lebanon. *Canadian Center of Science and Education*, 10(9). doi: 10.5539/elt.v10n9p49

**Resumo:** Este estudo relata a eficácia relativa da teoria da inclusão, quando a instrução combinada de estratégia para melhorar a compreensão da leitura de textos narrativos e expositivos para estudantes com dislexia é implementada. Uma amostra total de 298 estudantes de inglês como língua estrangeira de escolas públicas e privadas participaram do estudo que empregou um projeto de grupo de controle pré-teste-pós-teste para investigar a eficácia da instrução de estratégia combinada composta por organizadores gráficos, exibições visuais, ilustrações mnemônicas, exercícios de computador, previsão, inferência, consciência de estrutura de texto, identificação de idéia principal, resumo e questionamento. O estudo

concluiu que a instrução de estratégia combinada no campo da teoria da inclusão é mais eficaz do que a instrução regular na melhoria da compreensão de leitura ao usar textos narrativos, mas não há diferença, quando se utiliza textos expositivos. Não houve diferença significativa nem por gênero nem por tipo de escola em todos os níveis de ensino em estudo.

Martan, V., Mihić, S. S. & Matošević, A. (2017). Teachers' Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 75-97. doi:

<https://doi.org/10.15516/cje.v19i02704>

**Resumo:** O objetivo deste artigo foi examinar as atitudes dos professores em relação ao ensino de alunos com dislexia e determinar se existem diferenças estatisticamente significativas em suas atitudes em relação a gênero, local de trabalho, educação inicial e desenvolvimento profissional contínuo. O estudo envolveu 233 professores do ensino fundamental. A escala de atitudes dos professores em relação ao ensino de alunos com dislexia foi usada com uma estrutura de três fatores: (1) métodos de ensino individualizados; (2) adaptação de materiais didáticos e procedimentos de avaliação; e (3) suporte de ambiente de sala de aula e cooperação. Os professores tiveram atitudes positivas em relação ao ensino de alunos com dislexia nas três dimensões. Os professores da turma e aqueles treinados durante o seu desenvolvimento profissional inicial e continuado e educação informal para ensinar os alunos com dificuldades de aprendizagem tiveram atitudes positivas que foram estatisticamente mais significativas. Conclui-se que as diferenças obtidas nas atitudes dos professores em relação ao ensino de dislexia em suas qualificações profissionais durante o desenvolvimento profissional inicial e contínuo indicam a necessidade de uma formação sistemática do professor, considerando particularmente as formas de adaptar os materiais didáticos e os procedimentos de avaliação com dislexia receberia educação adequada às suas habilidades e pontos fortes em todos os níveis de ensino.



Esse estudo aponta para a importância de um trabalho de capacitação para os professores trabalharem com alunos com dificuldade de aprendizagem, especialmente no caso da dislexia.

Zappaterra, T. (2016). Dyslexia in the University. Guidelines for inclusion and teaching of the University of Florence. *Education Sciences & Society - Open Access Journal*, 7(1).

Recuperado de: <http://ojs.francoangeli.it/ojs/index.php/ess/article/view/3498>

**Resumo:** Este artigo relata os resultados de um projeto interdisciplinar (área pedagógica, médica, engenharia) do Centro de Pesquisa em Deficiência, operando dentro da Universidade de Florença, que fornece apoio para alunos com deficiência e com distúrbios de aprendizagem (LD). O projeto, que visa a elaboração de um protocolo para a inclusão e apoio à aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem, após um primeiro reconhecimento das necessidades dos usuários que foram alcançados com a participação dos mesmos protagonistas (graças a um questionário construído de propósito e uma série de grupos focais) está agora no estágio de elaboração de diretrizes para inclusão e educação, a ser usado por professores, alunos e funcionários administrativos. No artigo, após um breve resumo das fases anteriores do projeto, o leitor pode encontrar os elementos mais significativos das diretrizes para o ensino, ou seja, a seção para professores, cujo objetivo é implementar um ensino amigável LD, mesmo no nível universitário, em conformidade com a Lei 170/2010.

Kormos, J. & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Elsevier*, 68, 30-41. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>

**Resumo:** Este estudo investigou se a autoconfiança, a autoeficácia e as atitudes dos professores de línguas em relação ao uso de práticas educacionais inclusivas com alunos disléxicos diferem antes e depois da participação em um curso online massivo aberto (MOOC). Um questionário on-line, antes (n = 1187) e após o curso (n = 752) mostrou que as atitudes pós-curso dos participantes eram mais positivas, suas crenças de autoeficácia mais elevadas e suas preocupações mais baixas do que no início do curso. Os participantes que completaram mais tarefas no curso demonstraram maiores crenças de autoeficácia pós-curso e aqueles que postaram mais comentários relataram níveis mais baixos de preocupação sobre a implementação de práticas inclusivas de ensino de línguas.

Mais um estudo que aborda a importância da capacitação do professor para trabalhar com alunos com dislexia, mostrando que esta pode influir nas crenças de autoeficácia, o que poderia levar a atitudes mais positivas e otimistas em relação à capacidade de aprendizagem desses alunos e do próprio professor de levá-los a uma aprendizagem mais efetiva.

Hosford, S. & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621. doi: 10.1080/13603116.2015.1102339

**Resumo:** A eficácia do professor representa um construto chave na exploração bem sucedida da implementação de políticas inclusivas. A impressão dos professores sobre o clima escolar é mostrada como relacionada à eficácia do professor; no entanto, poucos estudos prestam a devida deferência ao seu contexto / conceituação específica, com uma lacuna particular na pesquisa observada em um contexto da escola primária irlandesa. Este estudo teve como objetivo investigar a relação entre clima escolar e eficácia para inclusão e se esta relação impacta na percepção de comportamentos desafiadores, identificando ainda mais as barreiras e apoiando a prática inclusiva eficaz. Cinquenta e sete professores universitários regulares na

República da Irlanda responderam a questionários on-line que exploraram percepções do clima escolar, eficácia do professor para inclusão e comportamentos desafiadores. As percepções dos professores sobre um clima de apoio escolar relacionaram-se positivamente com a eficácia do ensino para a inclusão, influenciando, por sua vez, suas avaliações da gravidade e sua confiança no gerenciamento de comportamentos desafiadores comumente experimentados em salas de aula inclusivas. Os professores procuraram apoio na escola, e poucos notaram os psicólogos da educação como fontes de apoio. Estes resultados reforçam a importância de compreender a relação entre as percepções dos professores sobre o seu clima escolar e a sua eficácia na inclusão, abordando a escassez de pesquisa num contexto irlandês. Em particular, estes resultados sublinham o potencial oferecido por uma compreensão das crenças dos professores para informar e reforçar o papel dos psicólogos educacionais no apoio à prática inclusiva eficaz.

Mais uma vez demonstra-se a importância da capacitação dos professores, de compreender suas crenças em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos e da própria capacidade dos professores em lograr êxito em sua tarefa de ensiná-los. Por outro lado também aponta para a relação entre essas crenças e um bom clima escolar, facilitando o processo de inclusão escolar de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Worthy, J. *et al.* (2016). Teachers' Understandings, Perspectives, and Experiences of Dyslexia. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 436–453. doi: <https://doi.org/10.1177/2381336916661529>

**Resumo:** A política e a prática da dislexia têm superado rapidamente a pesquisa. Devido à legislação e à atenção da mídia, as escolas estão sob pressão para lidar com a dislexia, mas a pesquisa fornece poucas respostas claras sobre características, identificação ou instrução. A maioria das pesquisas sobre dislexia ocorre fora da alfabetização, e as perspectivas dos

professores são ouvidas apenas quando seus conhecimentos são questionados. Esta pesquisa aborda essas lacunas com um estudo qualitativo que examina as perspectivas, entendimentos e experiências de 32 educadores de escolas públicas do Texas em relação à dislexia. Dois temas principais eram evidentes: primeiro, os professores se sentiam responsáveis por atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles identificados como disléxicos. Em segundo lugar, os participantes nomearam barreiras que interferiam nas tentativas de apoiar os alunos, incluindo informações limitadas e políticas e procedimentos confusos. Esta pesquisa fornece novas informações sobre as compreensões, experiências e perspectivas do professor sobre a dislexia que vão além das pesquisas.

A revisão da literatura deste estudo fornece informações sobre o estado atual da pesquisa sobre dislexia, incluindo suas limitações. Além disso, traz um importante aspecto, que é a necessidade de informar os professores sobre as características da dislexia, além da necessidade de políticas públicas mais claras sobre os direitos dos disléxicos a uma educação de qualidade.

Lithari, E. (2019). Fractured academic identities: dyslexia, secondary education, self-esteem and school experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 280-296. doi: 10.1080/13603116.2018.1433242

**Resumo:** A construção de identidade para indivíduos com dislexia é significativamente moldada pela sua transição e experiências no ensino secundário. Este é um estudo baseado em entrevistas com 20 participantes que vivem na Inglaterra. Experiências escolares relacionadas com o apoio, relações com professores, percepções da sociedade sobre a importância da alfabetização e realização acadêmica e as reações dos outros ao seu redor são o foco principal. Os resultados são teorizados usando o interacionismo simbólico, e este artigo pretende estender a noção de 'identidade mimada' de Goffman para um termo mais

especializado para crianças com Necessidades Educativas Especiais, resultando no termo alternativo 'identidade acadêmica fraturada', cujos elementos são desenvolvidos ao longo deste artigo, a partir das experiências de aprendizes com dislexia.

Esse estudo traz um dado importante, que é investigar as percepções de adultos que sofreram com uma realidade acadêmica onde a pessoa que tem uma dificuldade de aprendizagem se sente inferior aos demais. Aponta mais uma vez para a importância do apoio social, da relação com os professores e realização acadêmica.

Delany, K. (2017). The Experience of Parenting a Child With Dyslexia: An Australian perspective. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 7(1), 97-123. doi: <https://ro.uow.edu.au/jseem/vol7/iss1/6>

**Resumo:** A dislexia é um conceito multifacetado complexo que impede o desenvolvimento da alfabetização ao longo da vida. A literatura relata que cuidar de uma criança com dislexia pode ser traumático. Este estudo qualitativo começa a preencher uma lacuna na literatura para explorar a experiência de parentalidade de uma criança com dislexia na Austrália. Uma pequena amostra homogênea de cinco mães participou de uma entrevista individual, semiestruturada e gravada em áudio. Usando a análise fenomenológica interpretativa, o núcleo central da experiência do participante foi "Uma longa e difícil jornada em direção ao empoderamento pessoal". Cinco temas conceituaram essa jornada: lamentando a perda do normal; guerreiros ferozes mas relutantes; falhas no sistema de navegação; o sentido mutável do eu; e espero pelo futuro. Este é o primeiro estudo conhecido a aplicar a literatura sobre deficiência e um modelo de empoderamento psicológico (PE) para explicar a natureza em evolução da parentalidade de uma criança com dislexia. Pesquisas futuras, portanto, poderiam expandir essas descobertas em amostras demográficas mais amplas para validar ainda mais

essas descobertas e informar o desenvolvimento de serviços de apoio relevantes para auxiliar os pais na longa e difícil jornada de cuidar de uma criança com dislexia na Austrália.

Esse estudo traz um aspecto diferente da dislexia, ou seja, o sofrimento dos pais e a necessidade de apoiá-los na tarefa de acompanhar os filhos que apresentam uma dificuldade específica de leitura em uma sociedade onde não ler pode representar fracasso e isolamento social.

Multhauf, B., Buschmann, A. & Soellner, R. (2016). Effectiveness of a group-based program for parents of children with dyslexia. *Reading and Writing*, 29(6), 1203–1223. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9632-1>

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi avaliar os efeitos de um programa baseado na teoria cognitivo-comportamental para pais de crianças disléxicas sobre os níveis de estresse dos pais, as interações entre pais e filhos e as competências dos pais. 39 crianças com dislexia e suas mães foram aleatoriamente designadas para um grupo de terapia cognitivo-comportamental ou um grupo controle da lista de espera. A intervenção durou três meses. As mães preencheram o Parenting Stress Index e um questionário avaliando o estresse específico da dislexia, conflitos em situações de trabalho de casa e competências em lidar com a dislexia. A avaliação ocorreu antes, imediatamente após e três meses após a intervenção. Os contrastes planejados mostraram que os efeitos não puderam ser aprovados diretamente após o treinamento, mas três meses depois, indicando um efeito retardado. Estudos futuros devem examinar os efeitos do programa em mães e pais com base em uma amostra representativa maior.

Esse estudo traz também uma discussão sobre a possibilidade de capacitar os pais para lidarem com a problemática da dislexia, mostrando os efeitos de um programa voltado

para os pais, trabalhando o estresse envolvido na relação com o filho (a) disléxico (a), os conflitos gerados nessa relação e o sentimento de competência dos pais.

Nijakowska, J., Tsagari, D. & Spanoudis, G. (2018). English as a foreign language teacher training needs and perceived preparedness to include dyslexic learners: The case of Greece, Cyprus, and Poland. *Dyslexia – An International Journal of Research and Practice*, 24(4), 357– 379. doi: <https://doi.org/10.1002/dys.1598>

**Resumo:** Este estudo examina o efeito de variáveis demográficas sobre as crenças de professores de inglês como língua estrangeira sobre sua preparação para incluir alunos disléxicos em salas de aula regulares na Grécia, Chipre e Polônia e identifica suas necessidades de desenvolvimento profissional. Os efeitos da análise multivariada estatisticamente significantes foram obtidos para o país, treinamento, experiência de ensino com alunos disléxicos e tipo de escola. Ao contrário da experiência geral de ensino e do nível de educação concluído (grau), o tipo de experiência de ensino com alunos disléxicos (contato direto e envolvimento pessoal no ensino) parece moldar a percepção da preparação do professor para incluir com sucesso esses alunos. Outras tendências interessantes foram identificadas, como as diferenças entre os países em relação às fontes de conhecimento profissional prévio sobre ensino de língua estrangeira e dislexia, bem como preferências por determinados modos de treinamento. O artigo destaca a demanda por treinamento profissional em ensino de língua estrangeira e dislexia, conforme confirmado nos três países.

Esse estudo traz uma importante contribuição por apontar para diferenças culturais nas percepções dos professores sobre alunos disléxicos, pelo nível de conhecimento e informações proporcionadas aos professores, reforçando a necessidade de treinamento e capacitação profissional.

Zupardo, L., Serrano, F. & Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *Revista RETOS XXI*, 1(1), 88-104. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/1521>

**Resumo:** A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem caracterizada por leitura de palavras imprecisas ou lentas, déficits na decodificação, fluência de leitura e ortografia. Pode ter consequências emocionais e comportamentais, relacionadas ao fracasso escolar. Este artigo examina essas variáveis emocionais-comportamentais de crianças e adolescentes com dislexia, em comparação com estudantes sem problemas de aprendizagem. Trinta e cinco estudantes (entre 8 e 18 anos) foram avaliados com três testes, TMA, CBCL e MASC, para examinar seu perfil emocional e comportamental. Vinte e cinco com diagnóstico de dislexia e disortografia (grupo dislexia) e 10 não apresentavam problemas de leitura e escrita (grupo controle). Os resultados indicam uma pior autoestima total e nas diferentes áreas avaliadas, especialmente na escola, nos participantes com dislexia; além disso, também problemas de ansiedade social e comportamento, com respeito a seus pares sem dificuldades. Esses achados sustentam a necessidade de considerar as habilidades emocionais-comportamentais, juntamente com as habilidades de aprendizado, na dislexia, buscando uma melhora no desempenho escolar e no bem-estar geral.

Mais um estudo que aponta para aspectos emocionais envolvidos no diagnóstico de dislexia, tais como autoestima baixa, problemas de ansiedade social e comportamento e relação aos seus pares sem dificuldade de aprendizagem.

Yanaga, T. W. (2017). Inclusão Escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da Educação Especial (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11449/151144>



**Resumo:** o objetivo dessa pesquisa foi analisar como as ações de inclusão se articulam com processos de resiliência em adolescentes e jovens da Educação Especial, a partir da perspectiva de alunos e professores. A pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida a partir de dois estudos. O estudo I consistiu em uma pesquisa documental, no qual se analisou os documentos do IFPR (local onde se realizou a pesquisa), verificando as políticas, princípios e ações constantes sobre a inclusão de alunos da Educação Especial. Baseado nos resultados desse estudo, o estudo II consistiu num estudo de caso múltiplo, que se realizou em seis campi do IFPR, onde se buscou analisar a percepção dos professores da Educação Especial e desses alunos, considerados em processo e resiliência, sobre as ações de inclusão promovidas pelo IFPR. Participaram 14 professores de ambos os sexos e 12 alunos, sendo quatro surdos, dois com Síndrome de Asperger, um cego, um deficiente visual, um com Síndrome de Down, um com amputação no braço, um com raquitismo, um com mielomeningocele, de ambos os sexos, com idades entre 14 e 28 anos. Os resultados apontaram que poucas ações de inclusão eram desenvolvidas institucionalmente, a maioria sendo realizada por iniciativa própria ou pela equipe pedagógica, porém os alunos se sentiam incluídos, favorecendo processos de resiliência, atuando como ações protetivas.

Esse estudo aponta de forma mais contundente para a necessidade de políticas públicas voltadas para o processo de inclusão de crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência, bem como para a precariedade das ações concretas nesse sentido, sendo a maior parte fruto de iniciativas isoladas.

Gonçalves, L. C. S. (2016). *Estresse na vida escolar de crianças com e sem TDAH*

(Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo). Recuperado de:

[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/9048/1/tese\\_8629\\_ESTRESSE\\_TDAH\\_MESTRADO\\_LIVIA.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/9048/1/tese_8629_ESTRESSE_TDAH_MESTRADO_LIVIA.pdf)

**Resumo:** esse estudo objetivou investigar como crianças com TDAH relataram o estresse infantil e os indicativos de sua manifestação no contexto de aprendizagem. Foram avaliadas 32 crianças, divididas em dois grupos: Grupo 1 de crianças com diagnóstico de TDAH e Grupo 2, de crianças sem diagnóstico, para comparação dos dados. Utilizou-se um questionário sociodemográfico, Escala de Estresse Infantil e Roteiro de Entrevista para avaliação de Estresse na criança. Os dados foram analisados de acordo com o método clínico. Crianças com e sem TDAH manifestaram indicativos de estresse no contexto de aprendizagem, com frequência semelhante, com estresse decorrente principalmente de dificuldade de aprendizagem, relação com a família, colegas e professores e diagnóstico. Crianças com TDAH, no entanto, apresentaram maior intensidade de estresse, com manifestação de estresse em fases mais avançadas.

Interessante constatar que o ambiente escolar e as exigências decorrentes deste provocam ansiedade em crianças, independente de terem ou não dificuldades de aprendizagem. No entanto, esse estudo aponta que naquelas que apresentam algum nível de dificuldade escolar esse estresse é mais alto, especialmente relacionado à família, colegas, professores e ao diagnóstico.

Atkins, K. (2015). *Coping with a Learning Disability: A Case Study* (Master's dissertation, Faculty of Social Sciences, Brock University). Recuperado de:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.668.4216&rep=rep1&type=pdf>

**Resumo:** O objetivo deste estudo de caso qualitativo foi compreender a experiência de uma criança com uma dificuldade de aprendizagem pela maneira como ela a suporta, e como a autoestima, a autoeficácia, o estilo de atribuição e o apoio social contribuem para esse processo. Entrevistas qualitativas foram realizadas com uma criança, seus pais e seu professor, acompanhados de uma análise de conteúdo do relatório de avaliação psicossocial

da criança. Descobriu-se que a criança lida bem com uma dificuldade de aprendizagem, empregando um estilo de enfrentamento focado no problema, buscando ajuda e praticando para as habilidades com as quais ele luta, um estilo de enfrentamento focado na emoção implementando estratégias para aliviar a frustração e compartimentando sua incapacidade. Além disso, autoestima, autoeficácia, estilo de atribuição, o apoio social e o engajamento esportivo e de lazer contribuem positivamente para o processo de enfrentamento. Essas descobertas oferecem implicações úteis para pais, professores e profissionais para apoiar outros alunos com dificuldade de aprendizagem.

Leitão, S.*et al.* (2017). Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3).

Recuperado de:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17549507.2017.1309068?journalCode=iasl20>

**Resumo:** esse estudo teve como objetivo explorar as experiências vividas de crianças com dislexia e seus pais. Com base em uma abordagem fenomenológica, 13 crianças com dislexia e 21 pais foram entrevistados. As entrevistas semiestruturadas foram analisadas tematicamente. Os resultados apontam que a dislexia foi vista como impactante no nível individual, familiar e comunitário. Os relatos das crianças sobre suas experiências foram ecologicamente situados nos níveis de micro e mesossistema do modelo ecológico de Bronfenbrenner, enquanto as contas dos pais se estenderam para incluir o exossistema. Ambos também refletiam sobre “diferença”, um tema relacionado a visões culturais e atitudinais no nível do macrosistema. Concluiu-se que a apresentação dos temas contrasta as experiências de crianças e pais, ilustrando que a experiência da dislexia é indicativa de desafios mais amplos associados a valores e atitudes sociais que privilegiam a capacidade percebida e a diferença de vergonha.

Este estudo fornece informações que podem ser usadas para informar e educar famílias e professores sobre o impacto de viver com a dislexia, sobretudo porque apresenta a experiência de viver com dislexia, os desafios e o impacto na vida do sujeito, tanto do ponto de vista escolar, como familiar e social.

Alexander-Passe, N. (2015a). Investigating Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) Triggered by the Experience of Dyslexia in Mainstream School Education? *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(6), 1-10. doi: [10.4172/2161-0487.1000215](https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000215)

**Resumo:** Esse artigo detalha um estudo de adultos disléxicos, investigando suas infâncias e se ocorreu um trauma emocional e se isso resultou em manifestações de estresse pós-traumático. Trata-se de um estudo qualitativo / quantitativo reflexivo da dislexia do desenvolvimento. A amostra foi composta por 22 adultos que atualmente sofriam de transtornos depressivos e 7 adultos disléxicos de um grupo controle. Todos que responderam aos anúncios de recrutamento com um diagnóstico válido foram entrevistados. O estudo comparou disléxicos depressivos a não depressivos, com variáveis de gênero e sucesso acadêmico. Análise Fenomenológica Interpretativa foi utilizada investigar a dislexia e transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) de uma perspectiva qualitativa. O estudo encontrou suporte para estudos prévios empíricos, notando o trauma infantil entre esta população. No entanto, este estudo foi um passo adiante e investigou o TEPT como tópico principal (manifestado como adultos e pais). Raiva e ressentimento em relação ao professor de infância ainda se registraram como adultos, junto com memórias de injustiça nas mãos de educadores da infância. Muita dessa raiva foi devida à falta de diagnóstico, o que significa que eles sofreram por muitos anos como tendo uma dificuldade de aprendizagem não diagnosticada. Este estudo identificou que o trauma emocional ocorreu em todos os participantes, e isso resultou em muitos tendo manifestações de transtorno de estresse pós-traumático como resultado do retorno à escola.

para seus próprios filhos. Os participantes ainda observaram raiva e ressentimento como adultos em relação aos seus professores de infância.

Esse estudo trouxe uma importante contribuição para a tese aqui discutida, por analisar o impacto da vivência da dislexia, relatando a experiência reconhecida como traumática descrita por adultos, especialmente quando relacionada ao papel do professor em todo esse processo.

Łodygowska, E., Chec, M.&Samochowiwk, A. (2017). Academic motivation in children with dyslexia. *The journal of Educational*, 110(5), 575-580. doi:

<https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1157783>

**Resumo:** O objetivo dos autores foi determinar qual forma de ajuda terapêutica pode influenciar a abordagem acadêmica e a motivação para auxiliar crianças com dislexia. A amostra foi composta por 165 crianças com dislexia, avaliadas com o uso do questionário “Eu e minha escola”. Os autores consideraram a experiência terapêutica prévia das crianças e, em sua base, foram divididas em três grupos. As crianças que recebem tratamento terapêutico sistemático apresentaram um nível significativamente mais elevado de motivação de abordagem acadêmica em comparação com os dos outros dois grupos. Essas crianças também manifestaram um nível mais baixo de motivação de evitação acadêmica em comparação com aquelas que não recebem nenhuma forma de tratamento especializado. As meninas, independentemente de sua experiência terapêutica, demonstraram um nível mais alto de motivação de abordagem; meninos, por outro lado, exibiram um nível mais elevado de motivação para evitar. O estudo mostra que a qualidade da ajuda terapêutica fornecida afeta a esfera emocional-motivacional de crianças com dislexia.

Esse estudo aponta para um aspecto importante dentro do tratamento da dislexia, que é o fato de que o auxílio terapêutico sistemático aumenta a motivação da abordagem acadêmica e reduz a motivação para evitação.

Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S. & Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional Features and Resilience in Italian University Students with and without Dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 7, 478. doi: [10.3389/fpsyg.2016.00478](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00478)

**Resumo:** esse estudo teve como objetivo avaliar as características psicológicas de uma amostra de 28 estudantes universitários italianos com dislexia, comparando-os com um grupo controle de estudantes com desenvolvimento típico pareados por gênero, educação e disciplina acadêmica, para melhorar nosso conhecimento sobre os resultados da dislexia em uma configuração italiana. Os resultados mostram que estudantes universitários com dislexia apresentam níveis mais altos de queixas somáticas, problemas sociais e de atenção, baixa autoestima e maiores escores de depressão do que controles, enquanto não houve diferença entre os escores de resiliência dos dois grupos.

Esse estudo ressalta a importância da intervenção para melhorar não apenas os aspectos de aprendizagem, mas também os problemas psicológicos consequentes de conviver com a dislexia, os resultados sugerem que estudantes universitários com dislexia relatam mais problemas psicológicos do que estudantes sem dislexia e poderiam se beneficiar de intervenção para melhorar seu bem-estar psicológico e físico.

Shrewsbury, D. (2016). Dyslexia in general practice education: considerations for recognition and support. *Education for Primary Care*, 27(4), 267-700. Doi:

[10.1080/14739879.2016.1194170](https://doi.org/10.1080/14739879.2016.1194170)

**Resumo:** O objetivo desse artigo foi discutir sobre a dislexia, uma dificuldade comum de aprendizado no desenvolvimento, que persiste ao longo da vida. É altamente provável que aqueles que trabalham na atenção primária saibam, ou até mesmo trabalhem com alguém que tenha dislexia. A dislexia pode afetar o desempenho em treinamento e exames de pós-graduação. As características estereotípicas da dislexia, como as dificuldades de alfabetização, muitas vezes não são óbvias em aprendizes adultos. Em vez disso, o reconhecimento requer uma abordagem holística para avaliar as forças e dificuldades pessoais, no contexto de um relacionamento de apoio. As estratégias para apoiar os alunos disléxicos devem considerar recomendações feitas em relatórios formais de diagnóstico, e visam abordar as habilidades de autoconsciência e enfrentamento.

Alexander-Passe, N. (2015b). Dyslexia: Investigating Self-Harm and Suicidal Thoughts/Attempts as a Coping Strategy. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(6), 1-11. doi: [10.4172/2161-0487.1000224](https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000224)

**Resumo:** esse estudo teve como objetivo investigar a perspectiva emocional de ter dislexia, uma dificuldade de aprendizagem específica que não afeta apenas a alfabetização, mas muitos aspectos da vida de um indivíduo, desde a infância até a idade adulta. Investigou ainda o enfrentamento emocional negativo que ocorreu, incluindo auto-agressão com: álcool, comida, lesões corporais, pensamentos suicidas e tentativas de suicídio. A amostra de N = 29 disléxicos do desenvolvimento diagnosticados (N = 22 com diagnóstico prévio de depressão) foram entrevistados com um roteiro semiestruturado, que abrangeu a experiência da infância e idade adulta. A Análise Fenomenológica Interpretativa foi utilizada para analisar os dados em temas. Os resultados apontam que a automutilação foi maior na amostra depressiva a não depressiva; no entanto, o tipo de autoflagelação variou. Homens e não-depressivos tenderam se auto-agredir predominantemente com o álcool, seguidos de comida e raramente com danos

corporais, enquanto as mulheres em geral tendiam a se auto-agredir predominantemente com comida, depois com danos corporais e, por último, com álcool. De modo geral, os depressivos se auto-magoaram predominantemente com comida e, em seguida, igualmente entre o álcool e o dano corporal. Concluiu-se que cada grupo tinha seu próprio perfil e sugere que a automutilação é uma questão complexa, com atividades de autoagressão acontecendo tanto na criança quanto na idade adulta.

Esse estudo traz uma importante contribuição, por abordar uma questão relacionada à depressão em pacientes com dislexia e os relatos de auto-agressão, através do uso de álcool, comida e danos corporais, alertando mais uma vez para aspectos emocionais envolvidos no diagnóstico de dislexia.

Claassens, T. & Lessing, A. C. (2015). Young adult learners with dyslexia: their socio-emotional support needs during adolescence. *Journal of Psychology in Africa*. 25(1), 32-36. doi: <https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1007599>

**Resumo:** esse estudo retrospectivamente explorou as necessidades de apoio socioemocional que jovens adultos com dislexia percebiam ter experimentado como adolescentes em um ambiente escolar de inclusão. Seis jovens adultos com dislexia eram participantes (mulheres = 3; faixa etária de 18 a 21 anos). Eles responderam a uma entrevista qualitativa sobre suas experiências socioemocionais como aprendizes com dislexia. Os dados foram analisados tematicamente. As lembranças de experiências vividas pelos jovens adultos destacam o importante papel que os sistemas de apoio social e as próprias estratégias de enfrentamento desempenham em influenciar seus resultados socioemocionais.

Um aspecto importante destacado nesse estudo foi o fato dos participantes relatarem uma consideração positiva sobre sua condição, com apoio social, aceitação e bens pessoais importantes para o sucesso com a dislexia.



Carawan, L. W., Navalany, B. A. & Jenkins, C. (2016). Emotional experience with dyslexia and self-esteem: the protective role of perceived family support in late adulthood. *Journal Aging e Mental Health*, 20(3), 284-94. doi: [10.1080/13607863.2015.1008984](https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1008984)

**Resumo:** com base na teoria do estresse e enfrentamento, este estudo analisou se o apoio familiar percebido protege o impacto da experiência emocional negativa com a dislexia na autoestima, tendo em vista que o corpo crescente de evidências sugerirem que a dislexia persiste ao longo da vida e que há uma escassez de pesquisas que explorem o fator complicador da dislexia no final da idade adulta. Participaram de uma pesquisa na Internet adultos com 21 anos ou mais com dislexia diagnosticada ou autorreferida. Um total de 224 indivíduos completou a pesquisa. Esses achados são dos 50 participantes que relataram ter 60 anos ou mais. Medidas concluídas incluem sua percepção de apoio familiar, experiência emocional com dislexia, autoestima e variáveis demográficas. A análise preliminar revelou que a experiência emocional negativa com dislexia afeta negativamente a autoestima. A análise de regressão moderada hierárquica demonstrou que o apoio familiar percebido positivo amortece significativamente, atenua e protege os efeitos de experiências emocionais negativas com a dislexia na autoestima em indivíduos com dislexia no final da idade adulta. Neste estudo, o apoio familiar promoveu a autoestima, pois, como dinâmica protetora, ajudou os idosos a lidar com o desgaste emocional associado à dislexia.

Castillo, A. & Gilger, J. W. (2018). Adult perceptions of children with dyslexia in the USA. *Annals of Dyslexia*, 68 (3), 203-217. Recuperado de : <https://link.springer.com/article/10.1007/s11881-018-0163-0>

Resumo: esse estudo examinou as percepções de adultos sobre dislexia, entre adultos dos EUA. Participaram 623 adultos, que responderam a questões do questionário referentes a

características, pontos de vista e possíveis causas da Dislexia. A análise fatorial exploratória revelou cinco fatores distintos: (1) causas psicossociais, (2) causas externas, (3) causas biológicas, (4) consequências e (5) controlabilidade. Três vias ANOVA foram realizadas para determinar os efeitos da etnia, gênero e status parental em como a Dislexia foi percebida. Os resultados revelaram diferenças étnicas, de gênero e status parental. Os homens endossavam as causas psicossociais e as causas externas com maior frequência do que as mulheres. Aqueles que se identificaram como asiáticos viram a Dislexia como mais controlável em comparação com os brancos. Os resultados também revelaram uma interação de três vias em relação à controlabilidade.

Esse estudo aponta para a importância de entender as percepções do público sobre os distúrbios do desenvolvimento, o que ajuda a distinguir crenças verdadeiras das errôneas.

Pitt, S. & Soni, A.(2017). Students' experiences of academic success with dyslexia: A call for alternative intervention. *SFL*, 32(4), 387-405. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12182>

**Resumo:** Este artigo descreve um estudo em pequena escala que explora as perspectivas de cinco estudantes de graduação com dislexia. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas em duas universidades do Reino Unido. As entrevistas exploraram as percepções dos participantes sobre o rótulo de dislexia e como isso afetou seu sucesso acadêmico. O objetivo da pesquisa foi identificar os fatores facilitadores que apoiaram os participantes com dislexia durante a sua educação. Foram identificados os seguintes temas: idade da identificação da dislexia, apoio familiar, identidade disléxica, habilidades de autodefesa e recursos de aprendizagem.

Esse estudo defende uma intervenção para crianças e jovens com dislexia que, além do apoio de alfabetização, explora habilidades de autodefesa, pensamento e estudo e facilita autoconceitos acadêmicos positivos.

Alexander-Passe, N.(2018). *Dyslexia, Traumatic Schooling and Career Success: Investigating the motivations of why many individuals with developmental dyslexia are successful despite experiencing traumatic schooling* (Doctoral thesis, University of Sunderland). Recuperado de: [https://sure.sunderland.ac.uk/9728/1/Dyslexia%20Traumatic%20Schooling%20Success\\_01-08-2018%20FINAL.pdf](https://sure.sunderland.ac.uk/9728/1/Dyslexia%20Traumatic%20Schooling%20Success_01-08-2018%20FINAL.pdf)

**Resumo:** Essa tese teve como objetivo investigar as motivações de porque muitos indivíduos com dislexia do desenvolvimento são bem-sucedidos, apesar de vivenciarem a escolaridade traumática. O autor detalha sete estudos que ele realizou, com o objetivo de investigar o enfrentamento emocional entre indivíduos com dislexia do desenvolvimento, analisando carreiras pós-escolares bem-sucedidas como "crescimento pós-traumático", um resultado de um trauma escolar. Os dois primeiros estudos com disléxicos em idade escolar foram quantitativos e embora úteis na compreensão de diferentes estratégias de enfrentamento utilizadas, o autor percebeu falta de profundidade na compreensão do lado emocional da experiência de dislexia e quaisquer ramificações emocionais de longo prazo do trauma escolar. Um terceiro estudo procurou compreender a discriminação, estigma e os perigos da auto-revelação da dislexia, experimentada por adultos disléxicos. Duas investigações de autoflagelação e possível transtorno de estresse pós-traumático seguiram para entender melhor como os adultos com dislexia emocional lidam com o desamparo aprendido experimentado na escola. Por fim, dois estudos que investigam o sucesso do local de trabalho pós-escola, em primeiro lugar para compreender conceitos de "sucesso" entre adultos com dislexia, e em segundo lugar para entender como o trauma baseado na escola poderia ser usado positivamente. Esta tese oferece contribuições originais à literatura através do uso de medidas padronizadas para medir o enfrentamento emocional em amostras disléxicas escolares (especialmente depressão); comparar as fontes e manifestações de estresse entre

disléxicos em idade escolar e seus irmãos; os tipos de autoflagelação usados por adultos disléxicos e onde a fonte de seu desamparo / depressão começou; e como o conceito de 'transtorno de estresse pós-traumático' poderia ser correlacionado às reações que muitos adultos disléxicos experimentam agora como pais retornando à escola.

Esse estudo trouxe contribuições originais em relação aos adultos com dislexia no que se refere à autopercepção do sucesso e à compreensão do papel que a escola desempenha em motivá-los para o sucesso pós-escolar no local de trabalho, considerado uma forma de “crescimento pós-traumático”.

Puolakanaho, A. *et al.* (2019). Reducing Stress and Enhancing Academic Buoyancy among Adolescents Using a Brief Web-based Program Based on Acceptance and Commitment Therapy: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 287–305. doi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-018-0973-8>

**Resumo:** programas de terapia de aceitação e compromisso raramente têm sido usados como ferramentas preventivas para avaliar o stress e melhorar as habilidades de enfrentamento entre os adolescentes. Esse estudo controlado randomizado examinou a eficácia de um programa de intervenção de cinco semanas distribuído na web e em dispositivos móveis finlandeses, chamado Youth compass, em uma amostra geral de adolescentes do nono ano (n= 249, 49% mulheres). O grupo de intervenção mostrou uma pequena, mas significativa diminuição no estresse geral. Habilidades acadêmicas não influenciaram os ganhos de intervenção, mas os ganhos de intervenção foram maiores entre os participantes com alto estresse. Os resultados sugerem que o programa Youth compass de aceitação e compromisso pode ser bem adequado para promover o bem-estar dos adolescentes no contexto escolar.

Herring, C. (2018). *Stress in Young Children with Learning Disorders: Implications for Psychological Well-Being* (Masters Dissertation, Antioch University). Recuperado de: <https://aura.antioch.edu/etds/433/>

**Resumo:** Segundo o autor, as crianças com distúrbios de aprendizagem são uma população vulnerável, que pode encontrar uma infinidade de desafios ao longo da vida. Pesquisas, literatura e intervenções concentram-se, principalmente em abordar ramificações acadêmicas dos indivíduos com dificuldade de aprendizagem, ignorando o impacto psicológico do estresse escolar. Sendo que estresses crônicos têm implicações de longo alcance para o comportamento, desenvolvimento emocional, habilidades sociais, desempenho acadêmico e desenvolvimento de psicopatologia. Nesse estudo, cinco crianças com dificuldades de aprendizagem e cinco crianças sem dificuldades de aprendizagem foram entrevistadas utilizando a Medida Pictórica de Estresse Escolar e Bem –Estar. A análise fenomenológica interpretativa foi utilizada para revisar as transcrições das entrevistas. Os resultados sugeriram que as crianças pequenas com dificuldades de aprendizagem já estão experimentando algumas das ramificações sociais e emocionais do estresse escolar.

Mais uma vez é enfatizada a importância dos aspectos emocionais envolvidos nas dificuldades de aprendizagem e da importância de se levar isso em conta ao idealizar programas de intervenção e de prevenção.

Černe, T. & Jurišević, M. (2018). The Self-Regulated Learning of Younger Adolescents with and without Learning Difficulties -- A Comparative Multiple Case Study. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(4), 9-28. doi: 10.26529/cepsj.42

**Resumo:** Nesse estudo de caso múltiplo comparativo, os autores pesquisaram a aprendizagem autorregulada de três adolescentes mais jovens com dificuldades de aprendizagem e de um adolescente mais jovem sem dificuldades de aprendizagem. Os dados foram submetidos a

métodos de triangulação e análise qualitativa, com os resultados mostrando que os adolescentes mais jovens com dificuldades de aprendizagem utilizaram principalmente estratégias de ensaio cognitivo, enquanto as estratégias organizacionais e de elaboração foram utilizadas apenas com o auxílio dos recursos sociais disponíveis. Os resultados também mostram que as estratégias metacognitivas em relação ao planejamento, avaliação e autorregulação ainda não estavam totalmente desenvolvidas nos participantes com dificuldades de aprendizagem. Dois dos três adolescentes mais jovens com dificuldades de aprendizagem mostraram vários sinais de pessimismo defensivo e desamparo aprendido. Todos os adolescentes participantes deste estudo de caso receberam apoio e ajuda em seus ambientes domésticos e desenvolveram estratégias adequadas de auto-incentivo e auto-recompensa por meio de percepções de seu próprio sucesso em suas atividades de tempo livre. Os professores participantes não identificaram totalmente as áreas fortes e os fatores de desempenho nos adolescentes mais jovens, com e sem dificuldades de aprendizagem.

Os resultados obtidos neste estudo de caso podem contribuir para o desenvolvimento de abordagens de intervenções educacionais mais eficientes.

O'Brien, T. (2019). Affective issues impacting children with dyslexia in a special school in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12450>

**Resumo:** Neste artigo são apresentados os pontos de vista das crianças pequenas que falaram sobre seu tempo em uma escola de leitura irlandesa. Embora as crianças tenham falado sobre muitas questões que consideraram importantes, o objetivo deste artigo foi discutir sobre o componente afetivo da dislexia e oferecer aos professores alguns pontos para reflexão. O autor enfatiza o imperativo de ouvir os alunos, embora se afirme que meramente ouvir não é suficiente. As seis crianças no centro do estudo tiveram diagnóstico de dislexia e

frequentaram uma escola de leitura. O projeto teve como objetivo pesquisar as experiências anteriores sobre de crianças com dislexia em situações especiais. Como o tema da voz do estudante tornou-se central no discurso educacional, considerou-se importante investigar as opiniões das crianças. O objetivo era compartilhar essas visões com profissionais e pesquisadores como um meio de melhorar a prática. Os grupos focais foram conduzidos em duas ocasiões para obter as opiniões dos especialistas e os dados foram interpretados usando o modelo de análise de Braun e Clarke (2006, como citados em O'Brien, 2019). Os principais resultados apontaram para o aumento da confiança, autoestima e autoeficácia no cenário especial.

Esse estudo aponta para a importância das relações e do ambiente físico que impactaram os alunos com dislexia, assim como a necessidade de ouvir as opiniões das crianças sobre os tópicos que as afetam e levanta a questão de se as crianças devem ser incluídas de forma mais completa em questões educacionais, tanto na formulação de políticas quanto na prática.

Dorota M. & Lockiewicz, M. (2018). Happiness, Life Satisfaction, Resiliency and Social Support in Students with Dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 493-508. doi: [10.1080/1034912X.2017.1411582](https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1411582)

**Resumo:** Muitas pessoas com dislexia experimentam inúmeras falhas em sua vida. Isso pode reduzir sua satisfação com a vida e a sensação de felicidade. No entanto, o apoio externo e os recursos pessoais, por exemplo, a resiliência, ajudam a lidar com situações difíceis. Esse estudo verificou a importância da resiliência e do apoio social percebido para o nível de satisfação com a vida e o sentimento de felicidade em estudantes poloneses com e sem dislexia, estudando em universidades estaduais e não-estatais. Os autores utilizaram a *Escala de Auto Ancoragem de Cantril*, *Questionário de SHI - PL*, *Escala de*

*Resiliência e Questionário de Suporte Social*. Os resultados mostraram que os estudantes com dislexia demonstraram níveis mais baixos de: satisfação com a vida, emoções positivas, resiliência, apoio emocional e prático percebido / esperado e apoio social geral. A diferença na felicidade permaneceu no nível de uma tendência estatística.

O aspecto mais importante destacado nesse estudo foi o fato de que a dislexia pode ser tratada como um fator de risco em termos de felicidade e satisfação de vida em adultos jovens.

Schraeder, M. (2018). *Factors for Influencing Intervention for Dyslexia* (Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi). Recuperado de:

<https://aquila.usm.edu/dissertations/1584>

**Resumo:** Segundo os autores desse estudo, embora a liderança instrucional e os estilos de liderança transformacional dos diretores das escolas elementares tenham sido considerados variáveis eficazes no aumento do progresso acadêmico para os estudantes, a integração dos comportamentos de liderança instrucional e transformacional provou ser a forma mais eficaz de liderança. No entanto, muitos alunos do ensino fundamental têm dificuldade em aprender a ler, apesar da boa liderança do diretor, com 5-20% dos alunos sendo diagnosticados com dislexia. Embora esses estudantes precisem de intervenções fonéticas e multissensoriais para desenvolver as habilidades de leitura necessárias, muitos diretores relatam falta de conhecimento dessa instrução especializada. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi explorar variáveis que determinam o nível de intervenção apropriada para escolares com dislexia. Um questionário avaliando habilidades de liderança, conhecimento e crenças sobre dislexia, preparação em distúrbios de leitura e / ou dislexia, recebidos de programas de graduação e desenvolvimento profissional e serviços prestados a estudantes com dislexia foi dado aos diretores que atuam em escolas primárias nos Estados Unidos. Os resultados indicaram que as



variáveis de estilo de liderança do diretor da escola, conhecimento recebido do programa de graduação e conhecimento recebido do desenvolvimento profissional fornecido fora do distrito escolar local não influenciam significativamente o nível de intervenção escolar para alunos com dislexia. No entanto, este estudo descobriu que os diretores que têm maior conhecimento e crenças mais corretas sobre dislexia, juntamente com aqueles que receberam mais conhecimento do desenvolvimento profissional interno, são aqueles que fornecem serviços mais adequados para os alunos com dislexia.

Esse estudo tem uma linha diferente dos demais, por analisar a dislexia do ponto de vista dos diretores das escolas, no entanto aponta para um fato muito importante: quando os diretores de escolas têm conhecimento sobre dislexia, eles podem contribuir efetivamente para o progresso dos alunos que apresentam essa dificuldade.

## **2.2 Conclusão e discussão do Estado da Arte**

As pesquisas elencadas no estado da arte trouxeram uma importante contribuição para a temática desenvolvida na presente tese, em especial aquelas que abordaram as estratégias de enfrentamento na adolescência e apontaram para diferenças em relação à idade (adolescência inicial ou final) e gênero, objeto das hipóteses levantadas nesse trabalho. As investigações mencionadas contribuem de forma significativa com esse estudo, por abordarem a importância do apoio social, por mostrarem dados que apontam para diferenças no uso das estratégias de enfrentamento ao longo da adolescência, bem como por sinalizarem a possibilidade de programas que auxiliem esses adolescentes a desenvolverem estratégias de enfrentamento mais adaptativas.

Quando se discute estratégias de enfrentamento e adolescência, constata-se que há certo consenso na literatura quanto ao fato de que há diferenças significativas entre as estratégias de enfrentamento utilizadas por meninos e meninas. Observa-se também que em relação à idade também são percebidas diferenças, com estratégias de enfrentamento mais produtivas sendo utilizadas com o avanço da idade. Outro aspecto interessante destacado na literatura é a relação entre a utilização de estratégias de enfrentamento e bem estar psicológico, além da importância do apoio social para o enfrentamento das situações de estresse. Destaca-se ainda a importância de programas de intervenção para a promoção de bem estar psicológico, relacionado ao desenvolvimento da capacidade de reavaliação cognitiva, bem como da autorregulação.

Em se tratando do enfrentamento de situações relacionadas à aprendizagem escolar e dislexia com adolescentes, observa-se que a literatura aponta a importância das relações sociais, em especial a percepção da família e dos professores quando se trata de dificuldades de aprendizagem escolar/dislexia, tendo esse aspecto sido relacionado ao sentimento de autoeficácia, autoconfiança e autoestima dos adolescentes. Com relação aos professores, destaca-se que essa percepção pode influenciar na maneira como eles ensinam e até mesmo nas expectativas de aprendizagem geradas a partir do diagnóstico. Outro ponto interessante foi a importância do diagnóstico precoce, levando a um melhor enfrentamento da situação.

Alguns aspectos importantes a considerar quanto a pesquisas sobre estratégias de enfrentamento, dificuldades de aprendizagem/dislexia e crianças, tais como a importância do diagnóstico precoce como forma de prevenção, não apenas de aspectos relacionados à aprendizagem, mas também de demandas comportamentais, como ansiedade e depressão. A literatura aponta que foram constatados níveis mais altos de ansiedade e depressão em crianças diagnosticadas com dislexia, destacando-se ainda a diferença entre os gêneros, sendo as meninas propensas a apresentar níveis mais altos desses sintomas, levando inclusive a uma

queda na qualidade de vida. Um desses estudos já apresentados traz resultados conflitantes com relação à literatura, no entanto os autores analisam que estes podem ser o resultado de mais informação disponibilizada ao professor sobre esse quadro (dislexia), o que vem ocasionando mudanças em relação à metodologia.

As pesquisas sobre família – apoio social e dificuldades de aprendizagem apontam para a importância do apoio familiar percebido por crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e a relação entre esse apoio percebido e a capacidade de resiliência, um autoconceito positivo e o bem estar subjetivo, esses achados podendo contribuir com programas de prevenção.

Quando se trata de dislexia, apoio social e inclusão destacam-se a importância da capacitação do professor e da equipe técnica da escola, o que pode interferir nas crenças de autoeficácia, levando a atitudes mais positivas em relação à possibilidade de aprendizagem do aluno e capacidade de ensinar do professor. Também se destaca a necessidade de políticas públicas mais claras sobre os direitos dos disléxicos a uma educação de qualidade. Aspectos emocionais envolvidos na dislexia são mais uma vez destacados, entre eles autoestima baixa, problemas de ansiedade social e comportamento e relação aos seus pares sem dificuldade de aprendizagem. Além disso, destaca-se que o auxílio terapêutico sistemático aumenta a motivação da abordagem acadêmica e reduz a motivação para evitação.

Sendo assim, o tema estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes diagnosticados nessa fase torna essa pesquisa original, pois contribui para relacionar as estratégias de enfrentamento na adolescência a uma temática relevante na atualidade e possível fonte de estresse na população abordada, o diagnóstico de dislexia.

Importante ressaltar que a busca pela literatura referente à temática torna-se um momento rico de aprendizado, pois possibilita refletir sobre os avanços científicos, ao mesmo tempo em que leva a pensar sobre as lacunas existentes.

A perspectiva de refletir sobre o que tem sido publicado no meio acadêmico, ao mesmo tempo em que aponta para limitações, próprias dos estudos científicos, enriquece com os avanços já vislumbrados e fortalece o empenho em contribuir com nosso estudo para o progresso da pesquisa na área.

## Capítulo III – Objetivos

### 3.1 Objetivo Geral

Analisar as estratégias de enfrentamento relacionadas ao diagnóstico de dislexia em adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 11 e 18 anos, diagnosticados neste período.

### 3.2 Objetivos Específicos

Mensurar as estratégias de enfrentamento de apoio social, ações diretas, negação e autocontrole frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes de 11 a 18 anos, de ambos os sexos, diagnosticados na adolescência.

Comparar as estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes no início da adolescência – 11 a 14 anos e no final da mesma, de 15 a 18 anos.

Comparar as estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes diagnosticados no período de dezoito meses e aqueles diagnosticados a mais de dois anos.

Comparar as estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes do sexo feminino e masculino.

Investigar o momento do diagnóstico de dislexia para os adolescentes diagnosticados nessa fase.

#### Capítulo IV - Hipóteses

a) Adolescentes do sexo feminino utilizam mais estratégias de apoio social, enquanto adolescentes do sexo masculino utilizam mais estratégias de negação.

b) Diante do diagnóstico de dislexia os adolescentes de 11 a 14 anos utilizam mais estratégias de apoio social, enquanto os adolescentes de 15 a 18 anos utilizam mais estratégias de ações diretas, reavaliação e autocontrole.

c) Adolescentes diagnosticados há mais de dezoito meses utilizam mais estratégias de ações diretas-reavaliação, enquanto que adolescentes diagnosticados há menos de dezoito meses utilizam mais estratégias de negação – distração – inibição da ação.

## Capítulo V - Metodologia

### 5.1 Desenho do estudo

Trata-se de um estudo de campo de caráter descritivo correlacional cuja abordagem é de natureza quantitativa-qualitativa (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Por estudo descritivo entende-se como a possibilidade de caracterizar a amostra estudada de forma detalhada (Haddad, 2004). Quanto à abordagem quantitativa-qualitativa, justifica-se pelas análises utilizadas, a análise lexical realizada pelo software Iramuteq quantifica em termos de frequência de palavras o que mais se repete, entretanto seus dados são passíveis de interpretação, o que atribui um caráter qualitativo em suas pesquisas. Além disso, a presente pesquisa também realizou estudos de base correlacional quantitativos.

A proposta desse estudo foi descrever as estratégias de enfrentamento dos adolescentes frente ao diagnóstico de dislexia (variáveis), correlacionando-as ao gênero, idade e tempo de diagnóstico. Esses dados foram coletados através do Inventário Multifatorial de Coping para Adolescentes e constituem os dados quantitativos. Pretendeu-se ainda analisar o significado do diagnóstico de dislexia, através de uma questão aberta do questionário: “Como foi o momento do diagnóstico para você?”, o que resultou nos dados qualitativos dessa tese.

A análise qualitativa foi realizada mediante a análise das respostas às perguntas do questionário. Foram realizadas análises hierárquicas descendentes, análises de similitude entre as palavras e nuvem de palavras, por meio do software R, mais especificamente com o IRAMUTEQ, que pode ser entendido como uma extensão do R, resultando em categorias de respostas que foram posteriormente analisadas.

A coleta dos dados foi realizada diretamente junto aos adolescentes. No entanto, obedeceu-se aos procedimentos legais necessários, tais como autorização dos responsáveis

legais dos pesquisados (Apêndice A) e termo de assentimento dos adolescentes. Para que o trabalho de campo fosse realizado, o projeto foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética, conforme a resolução do CNS 196/96 e aprovado sob a identificação CEP-CESED: 85714916.0.0000.5175.

## **5.2 Critérios de inclusão e exclusão**

Foram incluídos na amostra adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 11 e 18 anos, diagnosticados como disléxicos após os 11 anos, por uma equipe multidisciplinar, com experiência em avaliação de crianças e adolescentes com transtornos de aprendizagem. Como critérios de exclusão, os adolescentes participantes não apresentavam qualquer outro diagnóstico de nenhum tipo de patologia mental.

## **5.3 População e Amostra**

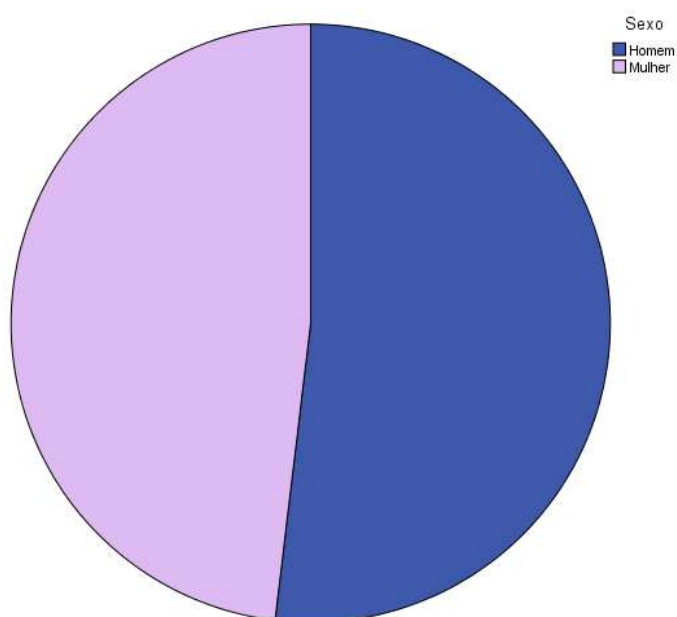
Tendo em vista os objetivos já expostos, foram selecionados 47 adolescentes do sexo feminino e 53 do sexo masculino, todos diagnosticados com dislexia após os 11 anos. Destes, dividiu-se em dois grupos de acordo com as idades, entre 11 a 14 anos e 15 a 18 anos de idade. Houve ainda um terceiro grupo, de acordo com o tempo de diagnóstico, o primeiro, composto por adolescentes diagnosticados no período de até 24 meses e o segundo, daqueles diagnosticados há mais de 25 meses. Estes apresentaram média de 14,5 anos ( $DP = 1,9$ ; amplitude entre 11 e 18 anos). Os pais informaram que o tempo que o diagnóstico havia sido consolidado teve média de 14 meses ( $DP = 13,97$ ; amplitude entre 2 e 48 meses). Todos eles foram avaliados em consultório por uma equipe multidisciplinar. 68% dos entrevistados informou nunca ter sido reprovado em nenhum ano letivo. Os 32% dos entrevistados que



tiveram a experiência da reprovação em alguma série escolar afirmou que ela se deveu às suas dificuldades de leitura e escrita.

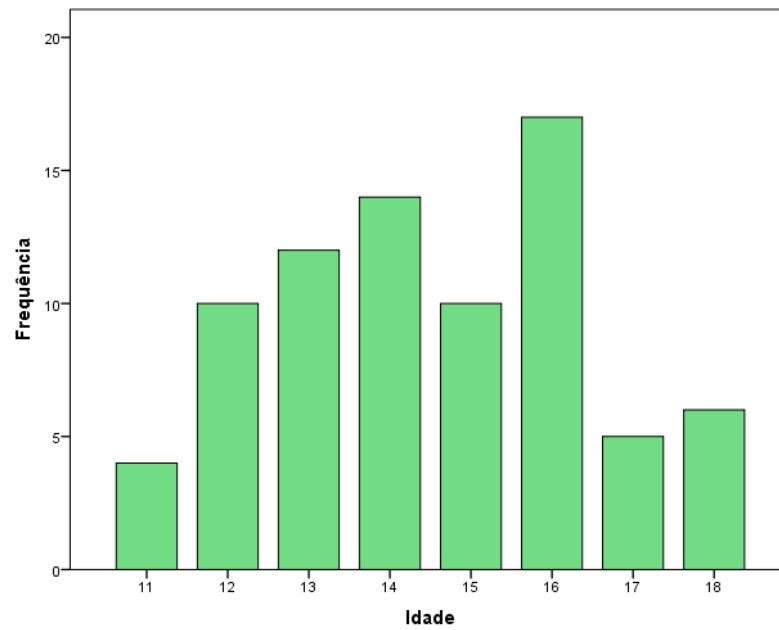
Figura 2

*Amostra dividida por sexo*



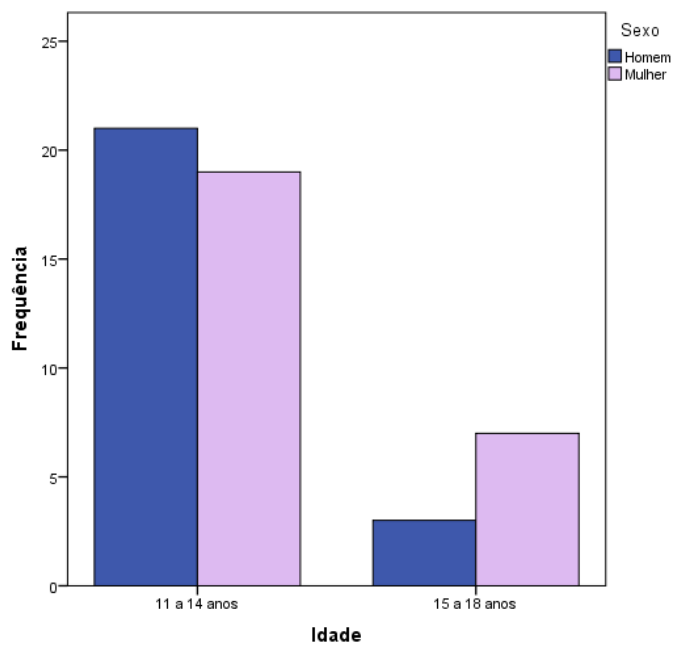
Fonte: Pesquisa direta (2019)

Figura 3

*Frequência de idade*

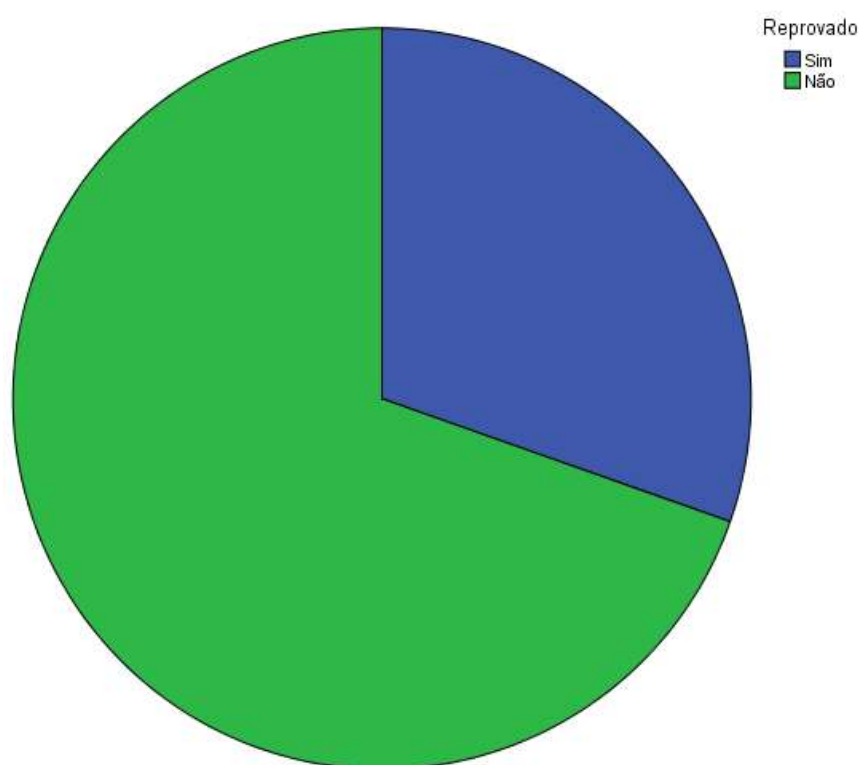
Fonte: Pesquisa direta (2019).

Figura 4

*Frequência de idade por sexo*

Fonte: Pesquisa direta (2019).

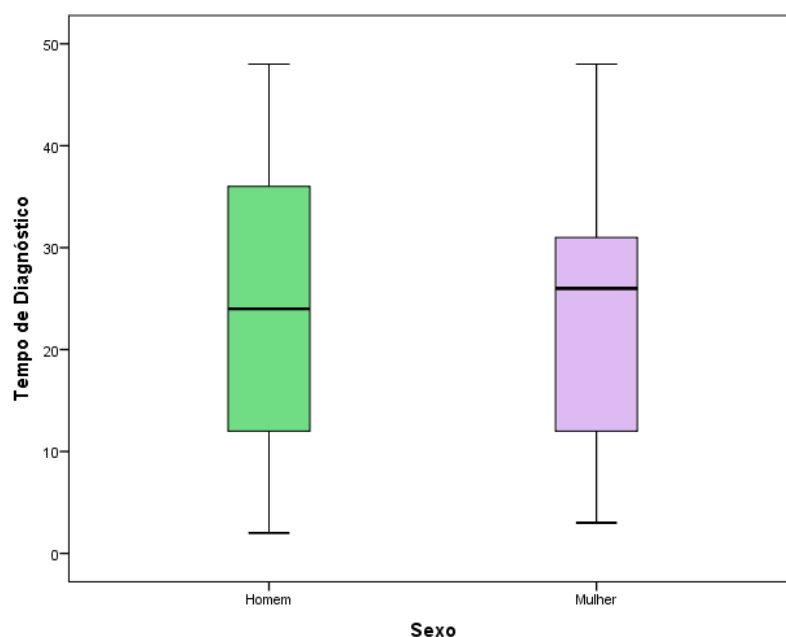
Figura 5

*Frequência de reprovação*

Fonte: Pesquisa direta (2019).

Figura 6

*Tempo de diagnóstico por sexo*



Fonte: Pesquisa direta (2019).

#### 5.4 Determinação da amostra

Amostra não probabilística por conveniência. Esse tipo de amostra é determinada de forma não aleatória, ou seja, a seleção dos participantes ocorre de forma não randomizada. Tal seleção pode possibilitar tendenciosidades, assim o mais indicado é que todas as pessoas tenham as mesmas condições de participar da pesquisa (Hochman, Nahas, Oliveira Filho, & Ferreira, 2005). Contudo, embora esse tipo de amostragem possua esse aspecto negativo, justifica-se a utilização da mesma pela dificuldade de encontrar voluntários com o perfil amostral da pesquisa.

## 5.5 Instrumentos

Questionário sociodemográfico (Apêndice C), composto de questões como nome, idade, escolaridade, se já havia sido reprovado alguma vez, tempo de diagnóstico e o que eles sabiam sobre o diagnóstico. A análise às questões diretas, como idade, sexo, escolaridade e tempo de diagnóstico foi feita através de estatística simples. Para análise da questão: “como foi o momento do diagnóstico para você?”, foram realizadas análises hierárquicas descendentes, análises de similitude entre as palavras e nuvem de palavras, por meio do software R, mais especificamente com o IRAMUTEQ, que pode ser entendido como uma extensão do R. A partir dessa análise surgiram categorias que foram analisadas qualitativamente.

Inventário Multifatorial de Coping para Adolescentes – IMCA – 43 – adaptado por Antoniazzi (1999). O IMCA-43 (Inventário Multifatorial de Coping para Adolescentes) é composto por 43 itens que descrevem estratégias para lidar com situações de estresse no dia a dia. Estes itens avaliam quatro dimensões referentes a traços latentes deste comportamento: Ações Diretas - Reavaliação (14 itens); Apoio Social (8 itens); Negação- Distração-Inibição da ação (11 itens) e Autocontrole-ações agressivas (10 itens). A aplicação pode ser feita de forma individual ou coletiva e os adolescentes são convidados a lembrar de uma situação difícil pela qual tenham passado recentemente e responder, em uma escala de tipo Likert em 5 pontos (variando de “Nunca faço isso” (1) até “Sempre faço isso” (5)-) a frequência com a qual utilizam as estratégias descritas nos itens. Foram realizadas análises descritivas (médias e desvios padrões) e análise comparativa entre grupos (*U* de Mann-Whitney), ambas utilizando o software IBM-SPSS em sua versão 21.

## 5.6 Validade do Inventário, Consistência Interna e Confiabilidade

O IMCA – 43 foi desenvolvido por Antoniazzi (1999) em seu doutorado, tendo em vista o crescente interesse dos psicólogos brasileiros pelo tema coping e a necessidade de instrumentos adaptados à nossa realidade.

A primeira parte do trabalho de sua tese deteve-se na adaptação do Coping Across Situation Questionnaire CASQ - (Kavek e Seiffge-Krenke, 1996) (Antoniazzi, 1991). Este instrumento busca avaliar o coping em diversas situações, familiar, social, profissional, escolar, entre outros. Participaram do estudo 770 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Porto Alegre - RS, de ambos os sexos, com idade variando entre 14 e 23 anos ( $M = 16, 2$ ). A aplicação do instrumento ocorreu de forma coletiva.

Os resultados obtidos por Antoniazzi (1991) indicaram uma solução de dois fatores como a mais adequada ao instrumento: Evitação e Aproximação. O primeiro fator, Evitação, incluiu ações agressivas, negação, distração e inibição. A consistência interna foi de 0,84. O segundo fator, Aproximação incluiu busca de apoio social, planejamento e ações diretas, sua consistência interna foi de 0,54.

A partir destes resultados, Antoniazzi (1991) definiu o novo formato do instrumento adaptado, com 16 itens. Para a elaboração do instrumento, participaram 783 estudantes do Ensino Médio e universitários, da cidade de Porto Alegre - RS, com idades entre 15 e 30 anos ( $M=18$ ). Os itens que compuseram o instrumento utilizado neste estudo foram desenvolvidos baseados nos 77 itens, obtidos na adaptação realizada pela mesma autora do instrumento CASQ, anteriormente descrita e outros que foram acrescentados. Os participantes foram

solicitados a avaliar, através de uma escala do tipo Likert (1- nunca; 5- sempre) com qual frequência utilizavam as estratégias descritas em situação de estresse.

Como resultado, as respostas se agruparam em dois polos: Evitação e Aproximação. O polo aproximação subdividiu-se em três subfatores: Ações Diretas, Apoio Social e Autocontrole. O polo evitação, por outro lado, apresentou o subfator Negação.

O primeiro fator, ações diretas, apresentou consistência interna de 0,86. O segundo fator, apoio social, teve consistência interna de 0,81. O terceiro fator, negação, apresentou consistência interna de 0,76 e o quarto fator, autocontrole, teve consistência interna 0,81. Segundo Antoniazzi (1991) os resultados relativos à construção do instrumento, demonstram que é possível utilizá-lo para a avaliação de coping em populações no Brasil.

Balbinotti, Barbosa e Wiethaeuper (2006) verificaram a fidedignidade e a validade fatorial exploratória do IMCA – 43 através de um estudo com 267 sujeitos. Os resultados confirmaram a fidedignidade das dimensões da escala (ações diretas – 0,86; apoio social – 0,76; negação – 0,75 e autocontrole – 0,70). Outro estudo dos mesmos autores empregou uma amostra de 189 alunos de escolas públicas de Porto Alegre. Da mesma forma que o estudo anterior, o índice de consistência interna variou entre 0,72 e 0,87.

Balbinotti *et al.*(2006), como objetivo de verificar os índices de consistência interna e fatorial confirmatórios do Inventário Multifatorial de *Coping* para Adolescentes (IMCA-43), analisaram 285 estudantes, entre 13 e 18 anos ( $M=15,09$ ), sendo 132 (46%) do sexo masculino e 153 (54%) do sexo feminino. Os resultados dos Índices alfa de Cronbach (0,71 a 0,89) confirmam índices satisfatórios de consistência interna para o IMCA - 43.

## 5.7 Procedimentos

Inicialmente foi realizado um contato com equipes multidisciplinares, compostas por neuropsicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas e psicopedagogos, que trabalham com avaliação de crianças e adolescentes, na cidade de Campina Grande – PB, explicando o interesse pelo tema e a necessidade de se aplicar os instrumentos, após a autorização expressa dos pais e a concordância dos adolescentes em participar do estudo. Nessa etapa contataram-se seis clínicas, porém em apenas três foram encontrados profissionais que trabalhavam especificamente com avaliação de adolescentes com dificuldades de leitura e escrita. Os adolescentes já haviam sido avaliados pelos profissionais que faziam parte da equipe multiprofissional (neuropsicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas e psicopedagogos), através de testes padronizados e também já haviam sido informados do diagnóstico, geralmente pelos pais, conforme será descrito na apresentação dos resultados.

O passo seguinte foi explicar aos pais os objetivos e como se procederia à aplicação dos instrumentos, bem como à assinatura do termo de assentimento (Apêndice B).

Posteriormente marcou-se o encontro com os adolescentes para realizar a coleta de dados.

Aplicou-se primeiro o questionário sociodemográfico, composto por questões como idade, sexo, tempo de diagnóstico e também uma questão sobre o momento do diagnóstico, como este havia sido dado e como o adolescente havia recebido essa informação. Esse foi um momento importante, que resultou nos dados qualitativos, quando os adolescentes responderam à questão sobre o momento do diagnóstico.

Em seguida aplicou-se o Inventário Multifatorial de Coping (Anexo A) de forma individualizada e a examinadora anotou as respostas dadas por cada adolescente. Como já foi explicado, optou-se pela aplicação individual na qual a própria examinadora leu e escreveu as



respostas, tendo em vista tratar-se de adolescentes com dislexia, o que poderia dificultar sua compreensão na leitura das perguntas e interferir nas respostas.

## Capítulo VI - Resultados

### 6.1 Análise de dados

Após a aplicação do Inventário Multifatorial de Coping para Adolescentes, foram realizadas análises descritivas (médias e desvios padrões) e análise comparativa entre grupos (*U* de Mann-Whitney), ambas utilizando o software IBM-SPSS em sua versão 21. Esta análise não paramétrica foi realizada por conta da distribuição amostral não normal, testada por meio do teste estatístico Kolmogorov–Smirnov, já que todas as variáveis apresentaram *p* significativo ( $p < 0,001$ ) (Dancey & Reidy, 2017), que é um teste não paramétrico sobre a igualdade de distribuições de probabilidades contínuas e unidimensionais que pode ser usado para comparar uma amostra com uma distribuição de probabilidade (Dancey & Reidy, 2013; Dancey, Reidy & Rowe, 2017).

Para análise da questão aberta do questionário sobre o momento do diagnóstico foram realizadas análises hierárquicas descendentes, análises de similitude entre as palavras e nuvem de palavras, por meio do software R, mais especificamente com o IRAMUTEQ, que pode ser entendido como uma extensão do R.

### 6.2 Resultados

#### 6.2.1 Análise quantitativa comparação entre grupos – Estratégias de Enfrentamento relacionadas ao sexo, idade e tempo de diagnóstico.

Para verificar se existia diferença entre as variáveis sexo, idade e tempo de diagnóstico, quanto aos fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia (Ações Diretas, Reavaliação, Apoio Social, Ações Agressivas, Autocontrole, Negação, Inibição da Ação e Distração) foram realizadas de maneira separada três análises não-paramétricas de *U* de Mann-Whitney.

Tabela 1

*Dados descritivos para sexo em relação aos fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia*

	Sexo	N	M
Ações diretas	Homem	52	40,94
	Mulher	47	41,11
Reavaliação	Homem	52	41,65
	Mulher	47	38,22
Apoio Social	Homem	52	39,04
	Mulher	47	41,49
Ações agressivas	Homem	52	44,20
	Mulher	47	36,25
Autocontrole	Homem	52	37,90
	Mulher	47	44,07
Negação	Homem	52	52,50
	Mulher	47	27,40
Inibição ação	Homem	52	51,60

	Mulher	47	29,20
Distração	Homem	52	51,70
	Mulher	47	30,90

*Nota.* N= número amostral; M = Média.

Fonte: Pesquisa direta (2019).

Em relação aos resultados da análise de Mann-Whitney para sexo indicaram diferença para as variáveis Negação ( $U = 300,50$ ,  $z = 5,11$ ,  $p = 0,001$ ), Inibição Ação ( $U = 340,50$ ,  $z = 4,95$ ,  $p = 0,001$ ) e Distração ( $U = 330$ ,  $z = 5,10$ ,  $p = 0,001$ ). É possível observar pela Tabela 1 que os adolescentes do sexo masculino apresentam maiores médias. Os demais fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de Dislexia não apresentaram diferenças significativas, como pode-se observar na Tabela 2.

Tabela 2

*Resultados para a análise de Mann-Whitney para sexo e os fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia*

	Ações diretas	Reavaliação	Apoio Social	Ações Agressivas	Autocontrole	Negação	Inibição Ação	Distração
U	780,40	715,50	755,00	640,00	655,50	301,50	331,50	321,00
Z	-0,024	0,650	-0,309	-1,585	-1,290	-5,135	-5,041	-5,152
P	0,950	0,560	0,763	0,121	0,201	0,001	0,001	0,001

*Nota.* U = estatísticas de Mann-Whitney; z = estatística z para duas amostras; p = índice de significância  $p < 0,05$ .

Fonte: Pesquisa direta (2019).

Tabela 3

*Dados descritivos para idade em relação aos fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia*

	Idade	N	M
Ações diretas	11 a 14	52	33,70
	15 a 18	47	50,03
Reavaliação	11 a 14	52	34,08
	15 a 18	47	47,50
Apoio Social	11 a 14	52	40,09
	15 a 18	47	39,89
Ações agressivas	11 a 14	52	45,13
	15 a 18	47	35,39
Autocontrole	11 a 14	52	33,50
	15 a 18	47	46,06
Negação	11 a 14	52	39,80
	15 a 18	47	39,45
Inibição ação	11 a 14	52	40,88
	15 a 18	47	39,35
Distração	11 a 14	52	40,83

15 a 18	47	39,03
---------	----	-------

Nota. n= número amostral; M = Média.

Fonte: Pesquisa direta (2019).

Em relação aos resultados da análise de Mann-Whitney para idade, indicaram diferença para as variáveis Ações Diretas ( $U = 451, z = 3,28, p = 0,001$ ), Reavaliação ( $U = 501, z = 2,78, p = 0,002$ ), Ações agressivas ( $U = 570, z = 2,21, p = 0,014$ ) e Autocontrole ( $U = 529,3, z = 2,38, p = 0,008$ ). É possível observar pela Tabela 3 que os adolescentes com idade igual ou superior a 15 anos demonstram maiores médias em Ações diretas, Reavaliação e Autocontrole. Somente o fator Ações Agressivas apresentou maiores médias para os adolescentes com idade menor ou igual a 14 anos. Os demais fatores da medida denominada estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia não apresentaram diferenças significativas, como pode-se observar na Tabela 4.

Tabela 4

*Resultados para a análise de Mann-Whitney considerando a variável idade e os fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia*

D	Ações Diretas	Reavaliação	Apoio Social	Ações Agressivas	Autocontrole	Negação	Inibição Ação	Distração
U	451	501	750	570	529,3	753	728	728
Z	3,284	2,787	-0,128	-2,210	-2,380	-0,183	-0,418	-0,577
P	0,001	0,002	0,906	0,014	0,008	0,935	0,685	0,706

*Nota.* U = estatísticas de Mann-Whitney; z = estatística z para duas amostras; p = índice de significância  $p < 0,05$ .

Fonte: Pesquisa direta (2019).

Tabela 5

*Dados descritivos para tempo de diagnóstico em relação aos fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia*

	Tempo Diagnóstico	N	M
Ações diretas	24_meses	52	29,36
	25_meses	47	51,22
Reavaliação	24_meses	52	28,25
	25_meses	47	52,33
Apoio Social	24_meses	52	37,07
	25_meses	47	45,24
Ações agressivas	24_meses	52	49,22
	25_meses	47	32,13
Autocontrole	24_meses	52	31,78
	25_meses	47	40,87
Negação	24_meses	52	45,59
	25_meses	47	35,51
Inibição ação	24_meses	52	46,32
	25_meses	47	33,20
Distração	24_meses	52	42,23

25_meses	47	33,79
----------	----	-------

Nota. n= número amostral; M = Média.

Fonte: Pesquisa direta (2019).

Em relação aos resultados da análise de *Mann-Whitney* para tempo de diagnóstico, indicaram diferença para as variáveis *Ações Diretas* ( $U = 316, z = 4,50, p = 0,001$ ), *Reavaliação* ( $U = 338,50, z = 4,01, p = 0,001$ ), *Apoio Social* ( $U = 630, z = 1,74, p = 0,040$ ), *Ações Agressivas* ( $U = 448, z = 3,75, p = 0,001$ ) e *Autocontrole* ( $U = 409, z = 3,80, p = 0,001$ ), *Negação* ( $U = 576,5, z = 2,51, p = 0,013$ ), *Inibição da Ação* ( $U = 568,5, z = 2,39, p = 0,008$ ) e *Distração* ( $U = 580,5, z = 2,20, p = 0,017$ ). É possível observar pela Tabela 5 que os adolescentes com tempo de diagnóstico igual ou superior a 25 meses apresentaram maiores indicativos para os fatores: *Ações Diretas*, *Reavaliação*, *Apoio Social* e *Autocontrole*. Já os fatores *Ações Agressivas*, *Negação* e *Inibição/Ação* apresentaram maiores indicativos para os adolescentes com menos de 24 meses de diagnóstico. Como pode-se observar na Tabela 6.

Tabela 6

*Resultados para a análise de Mann-Whitney considerando a variável tempo de diagnóstico e os fatores da medida estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia*

	Ações Diretas	Reavaliação	Apoio Social	Ações Agressivas	Autocontrole	Negação	Inibição ação	Distração
<i>U</i>	316	338,50	630	448	409	576,5	568,5	580,50
<i>Z</i>	4,504	-4,018	-1,746	-3,753	-3,802	-2,511	-2,395	-2,220
<i>P</i>	0,001	0,001	0,040	0,001	0,001	0,026	0,008	0,017



*Nota.* U = estatísticas de Mann-Whitney; z = estatística z para duas amostras; p = índice de significância  $p < 0,05$ .

Fonte: Pesquisa direta (2019).

### **6.2.2 Estratégias de enfrentamento e o diagnóstico de dislexia.**

Esta etapa do processo de análise é de ordem qualitativa e quantitativa. Entende-se aqui que as etapas quantitativas e qualitativas se completam, uma vez que é levantado por meio de análise qui-quadrado a frequência em que as palavras surgem e em que medidas elas estão relacionadas ou associadas. Assim, a partir desses indicativos é possível realizar interpretações dos dados que foram apreendidos. Portanto, é possível afirmar que a análise realizada pelo Iramuteq é similar ao processo de análise de Conteúdo de Bardin, contudo, faz-se uso de um software que dá suporte quantitativo, possibilitando uma maior credibilidade aos resultados, embora seja possível realizar interpretação dos resultados.

Diante do questionamento a respeito do momento do diagnóstico e das informações que os adolescentes tinham sobre o assunto, foram localizadas 72 respostas. Na descrição dos resultados apresentados pelo *IRAMUTEQ*, as principais características da análise a serem consideradas foram:

- Número de textos (numberoftexts) = 71.
- Número de segmentos de textos (numberoftextsegments) = 72.
- Número de formas distintas (numberofforms) = 238.
- Número de ocorrências (numberofoccurrences) = 799.
- Frequência média das formas por segmentos = 238.
- Número de classes (nombre de classes) = 5.

- Retenção de segmentos de texto: 125 segmentos de 52 (52,52%).

De maneira geral, o *corpus* analisado no estudo é composto de 238 unidades de contexto inicial (UCI) e foi dividido em 72 unidades de contexto elementar (UCE), sendo retido para análise 52,52 % do *corpus*.

### 6.2.3 Análise hierárquica descendente.

A análise hierárquica descendente resultou a distribuição de classes ou contextos temáticos representados na Figura 7, a qual apresenta o primeiro subcorpus, composto unicamente pela classe 1, representando a fase do processo de diagnóstico em que o sujeito tem um contato inicial com a dislexia, marcado por um desconhecimento do quadro. O segundo *subcorpus* foi composto pelas classes 3 e 4. Nesta ocasião, observa-se o processo de busca pelo entendimento do diagnóstico, facilitado por um ambiente de apoio, por exemplo, por parte da família. Por fim, o terceiro *subcorpus* compôs-se pelas classes 2 e 5 indicando o acompanhamento especializado possui impactos positivos, na medida em que gera um cenário mais favorável frente ao diagnóstico.

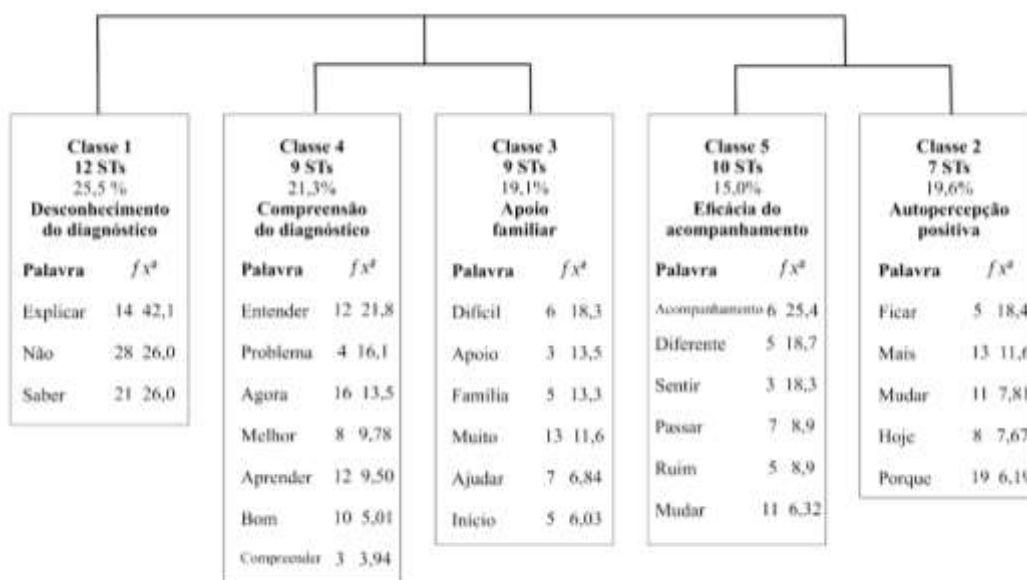
A classe 1, denominada Desconhecimento do diagnóstico, (representa 25,5% das UCEs) tem como vocábulos mais frequentes e significativos as palavras: explicar, não e saber ( $\chi^2 > 3,84; p < 0,01$ ). A classe 2, Autopercepção positiva, (19,1% das UCEs) está associada diretamente à classe 5. Os vocábulos mais frequentes e significativos destes segmentos de textos são: ficar, mais, mudar, hoje e porque ( $\chi^2 > 3,84; p < 0,01$ ).

A classe 3, Apoio familiar, (19,1% das UCEs) apresenta associação com a classe 4. Os vocábulos mais frequentes e significativos destes segmentos de textos são: difícil, apoio, família, muito, ajudar e início ( $\chi^2 > 3,84; p < 0,01$ ). Já a classe 4, Compreensão do diagnóstico (21,3% das UCEs) tem como vocábulos mais frequentes e significativos os termos: entender,

problema, agora, melhor, aprender, bom e compreender ( $\chi^2 > 3,84; p < 0,01$ ). Finalmente, na classe 5, Autopercepção positiva, (15,0% das UCEs) os vocábulos mais frequentes e significativos são representados por: acompanhamento, diferente, sentir, passar, ruim e mudar ( $\chi^2 > 3,84; p < 0,01$ )

Figura 7

*Dendograma categorias de respostas associadas ao momento do diagnóstico*



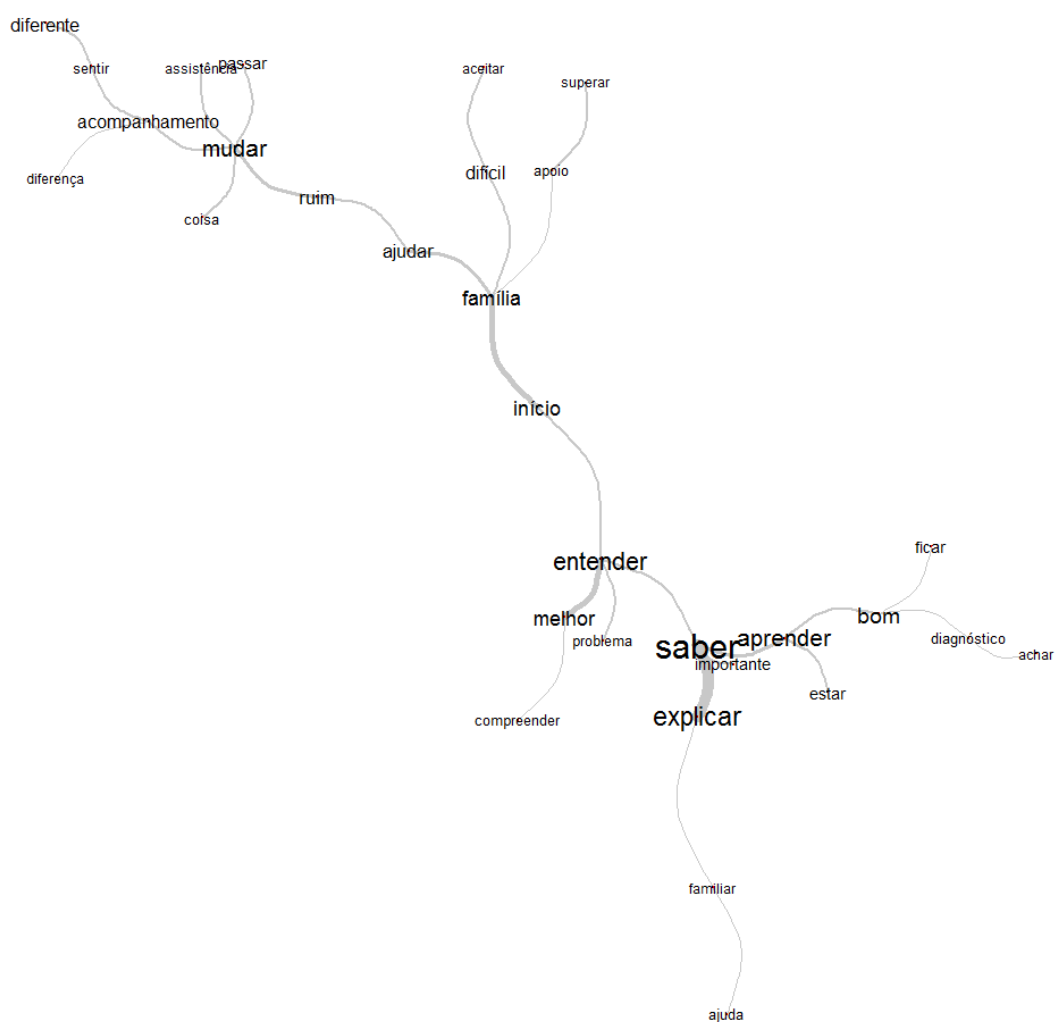
Fonte: Pesquisa direta (2019).

### 6.2.4 Análise de similitude entre as palavras.

Esse tipo de análise baseia-se na teoria dos grafos (Marchand & Ratinaud, 2012) e possibilita identificar as co-ocorrências entre as palavras. O seu resultado possibilita identificar a conexidade entre as palavras relatadas nas respostas dos participantes, auxiliando na identificação e colabora com uma boa indicação da sua estrutura representada graficamente.

Figura 8

*Análise de similitude entre as palavras-Diagnóstico de dislexia*



Fonte: Pesquisa direta (2019).

O resultado da Figura 8, a qual gerou um leque semântico de palavras mais frequentes nos textos, percebe-se que os léxicos saber, mudar e explicar foram os que tiveram maior

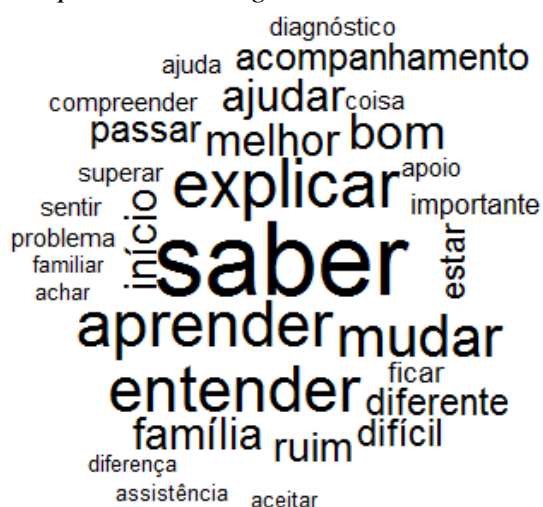
destaque, acompanhados por família, entender e explicar. Após uma análise geral desta árvore de similitude, pode-se inferir através das conexões que: saber depois que toma conhecimento do diagnóstico é muito importante, torna-se mais fácil entender o que tem, atribuindo a categoria de suporte a família na busca por compreender o problema. O termo “família” interligou mudar e entender, justifica-se pelo padrão de resposta que aparece a importância do suporte familiar e da necessidade de compreensão desse fenômeno por meio do diagnóstico.

Ademais, interliga-se com mudar, os termos diferente e acompanhamento, assistência, casa, sentir e ruim, o que ressalta que esse é um processo sofrido de construção, onde se faz necessário um suporte familiar. Além se ressalta que a palavra saber está interligada com explicar, aprender, diagnóstico, achar, importante e bom, deixando clara a necessidade de compreender esse processo de aprendizagem.

### 6.2.5 Nuvem de palavras.

Figura 9

*Nuvem de palavras – Diagnóstico de dislexia*



Fonte: Pesquisa direta (2019).

Pelo método da nuvem de palavras agrupam-se e organizam-se as mesmas graficamente em função da sua frequência, possibilitando rápida identificação das palavras-chave do *corpus*. Observa-se a correlação entre as palavras, pois muitos participantes relataram não saber explicar o significado do diagnóstico, por outro lado, foi notória a necessidade de compreender o fenômeno da dislexia, para que assim fosse possível mudar a partir do suporte. A principal contribuição está associada à compreensão do que parecia tornar as pessoas com dislexia diferentes das demais, logo, após o diagnóstico e a importante contribuição da família, verificam-se relatos de superação, dado que afirmam que no início é difícil, mas apresentam mudanças para melhor.

## Capítulo VII - Discussão

### 7.1 Introdução

Inegavelmente vive-se em uma sociedade que privilegia os indivíduos que podem ler e escrever e dificuldades nesse processo podem ocasionar sofrimento à própria pessoa, como também à família. Em algumas situações, o sujeito é diagnosticado tardiamente como tendo uma dificuldade específica de leitura e escrita, descrita como Dislexia.

O objetivo desse trabalho foi analisar as estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de Dislexia, em adolescentes diagnosticados nessa fase. Assim, foram elaboradas quatro hipóteses: i- diante do diagnóstico de dislexia os adolescentes de 11 a 14 anos utilizariam mais estratégias de apoio social, enquanto que aqueles de 15 a 18 anos utilizariam mais estratégias de ações diretas, reavaliação e autocontrole; ii- adolescentes diagnosticados há mais de dois anos utilizariam mais estratégias de ações diretas-reavaliação e que os diagnosticados há menos de dezoito meses utilizariam mais estratégias de negação – distração – inibição da ação; iii- adolescentes do sexo masculino utilizariam mais estratégias de negação, enquanto iv- as adolescentes do sexo feminino fariam mais uso de estratégias de apoio social.

De forma geral consideram-se os objetivos alcançados, uma vez que se mensurou as estratégias apresentadas pelos adolescentes diante do diagnóstico de Dislexia, bem como se comparou levando em conta os critérios sexo, idade e tempo de diagnóstico, assim como analisou-se a compreensão dos adolescentes em relação ao diagnóstico. Algumas hipóteses foram confirmadas, outras refutadas conforme as discussões a seguir.

Dividiu-se a análise dos dados em duas partes, na primeira analisam-se os resultados obtidos através do Inventário Multifatorial de Coping para Adolescentes. Em seguida

discutem-se os dados que surgiram a partir da questão proposta no questionário sociodemográfico, que foi “Descreva para você o que significou o momento do diagnóstico”. Os dados foram comparados com as pesquisas apresentadas no estado da arte, especialmente no que se refere aos objetivos do presente estudo. A seguir passa-se à análise do Inventário.

## **7.2 Estratégias de enfrentamento e sua correlação com o sexo dos participantes**

A hipótese levantada na presente tese, no que se refere à diferença entre os sexos foi de que os adolescentes do sexo masculino utilizariam mais estratégias de negação, enquanto as adolescentes do sexo feminino utilizariam mais estratégias de apoio social.

Pode-se observar na tabela 1 que há diferenças significativas com relação ao sexo dos participantes em se tratando das estratégias de enfrentamento Negação, Inibição da Ação e Distração, onde os adolescentes do sexo masculino apresentaram maiores índices, confirmando nossa hipótese. São descritas como estratégias de Evitação – Manifestações cognitivas e comportamentais que visam evitar o confronto com a situação problemática, esperando que o tempo venha a mudar as circunstâncias. Negação envolve ações como “Procuo agir como se nada estivesse acontecendo”; Inibição da Ação compreende ações como “Espero que as coisas se resolvam com o tempo” e Distração abarca atitudes como “Saio com meus amigos para não pensar no problema” (Antoniazzi, 1999).

Encontrou-se na literatura consultada estudos que apontam para diferenças entre as estratégias de enfrentamento utilizadas por meninos e meninas, destacando as meninas utilizando mais estratégias relacionadas à busca de apoio social e os meninos tendendo a usar menos estratégias produtivas (Perez, V. R., Rodriguez, A. R., Olan, R. J. A. & Martinez, L. M. R. 2017; Bordás, C. S. & Supervía, P. U. 2017; Galarraga, M. L. & Stover, J. B. 2017; Coppari, N. *et al.* 2019; Piergiovanni, L. F. & Depaula, P. D. 2018; Urzola, A. U., Vidal, I. R.,



Benitez, I. V. & Sañudo, J. H. P. 2018; Cicognani, E. 2011; Forns, M., Kirchner, T. Abad i Gil, J. & Amador, J. A. 2012; Seiffge-Krenke, I. 2011; Straatmann, G. 2010).

Tratando-se da realidade dessa pesquisa, os meninos exibiram maiores índices de coping inadaptativos, onde predominou a negação, inibição da ação e distração, como forma de fugir do que era compreendido como problema. Talvez porque em nossa realidade social e cultural os meninos sejam educados para não demonstrarem sentimentos, enquanto as meninas sejam estimuladas a demonstrá-los, o que contribui para que possam compreendê-los e até mesmo superar as possíveis dificuldades advindas de situações reconhecidas como conflitantes ou geradoras de angústia.

Bordás e Supervía (2017), em uma amostra de 1402 adolescentes também apontaram como os meninos fazem mais uso de estratégias não produtivas, enquanto as meninas buscam mais apoio social. Os autores ressaltam a necessidade de trabalhar com adolescentes estratégias de enfrentamento com o grupo, um melhor gerenciamento de estratégias mais introspectivas, bem como o aumento e treinamento no uso de estratégias ativas de enfrentamento e apoio emocional.

Coppari *et al.* (2019) em um estudo realizado com 2278 adolescentes escolares: paraguaios (n = 1188) e mexicanos (n = 1090) de 13 a 18 anos, também encontraram resultados que apontam para diferenças entre os sexos, mulheres utilizando mais estratégias de enfrentamento, muitas relacionadas à busca por apoio social, enquanto os homens adolescentes paraguaios e mexicanos tenderam a utilizar menos estratégias produtivas.

Resultados semelhantes foram relatados por Seiffge-Krenke (2011), numa pesquisa realizada com 548 adolescentes e as meninas apresentaram um comportamento mais ativo de apoio em comparação com os meninos. Alves e Dell'Aglio (2015a) em um estudo com 375 adolescentes em Porto Alegre também constataram uma maior percepção de apoio social nas meninas.

Straatmann (2010), em um estudo com 166 meninas e 47 meninos, com idades entre 15 e 18 anos também constatou que as meninas utilizaram mais estratégias de autocontrole e reavaliação positiva, enquanto os meninos fizeram mais uso de estratégias de fuga e esquiva.

Rodrigues *et al.* (2012) também observaram que as meninas utilizaram estratégias de solução ativa, como comunicar o problema aos pais ou adultos responsáveis, buscar informações e atitudes positivas, enquanto os meninos pontuaram mais em estratégias agressivas, ou seja, enfrentamento improdutivo, em uma realidade de adolescentes espanhóis, que teve 402 participantes, entre 9 e 12 anos.

Rodrigues *et al.* (2016) compararam os sinais de depressão entre crianças com e sem transtornos de aprendizagem, investigando se havia diferenças nos sinais depressivos em relação ao gênero entre os grupos. Participaram do estudo 20 crianças com transtorno de aprendizagem e 20 crianças com desempenho escolar típico, entre 9 e 12 anos de idade. A investigação dos sinais de depressão foi realizada por meio da aplicação do Inventário de Depressão Infantil. Verificou-se que as crianças diagnosticadas com transtorno de aprendizagem apresentam maior frequência de sintomas depressivos em relação às crianças sem dificuldades escolares. Os sinais de depressão variaram de acordo com a faixa etária. A comparação entre os gêneros revelou que as meninas apresentaram maior incidência dos sintomas depressivos, principalmente no grupo de crianças com o transtorno.

Os dados do presente estudo estão dissonantes daqueles encontrados por Al- Bahrani *et al.* (2012), em um estudo realizado com 1843 adolescentes, onde as meninas utilizaram estilos de enfrentamento inadaptados em todas as situações de estresse analisadas, diferente dos meninos.

### 7.3 Estratégias de enfrentamento e sua correlação com a idade dos adolescentes

As hipóteses formuladas em relação à idade dos participantes e sua relação com o uso de estratégias de enfrentamento foi de que, diante do diagnóstico de dislexia, os adolescentes de 11 a 14 anos utilizariam mais estratégias de apoio social, enquanto que aqueles de 15 a 18 anos utilizariam mais estratégias de ações diretas, reavaliação e autocontrole.

No que se refere à idade dos participantes, as estratégias de Ações Diretas, Reavaliação e Autocontrole apresentaram uma diferença significativa, sendo os adolescentes com idades entre 15 e 18 anos aqueles que apresentaram maiores índices nessas estratégias. Essas estratégias são consideradas de Aproximação - Manifestações cognitivas e comportamentais que visam resolver o problema. Essas têm sido vistas como mais adaptativas que as de evitação (Holahan & Moos, 1985, como citados em Antoniazzi, 1999). Ações Diretas compreendem ações como “Procuo falar sobre o problema com a situação envolvida”; Reavaliação envolve atitudes como “Procuo descobrir um novo sentido par a situação” e Autocontrole abarca ações como “Procuo me manter calmo para não piorar a situação”.

A literatura aponta para diferenças em relação à idade, com estratégias de enfrentamento mais produtivas sendo utilizadas com o avanço da idade (Piergiovanni, L. F. & Depaula, P. D., 2018; Seiffge-Krenke, I., 2011; Verdugo-Lucero, J. L. *et al.*, 2013);

Macedo *et al.* (2017) afirmam que a estratégia de reavaliação cognitiva, ou seja, a mudança de sentido da situação, com o intuito de modificar o conflito emocional está correlacionada ao bem estar psicológico e subjetivo, enquanto a inibição do comportamento parece estar ligada de forma negativa ao mesmo. Referem ainda que a capacidade de regular as próprias emoções nas inúmeras situações do dia a dia é considerado um fator fundamental para o desenvolvimento da resiliência.

Segundo Mendes *et al.* (2017) adolescentes em depressão utilizam mais estratégias de negação e menos de reavaliação cognitiva, o que pode ser intensificado nessa fase pelas inúmeras exigências e responsabilidades próprias da mesma. Muitas vezes a busca pelo apoio social se dá através da tentativa de se aproximar dos pares.

Shapiro, Stange, McArthur, Abramson e Alloy (2018) demonstraram, através de um estudo com 127 adolescentes ( $M$ -idade = 15,28; 49% mulheres, 47% caucasianas) que a reavaliação cognitiva é uma estratégia eficaz de regulação emocional que demonstrou reduzir o impacto da resposta emocional sobre a depressão, atenuando dos sintomas depressivos sobre a recuperação emocional do estado e traço.

Leahy *et al.* (2013) consideram que o sujeito consegue lidar de forma mais benéfica com o ambiente através da utilização de estratégias de enfrentamento mais adaptativas, o que, por outro lado, leva a um maior controle emocional. Por outro lado, Mendes *et al.* (2017) apontam que maus-tratos psicológicos podem ser prenunciadores de distúrbios emocionais e de comportamento na adolescência, podendo ser incluídos como maus-tratos não apenas questões físicas, mas também aquelas que fazem o adolescente se sentir inadequado ou rejeitado.

Brito e Rodrigues (2011) lembram que a sociedade atual pode ser considerada como causadora de sintomas de estresse e ansiedade, sobretudo com o aumento das exigências para alcançar o que essa sociedade chama de “sucesso”. Afirma ainda que o volume de atividades, expectativas muito altas por parte dos pais e professores e o excesso de exigências sociais podem ser considerados fontes externas de estresse para o adolescente. A percepção de sua habilidade em lidar com o estresse e também a forma como o indivíduo percebe seu meio vão influir diretamente em suas respostas emocionais e comportamentais.

Por outro lado, levando em consideração o critério idade, os adolescentes com idades entre 11 e 14 anos apresentaram maiores índices em Ações Agressivas, consideradas de

Evitação – Manifestações cognitivas e comportamentais que visam evitar o confronto com a situação problemática, esperando que o tempo venha a mudar as circunstâncias. Ações Agressivas incluem atitudes como “Desconto minha raiva em outras pessoas”.

Seiffge-Krenke (2011) encontrou resultados semelhantes numa amostra de adolescentes finlandeses, com idades entre 15 e 17 anos, observando diferenças no estilo de enfrentamento de acordo com a idade dos participantes, com os adolescentes mais velhos apresentando estratégias de coping mais funcionais.

Verdugo-Lucero *et al.* (2013), em uma amostra de adolescentes mexicanos, com idades de 15 a 24 anos, também observaram um estilo de enfrentamento mais adaptativo, no qual a estratégia mais utilizada foi a aceitação da responsabilidade e a menos utilizada foi a evasão.

Rodríguez, Torres e Jesús (2012) em um estudo com adolescentes espanhóis, com idades entre 8 e 13 anos, também apontaram para diferenças no uso de estratégias de coping em situações de estresse, onde meninos e meninas entre 8 e 10 anos utilizaram mais estratégias agressivas ou de fuga, ou seja, improdutivas, enquanto aqueles entre 11 e 13 anos utilizaram estratégias de solução ativa, como comunicar o problema a outros, buscar informações e atitudes positivas.

Černe e Jurišević (2018) em um estudo de caso múltiplo comparativo pesquisaram a aprendizagem autorregulada de três adolescentes mais jovens com dificuldades de aprendizagem e de um adolescente mais jovem sem dificuldades de aprendizagem. Os dados foram submetidos a métodos de triangulação e análise qualitativa, com os resultados mostrando que os adolescentes mais jovens com dificuldades de aprendizagem utilizaram principalmente estratégias de ensaio cognitivo, enquanto as estratégias organizacionais e de elaboração foram utilizadas apenas com o auxílio dos recursos sociais disponíveis. Os resultados também mostram que as estratégias metacognitivas em relação ao planejamento,

avaliação e autorregulação ainda não estavam totalmente desenvolvidas nos participantes com dificuldades de aprendizagem. Dois dos três adolescentes mais jovens com dificuldades de aprendizagem mostram vários sinais de pessimismo defensivo e desamparo aprendido. Todos os adolescentes participantes deste estudo de caso receberam apoio e ajuda em seus ambientes domésticos e desenvolveram estratégias adequadas de auto-incentivo e auto-recompensa por meio de percepções de seu próprio sucesso em suas atividades de tempo livre. Os professores participantes não identificaram totalmente as áreas fortes e os fatores de desempenho nos adolescentes mais jovens, com e sem dificuldades de aprendizagem. Os resultados obtidos neste estudo de caso podem contribuir para o desenvolvimento de abordagens de intervenção educacional mais eficientes.

A idade possivelmente está associada a um maior amadurecimento cognitivo e emocional dos adolescentes, o que possibilita uma avaliação da situação levando em conta os recursos que eles possuem para enfrentá-la. Há ainda uma maior compreensão dos fatores envolvidos, levando a estratégias de enfrentamento mais adaptativas, enquanto os adolescentes mais jovens, possivelmente por perceberem a situação de forma mais imatura e por não se sentirem com recursos suficientes para enfrentá-la, passam a utilizar estratégias de enfrentamento menos adaptativas.

Esses resultados são consistentes com a grande maioria dos estudos consultados, essa consistência pode estar sinalizando que mesmo em contextos diferenciados, os resultados mostram certa universalidade, no que se refere à idade dos adolescentes que fazem parte da amostra, o que se pode atribuir ao aumento da capacidade de abstração dos adolescentes, conforme vai avançando a idade, o que proporciona uma análise mais madura da realidade, o que resulta em uso de estratégias de enfrentamento mais adaptativas.

#### 7.4 Estratégias de enfrentamento e sua correlação com o tempo de diagnóstico

No que se refere ao tempo de diagnóstico, a hipótese formulada foi de que adolescentes diagnosticados há mais de dois anos utilizariam mais estratégias de ações diretas-reavaliação e que os diagnosticados há menos de dezoito meses utilizariam mais estratégias de negação – distração – inibição da ação.

O tempo de diagnóstico foi o critério que apresentou maiores variações entre os adolescentes, sendo que aqueles com diagnóstico superior a 25 meses apresentaram índices mais altos das estratégias de enfrentamento de Ações Diretas, Reavaliação, Apoio Social e Autocontrole, enquanto os que haviam sido diagnosticados há 24 meses ou menos apresentaram índices mais altos de estratégias de Ações Agressivas, Negação, Inibição da Ação e Distração.

O tempo, nesse caso, não apenas trouxe mais maturidade, graças ao aumento da capacidade cognitiva do adolescente e, com ela, estilos de coping mais adaptativos, como também possibilitou uma melhor compreensão do significado do diagnóstico de dislexia. Sendo assim, compreender melhor o significado do diagnóstico de dislexia e, conseqüentemente, modificar sua percepção inicial deste levou à utilização de estratégias de enfrentamento mais adaptativas.

Al-Bahrani *et al.* (2013) observaram a influência da percepção do problema no estilo de coping utilizado pelos adolescentes em Omã, na Ásia, onde níveis elevados de estratégias inadaptativas estavam associados a uma percepção mais negativa da situação.

Cicognani (2011) encontrou correlações significativas entre estratégias de enfrentamento e recursos de enfrentamento, ou seja, não apenas perceber a situação como problemática, mas sentir-se incapaz de enfrentá-la pode causar estresse significativo e influenciar no uso de estratégias mais ou menos adaptativas.

De acordo com Skinner e Zimmer-Gembeck (2016) as transformações observadas durante a adolescência podem ser explicadas por três fatores:

A capacidade de detectar ameaças advindas do meio ambiente e de reagir ao estresse. Primeiro, os sistemas de detecção de ameaças neurofisiológicas e reatividade ao estresse são regulados, para que possam congregam as experiências que possivelmente serão consideradas angustiantes. Ao mesmo tempo, essa maior capacidade de reagir pode ocasionar maior agitação nesse início da adolescência, até que a maturidade cognitiva permita que haja uma melhor avaliação e compreensão da realidade vivida.

Avanços observados na teoria afetiva da mente (compreensão de que o outro não é capaz de saber o que eu penso e que ele não pensa da mesma forma que eu), empatia e compreensão das emoções fazem com que os adolescentes construam avaliações mais pertinentes, mais complexas e precisas dos fatores relevantes durante as situações estressantes.

O desenvolvimento e fortalecimento das habilidades que auxiliam no autocontrole começa a integrar o enfrentamento focado no problema e na emoção, à proporção que os adolescentes utilizam cada vez mais as habilidades das funções executivas para manter o acesso às suas capacidades cognitivas de ordem superior sob condições cada vez mais exigentes de risco e recompensa. Isso permite maior flexibilidade no pensamento e na busca de soluções, o que, ao mesmo tempo em que provoca certa falta de confiança no próprio desempenho, também faz com que os adolescentes criem combinações melhores entre estressores e estratégias de enfrentamento. No começo da idade adulta, novas “meta-capacidades” possibilitam que os jovens adultos construam uma representação reflexiva de todo o sistema de enfrentamento. Com apoio e exercício, podem chegar a um enfrentamento cada vez mais autônomo e responsável.



Battistutta, Commissaire e Steffgen (2018) investigaram o efeito potencial do tempo de diagnóstico na percepção de competência, dentro de uma amostra de adolescentes com dislexia, diagnosticada na escola primária ou secundária, encontrando dados interessantes, que corroboram os dados encontrados na presente tese. No estudo dos autores supracitados, os adolescentes diagnosticados precocemente apresentaram maiores percepções de competência acadêmica e geral. Além disso, houve uma associação estatisticamente significativa entre o tempo de diagnóstico e compreensão, bem como a tolerância à dislexia, indicando que os adolescentes diagnosticados precocemente, em comparação com os seus pares tardios, apresentam representações mais adequadas de seu distúrbio de leitura como específica e não-estigmatizante e estão mais abertas a admitir a dislexia a outras pessoas.

No caso dessa tese, em relação ao tempo de diagnóstico, as diferenças observadas entre os adolescentes diagnosticados há mais de 25 meses apontam para um desenvolvimento de estratégias de enfrentamento mais adaptativas conforme o tempo vai decorrendo, não apenas pela própria maturidade cognitiva decorrente da idade, como também pela possibilidade de compreender melhor esse diagnóstico, enfrentando-o de forma mais efetiva.

### **7.5 Análise qualitativa**

Além da aplicação do Inventário Multifatorial de Coping para Adolescentes, elaboramos um questionário com questões como idade, tempo de diagnóstico, se já havia sido reprovado em algum ano escolar em função de suas dificuldades específicas de leitura e escrita e uma pergunta especificamente sobre o diagnóstico, como tinha sido feito e como os adolescentes percebiam esse momento do diagnóstico.

A partir do questionamento sobre o momento do diagnóstico, as respostas dadas pelos adolescentes e anotadas pelo entrevistador, foram realizadas análises hierárquicas

descendentes, análises de similitude entre as palavras e nuvem de palavras, por meio do software R, mais especificamente com o IRAMUTEQ, que pode ser entendido como uma extensão do R. Dessa análise levantou-se categorias que serão discutidas a seguir.

### **7.5.1 Desconhecimento do diagnóstico.**

A análise qualitativa dos dados obtidos por meio do questionário sociodemográfico aponta para o impacto inicial causado pelo diagnóstico de Dislexia, especialmente pelo fato de haver um desconhecimento quase total por parte do adolescente e da família sobre as características desse quadro e, talvez por esse fato, encarem esse momento de forma negativa.

Junto ao desconhecimento vem o medo do futuro, a ideia de que esse diagnóstico é sinônimo de impossibilidade de aprendizagem e, conseqüentemente, de um futuro incerto, já que limitaria a carreira acadêmica.

Por outro lado, receber informações e compreender o quadro chamado Dislexia (sintomatologia, possibilidades de aprendizagem, entre outros) traz um sentimento de alívio por compreender o que se tem e ao mesmo tempo, esperança de superar as dificuldades.

A seguir alguns extratos de falas dos adolescentes, em resposta à questão: O que significa o diagnóstico de Dislexia para você?

“Antes minha mãe me culpava muito, achava que eu era preguiçosa, agora ela entende que eu tenho uma dificuldade” (M. Feminino, 13 anos, diagnosticada há 5 meses).

“A dislexia faz com que eu tenha muitas dificuldades, então não é bom saber que eu tenho isso, mas ao mesmo tempo melhor do que antes que eu não sabia por que não aprendia” (E., Feminino, 15 anos, diagnosticada há dois anos).

“Para mim foi uma explicação, porque antes eu tinha dificuldade, mas ninguém sabia o que era. Minha mãe dizia que era preguiça” (M., masculino, 16 anos, diagnosticado há seis meses).

“No começo foi difícil, porque eu achava que era burro, sei lá! Mas depois entendi o que era o problema, a dislexia, sabe?” (R., masculino, 15 anos, diagnosticado há três anos).

“Foi importante porque compreendi melhor o que eu tenho e agora sei que posso superar” (J. C., masculino, 17 anos, diagnosticado há cinco anos).

“Foi importante porque agora eu entendo melhor minhas dificuldades, embora não consiga superar sem ajuda” (A., masculino, 16 anos, diagnosticado há quatro anos).

“Agora eu entendo melhor o que eu tenho e isso ajuda na hora de estudar. Meus pais também entendem melhor e cobram menos de mim” (S., masculino, 17 anos, diagnosticado há quatro anos).

“Agora deu uma clareada no que eu tenho, antes eu tinha a dificuldade, mas não entendia direito, meus pais também brigavam comigo por causa das notas” (A., masculino, 15 anos, diagnosticado há oito meses).

O modelo cognitivo proposto por Beck (1976) indica que uma avaliação realista da situação vivenciada pelo indivíduo e a mudança no pensamento decorrente desta, podem provocar modificações no humor e no próprio comportamento desse sujeito, ou seja, as emoções e formas de agir das pessoas estão diretamente ligadas à sua percepção das situações, nesse caso não seria a situação propriamente dita, mas a maneira como ela é interpretada pelo indivíduo.

Vive-se em uma sociedade que cobra do adolescente o sucesso na escola, sob pena de sentir-se fracassado e discriminado, em uma fase em que aceitação dos pares tem um peso significativo.

Marturano e Pizato (2015) referem que a experiência pessoal da criança na escola pode influir em seu desempenho, ao mesmo tempo em que sofre influência do contexto escolar. No que se refere às questões relativas ao desempenho, a escola pode ser percebida como importante fonte de estresse, o que pode levar a um pior desempenho escolar. Na visão das autoras a pressão sofrida pelas crianças por um bom desempenho escolar pode estar vinculada à percepção de estressores acadêmicos.

As habilidades sociais e a percepção de apoio social podem ser compreendidas como fatores de proteção diante de dificuldades, tais como dificuldades de aprendizagem ou reprovação, afetando de forma positiva o desempenho escolar (Dias *et al*, 2015).

Considera-se importante retomar o conceito de crenças (Beck, 2013), ou seja, de que o indivíduo vai interpretar as situações através de “lentes”, desenvolvidas nesse período, que farão com que o sujeito não haja de acordo com a realidade, mas sim com a percepção dessa realidade, fazendo com que este observe apenas partes da situação que confirmem tal crença, desvalorizando tudo aquilo que a contraria. A partir daí são ativados os pensamentos automáticos.

Segundo Airaldi (2017), os adolescentes constroem crenças irracionais pela própria predisposição biológica a pensar de maneira incoerente, por cometerem erros de dedução, “pensamento mágico”, típico da infância e que ainda permanece no início da fase, ou até mesmo pelo desenvolvimento neurológico ainda não totalmente completo. Dessa forma, Young (2006, como citado em Airaldi, 2017), resume que os adolescentes tendem a distorcer ou “catastrofizar” os fatos vivenciados, o que pode levar a sofrimento emocional.

Em uma determinada situação, como seria estar diante do diagnóstico de dislexia, as crenças que o adolescente tem, sobre suas próprias capacidades de enfrentar esse momento, ou do significado que esse diagnóstico tem para ele, ou as consequências em sua vida pessoal

e acadêmica vão influenciar sua percepção da própria situação, levando-o a pensar sobre o fato e reagir emocionalmente a ele.

Destaca-se em seguida trechos das respostas dos adolescentes à questão sobre o momento do diagnóstico e o significado do mesmo para estes:

“Foi o momento de explicação do meu problema” (A., Feminino, 16 anos, diagnosticada há dois anos).

“Explicou o que eu tinha” (C., Feminino, 16 anos, diagnosticada há dois anos e seis meses).

“Quando recebi o diagnóstico achei que seria o fim da minha vida escolar, que seria impossível tirar notas boas. Pensei até em nunca ter filhos, pra não passar isso pra eles. Paasei um tempo desmotivado, revoltado, sem interesse. Hoje eu percebo minhas limitações, mas também que posso utilizar outros caminhos para chegar ao mesmo objetivo” (M., Masculino, 18 anos, diagnosticado há quatro anos).

“Finalmente entendi meu problema e sei que posso aprender” (M. A., Feminino, 16 anos, diagnosticada há três anos).

“Senti um alívio porue eu achava que era burra. Mudou do momento do diagnóstico para cá, depois que eu entendi o que é dislexia” (M. R., Feminino, 15 anos, diagnosticada há nove meses).

Sendo assim, há o pensamento de que precisa ler e escrever bem para ter sucesso, o que poderia tornar a dislexia um sinônimo de incompetência e ele tende a esperar como consequência o fracasso escolar e a reprovação, convicto de que não conseguirá superar tamanho desafio. Compreender o diagnóstico pode levar a um sentimento de autoeficácia, de ser capaz de reagir à situação e encontrar uma solução mais adaptativa para esta.

Frydenberg (2012), em um estudo com 1047 adolescentes, encontrou uma relação significativa e positiva entre a percepção de autoeficácia para a resolução de problemas e um

estilo positivo de enfrentamento, sugerindo com seus resultados que estar focado em aspectos positivos do problema e aceitar o esforço próprio no processo de enfrentamento pode contribuir na resolução de problemas de eficiência de adolescentes.

Freire e Tavares (2011) encontraram uma correlação positiva entre a reavaliação cognitiva com níveis de felicidade e que autoestima positiva revelou-se como uma variável importante na promoção do bem-estar dos 216 adolescentes de ambos os sexos, em um estudo realizado em São Paulo. Um resultado semelhante foi encontrado por Von Mühlen *et al.* (2013), em outro estudo com 1324 adolescentes de ambos os sexos, em Porto Alegre, constatando uma forte relação entre estratégias de coping e satisfação com a vida.

Esses dados corroboram com os encontrados no caso da pesquisa que está sendo discutida, no sentido em que os adolescentes relatam que compreender o significado dos sintomas os levou a mudar em relação à percepção do quadro de dislexia, o que os fez perceber que seriam capazes de aprender, o que antes parecia improvável ou até mesmo impossível. Pode-se inferir que mais conhecimento a respeito do diagnóstico possibilitou uma reavaliação sobre a situação e um maior bem-estar descrito pelos adolescentes consultados.

Frydenberg (*idem*) enfatiza a necessidade de ensinar aos adolescentes estratégias de enfrentamento mais adaptativas, a fim de promover bem estar e reduzir a utilização de estratégias de enfrentamento não produtivas.

### **7.5.2 A importância do apoio social.**

Segundo Cobb (1976), o apoio social pode ser conceituado como informações que fazem com que o indivíduo acredite que é amado e cuidado, promovendo um sentimento de valorização e estima e também o levam a creditar que faz parte de uma rede de comunicação e obrigação mútua. Pierce, Sarason, Sarason, Joseph e Henderson (1996, como citados em Brito

& Koller, 1999), definem o apoio social e afetivo como a forma como o sujeito percebe seu mundo social, as estratégias que usa para formar vínculos, como também aquelas que ele utiliza para fazer frente às situações consideradas de risco. Brito e Koller (1999) acrescentam que “ao conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo denomina-se rede de apoio social” (p.115).

Brito e Koller (1999) enfatizam a importância da rede de apoio para o desenvolvimento emocional e social do indivíduo, relacionando, inclusive, a presença desses vínculos a uma melhor adaptação. As mesmas autoras destacam três aspectos como fundamentais para um pleno desenvolvimento do indivíduo e uma adaptação mais saudável: a- Dispor de recursos externos de apoio, que auxiliarão o indivíduo a enfrentar as situações adversas; b- Uma rede de apoio afetiva, quer dizer, dispor de um ambiente familiar sem maiores conflitos; c- As características individuais, tais como a capacidade de autonomia e uma autoestima elevada.

Rutter (1987) relaciona a rede de apoio social à diminuição de sintomas e a respostas mais saudáveis às situações que fogem ao controle do indivíduo, quer dizer, à capacidade de resiliência. “O apoio social propicia o aumento da competência, reforçando o senso de pertencimento, dignidade, fortalecendo a imagem pessoal e promovendo o senso de autoeficácia” (Brito & Koller, 1999, p. 117).

Cohen e Wills (1985) descrevem dois modelos de apoio social: o modelo de efeito principal, quando há uma percepção benéfica geral do apoio social e é avaliado o grau de interação do indivíduo na rede de apoio, ou seja, quanto o indivíduo percebe que pode contar com o apoio das outras pessoas, não estando diretamente relacionado a uma situação de crise específica. E um segundo modelo, chamado de efeito direto, que é aquele em que a medida do suporte social avalia a disponibilidade de recursos interpessoais percebidos e se são

proporcionais às necessidades provocadas por uma determinada situação estressante. Os autores defendem que embora de diferentes formas, ambas as conceituações de suporte social afetam o bem-estar do indivíduo.

Brito e Koller (1999) referem que a primeira rede de apoio é a família. É nesse ambiente que são formados os primeiros vínculos de apego, que mais tarde, com o desenvolvimento cognitivo, serão estendidos às outras relações do indivíduo. As autoras citadas utilizam o modelo proposto por Bowlby (1969, como citado em Brito & Koller, 1999), de que o indivíduo avalia as situações e explora o ambiente à sua volta influenciado por suas crenças em relação a esse mundo, assim como da sua capacidade de lidar com as dificuldades, ou seja, suas crenças de autoeficácia, sendo toda essa “dinâmica do mundo interno” construída tendo por base as relações primárias estabelecidas a partir dos primeiros vínculos com a família.

Vázquez e Ring (1993) referem que o apoio social pode ser considerado como um recurso ou estratégia de enfrentamento, como seria, por exemplo, buscar a companhia de familiares ou amigos para conversar sobre um determinado problema. Folkmann (1984) afirmam ser este um dos mecanismos mais eficazes para enfrentar situações emocionais difíceis. Por outro lado, Barrera (1988, como citado em Vazquez & Ring, 1993) alerta que o apoio social também pode ser compreendido como um amortizador do próprio estresse, nesse caso, a falta do apoio social, como no caso de não ter pessoas a quem recorrer em situações estressantes poderia aumentar o risco de episódios depressivos em pessoas predispostas.

Ainda de acordo com Vázquez e Ring (1993), as pesquisas apontam que a existência de apoio social efetivo tem repercussões na saúde do indivíduo, diminuindo a probabilidade geral de apresentar doenças, além de agilizar a recuperação.

Langford, Bowsher, Maloney e Lillis (1997) apontam que uma relação positiva entre apoio social e saúde é geralmente aceita na literatura. Como resultados da análise conceitual



realizada pelos autores, estes sugeriram quatro dos atributos definidores mais utilizados do suporte social: emocional, instrumental e informacional. O apoio emocional refere-se a atitudes que expressam afetividade e que dão ao indivíduo a sensação de ser amado e cuidado. O apoio instrumental, por outro lado, relaciona-se a ajuda concreta na resolução de problemas, enquanto o apoio informacional está ligado a todas as informações e orientações que são disponibilizadas para que o indivíduo possa resolver um problema ou dificuldade pela qual esteja passando naquele momento. As consequências do apoio social foram relacionadas a estados de saúde positivos. Como exemplos foram citados sentimento de competência pessoal, comportamentos de manutenção da saúde, percepção de controle, senso de estabilidade, reconhecimento de autoestima, afeto positivo, bem-estar psicológico e diminuição da ansiedade e da depressão.

Alves e Dell’Aglío (2015b) destacam também a importância de considerar a diferença entre o apoio percebido e aquele recebido. As autoras definem o apoio percebido como algo subjetivo, relacionado à percepção da disponibilidade da rede de apoio e o quanto essa disponibilidade é satisfatória ou não. Já o apoio recebido está relacionado ao apoio que de fato é auferido. Barrera (1986) esclarece que a diferença depende da avaliação realizada pelo indivíduo. Segundo Alves e Dell’Aglío (2015b), os estudos sobre rede de apoio se referem mais aos aspectos quantitativos, como o número de indivíduos que compõem a rede de apoio do sujeito, enquanto os estudos relacionados à percepção de apoio social objetivam analisar a percepção subjetiva do sujeito.

Alves e Dell’Aglío (2015b) apontam três fontes de apoio importantes para o desenvolvimento dos adolescentes: o apoio familiar, dos amigos e da escola. Dentre esses, destacam o apoio familiar como maior fonte de suporte social entre crianças e adolescentes brasileiros, seguido pelos membros da comunidade, amigos e por fim, os professores. Acrescentam que a percepção do apoio dos professores diminui com o aumento da idade e da

série, possivelmente pelo fato de que, a partir do 6º ano a quantidade de disciplinas e professores diminui o contato entre alunos e professores, diferente do que acontece até o 5º ano (Squassoni, 2012, como citado em Alves & Dell’Aglia, 2015b).

Brito e Koller (1999) concordam que na adolescência situações vivenciadas tendo a família e amigos como fontes de apoio emocional podem ajudar o indivíduo a desenvolver estratégias de enfrentamento mais adaptativas, fortalecendo-o em situações de estresse, já que os recursos pessoais e sociais podem minimizar as situações negativas. Rosenberg (1965, como citado em Antoniazzi *et al.*, 1998) afirma que autoestima positiva pode fazer com que o indivíduo se sinta mais otimista e competente para realizar determinada tarefa ou desafio, definindo a autoestima como a avaliação que o próprio indivíduo faz de si mesmo, de seu valor e sua adequação, podendo se expressar em pensamentos ou comportamentos de aprovação ou reprovação de si mesmo.

Antoniazzi *et al.* (1998), por outro lado, definem a autoestima e a autoeficácia como semelhantes. Os autores lembram que Bandura (1997) define a autoeficácia como uma avaliação cognitiva que o indivíduo faz de sua capacidade de gerir recursos emocionais e comportamentais para realizar uma atividade a que se propõe, referindo-se à autoestima, por outro lado, como os sentimentos que o indivíduo desenvolve por ele mesmo. “Assim, a autoestima reflete a avaliação da competência pessoal e a autoeficácia expressa a avaliação da confiança em tal competência” (Antoniazzi *et al.*, 1998, p. 616). As autoras lembram que o conceito de autoeficácia de Bandura depende da situação específica que o sujeito está enfrentando. As autoras ainda alertam que a autoeficácia tem sido avaliada como um indicador válido importante de ajustamento psicológico dos indivíduos.

Diante dos resultados obtidos através do questionamento do significado do momento do diagnóstico de dislexia, feito aos 100 adolescentes de ambos os sexos, consultados para essa pesquisa, observa-se que a família aparece como parte fundamental para a compreensão e

superação desse momento inicial, bem como também é citada como primordial para que esse diagnóstico seja compreendido e percebido não apenas como um obstáculo, mas como passível de ser ultrapassado.

Em seguida transcrições das falas dos adolescentes ilustram as afirmações acima:

“Hoje com o acompanhamento e apoio dos meus pais, acho que estou superando minhas dificuldades, por isso o diagnóstico foi importante” (J., feminino, 17 anos, diagnosticada há quatro anos).

“Não sei direito, minha mãe explicou que não tem nada a ver e que eu posso aprender” (P. 12 anos, diagnosticado há seis meses).

“Foi um momento importante, na hora em que eu recebi o diagnóstico fiquei assustada, mas depois percebi que havia pessoas ao meu lado (minha mãe, a psicóloga que deu o resultado)” (M. E., Feminino, 16 anos, diagnosticada há três anos).

Resultado semelhante é descrito por Squassoni *et al.* (2014), que analisaram a relação entre percepção de apoio social e o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes, com idades entre 11 e 18 anos, quando a família foi apontada como a maior fonte de apoio disponível.

Bispo (2015) em outra pesquisa, também aborda a importância da família no processo de ensino e aprendizagem escolar das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa para observar, descrever, e analisar a importância da participação da família no processo de ensino e aprendizagem escolar das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma pesquisa realizada na Escola Paulo Freire, no município de Sinop. Os sujeitos da pesquisa foram três professores e dois pais dos alunos, através da aplicação de um questionário aberto direcionado aos pais e professores regentes das salas do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, para verificar qual a participação da família na escola e como a escola interage com as famílias. À guisa de

conclusão, constatou-se que a família tem um papel primordial na aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois é dentro do núcleo familiar que o primeiro contato social acontece. E a escola, por sua vez, exerce papel importante nessa formação.

Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala e Revuelta (2016), em trabalho que explorou as relações de bem-estar subjetivo com resiliência, autoconceito e apoio social, identificando variáveis preditivas do bem-estar subjetivo, em uma amostra de 1250 adolescentes, confirmaram a existência de relações entre o bem-estar subjetivo e as variáveis resiliência, autoconceito e apoio social. Alto nível de autoconceito, resiliência e apoio familiar foram preditores de satisfação com a vida; alto nível de resiliência, autoconceito e apoio de amigos foram preditivos de afeto positivo; e baixo nível de autoconceito e apoio familiar, de afeto negativo.

Já Rodríguez (2016), com uma amostra de 320 adolescentes de Lima encontrou correlações estatisticamente significantes entre algumas dimensões da percepção da relação com os pais e estratégias de enfrentamento na amostra estudada.

Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Lahidalga e Rey-Baltar(2018) em outro estudo realizado com 1250 alunos também encontraram correlações significativas entre o envolvimento escolar e resiliência, autoconceito e apoio social.

Batista, Mantovani e Nascimento (2015) analisaram a percepção de suporte familiar de 40 alunos do sexto ao nono ano de uma escola da rede pública de ensino do interior do Estado de Rondônia, com histórico de reprovação. Para a coleta de dados utilizou-se o Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF). Os resultados encontrados revelaram um baixo nível de percepção familiar pelos participantes. Conclui-se que a falta de apoio familiar pode ser um dos fatores que contribui para o insucesso escolar desses alunos.

Gripp e Faria (2014) analisaram a percepção, sentimentos e atitudes dos pais, diante das dificuldades de aprendizagem dos filhos, em um estudo de abordagem qualitativa, através

de uma entrevista semiestruturada com três mães, que expressaram sentimentos de tristeza, frustração e ansiedade diante das dificuldades percebidas, mas por outro lado também demonstraram atitudes apoiadoras, além de apontarem para a importância da relação entre rede de apoio (profissionais da área de saúde e educação) e a família, para que a criança se sinta resguardada em suas queixas de aprendizagem. Considera-se oportuno trazer essa pesquisa, embora não trate especificamente da situação vivenciada pelos adolescentes, mas por seus pais, tendo em vista, como já foi discutido, que a família tem um papel fundamental no apoio diante das dificuldades de aprendizagem dos filhos.

Campbell e Gilmore (2014) assinalam que o apoio social pode ser um fator de proteção para o desenvolvimento mental típico dos jovens. Esse apoio pode ser descrito como conforto emocional e físico proporcionado aos indivíduos por outras pessoas, composto por dois aspectos: apoio emocional e suporte informacional, sendo consideradas três fontes principais de apoio social na adolescência: família, colegas e professores. Destes, o apoio dos pais é considerado o mais forte preditor de todos os sintomas de saúde mental.

Ressalta-se que a teoria cognitiva está embasada na Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1997), segundo a qual tanto os contextos sociais interferem no comportamento, como este acaba por modificar o ambiente e nesse contexto, há uma ênfase ao papel da família e quando esta (pais, mães ou pessoas que cuidam da criança e do adolescente) tem pensamentos e crenças adaptativos e encoraja os filhos a enfrentarem as situações mais diversas pode auxiliar na redução de sintomas relacionados à ansiedade, como seria esperado no caso dos adolescentes diante do diagnóstico de dislexia e foi o condizente com o resultado encontrado em nosso estudo.

Um estudo desenvolvido por Alexander-Passe (2015b) detalha o caso de adultos disléxicos, investigando suas infâncias e se ocorreu um trauma emocional e se isso resultou em manifestações de estresse pós-traumático. Trata-se de uma pesquisa de abordagem

qualitativa / quantitativa reflexiva da dislexia do desenvolvimento adulto de  $N = 22$  que atualmente sofriam de transtornos depressivos e  $N = 7$  controlam adultos disléxicos. Todos que responderam aos anúncios de recrutamento com um diagnóstico válido foram entrevistados. O estudo comparou disléxicos depressivos a não depressivos, com variáveis de gênero e sucesso acadêmico. Análise Fenomenológica Interpretativa foi utilizada investigar a dislexia e transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) de uma perspectiva qualitativa. O estudo encontrou suporte para estudos prévios empíricos, notando o trauma infantil entre esta população, no entanto, este estudo foi um passo adiante e investigou o TEPT como tópico principal (manifestado como adultos e pais). Raiva e ressentimento em relação ao professor de infância ainda se registraram como adultos, junto com memórias de injustiça nas mãos de educadores da infância. Muita dessa raiva foi ocasionada pela falta de diagnóstico, o que significa que eles sofreram por muitos anos como tendo uma dificuldade de aprendizagem não diagnosticada. Este estudo identificou que o trauma emocional ocorreu em todos os participantes, e isso resultou em muitos tendo manifestações de transtorno de estresse pós-traumático como resultado do retorno à escola para seus próprios filhos. Os participantes ainda observaram raiva e ressentimento como adultos em relação aos seus professores de infância. Os resultados encontrados por Passe corroboram os encontrados na presente tese, em que o desconhecimento do diagnóstico foi descrito como algo prejudicial.

Em outro estudo, o mesmo autor (Alexander-Passe, 2015b) investigou a perspectiva emocional de ter dislexia, uma dificuldade de aprendizagem específica que não afeta apenas a alfabetização, mas muitos aspectos da vida de um indivíduo, desde a infância até a idade adulta. Averiguou ainda o enfrentamento emocional negativo que ocorreu, incluindo auto-agressão com: álcool, comida, lesões corporais, pensamentos suicidas e tentativas de suicídio. A amostra de  $N = 29$  disléxicos do desenvolvimento diagnosticados ( $N = 22$  com diagnóstico prévio de depressão) foram entrevistados com um roteiro semiestruturado, que abrangeu a

experiência da infância e idade adulta. A Análise Fenomenológica Interpretativa (IPA) foi utilizada para analisar os dados em temas. Os resultados apontam que a automutilação foi maior na amostra depressiva a não depressiva; no entanto, o tipo de autoflagelação variou. Homens e não-depressivos tenderam se auto-agredir predominantemente com o álcool, seguidos de comida e raramente com danos corporais, enquanto as mulheres em geral tendiam a se auto-agredir predominantemente com comida, depois com danos corporais e, por último, com álcool. De modo geral, os depressivos se auto-magoaram predominantemente com comida e, em seguida, igualmente entre o álcool e o dano corporal.

Ghisiet *al.* (2016) em um estudo que teve como objetivo avaliar as características psicológicas de uma amostra de 28 estudantes universitários italianos com dislexia, comparando-os com um grupo controle de estudantes com desenvolvimento típico pareados por gênero, educação e disciplina acadêmica, encontraram resultados que mostram que estudantes universitários com dislexia apresentam níveis mais altos de queixas somáticas, problemas sociais e de atenção, baixa autoestima e maiores escores de depressão do que controles, enquanto não houve diferença entre os escores de resiliência dos dois grupos. Em conclusão, os presentes resultados sugerem que estudantes universitários com dislexia relatam mais problemas psicológicos do que estudantes sem dislexia e poderiam se beneficiar de intervenção para melhorar seu bem-estar psicológico e físico.

O'Brien (2019) apresenta os pontos de vista das crianças pequenas que falaram sobre seu tempo em uma escola de leitura irlandesa. Embora as crianças tenham falado sobre muitas questões que consideraram importantes, o objetivo deste artigo foi tratar do componente afetivo da dislexia e oferecer aos professores alguns pontos para reflexão. As seis crianças no centro do estudo tiveram diagnóstico de dislexia e frequentaram uma escola de leitura. O projeto teve como objetivo construir pesquisas anteriores sobre as experiências de crianças com dislexia em situações especiais. Como o tema da voz do estudante tornou-se central no

discurso educacional, considerou-se importante investigar as opiniões das crianças. O objetivo era compartilhar essas visões com profissionais e pesquisadores como um meio de melhorar a prática. Os grupos focais foram conduzidos em duas ocasiões para obter as opiniões dos especialistas e os dados foram interpretados usando o modelo de análise de Braun e Clarke(2006, como citados em O'Brien, 2019). Os principais resultados apontaram para o aumento da confiança, autoestima e autoeficácia no cenário especial. A importância das relações e do ambiente físico que impactaram os alunos também foram destacados. Estudos com crianças apontam também para a importância do diagnóstico precoce, com o intuito de dar a estas o apoio necessário e intervenção de maneira sistemática, evitando assim possíveis consequências emocionais do quadro de dislexia.

Pitt e Soni (2017) descrevem um estudo em pequena escala que explora as perspectivas de cinco estudantes de graduação com dislexia. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas em duas universidades do Reino Unido. As entrevistas exploraram as percepções dos participantes sobre o rótulo de dislexia e como isso afetou seu sucesso acadêmico. O objetivo da pesquisa foi identificar os fatores facilitadores que apoiaram os participantes com dislexia durante a sua educação. Foram identificados os seguintes temas: idade da identificação da dislexia, apoio familiar, identidade disléxica, habilidades de autodefesa e recursos de aprendizagem. O estudo defende uma intervenção para crianças e jovens (CYP) com dislexia que, além do apoio de alfabetização, explora habilidades de autodefesa, pensamento e estudo e facilita autoconceitos acadêmicos positivos. Mais uma vez é apontado o diagnóstico precoce e o apoio familiar para lidar com o quadro de dislexia.

No presente estudo, que analisou as estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia dos adolescentes diagnosticados nessa fase, os amigos e colegas de escola não foram mencionados como possíveis fontes de apoio emocional e social, parece haver um receio do julgamento destes em relação ao diagnóstico de dislexia. Talvez por estarem



enfrentando a adolescência e pela necessidade de se sentirem aceitos e temerem que os colegas os rejeitem por eles apresentarem algo que os torna “diferentes” dos demais, os adolescentes parecem preferir negar para o grupo de pares o momento que vivenciam.

Maciel (2016) explica que o relacionamento com os colegas da mesma idade, no caso dos alunos disléxicos, pode ser bastante complexo, pois há um temor de que estes possam expor as dificuldades de leitura e escrita dos indivíduos com dislexia, no entanto, o apoio por parte dos colegas é considerado como um fator que pode promover um sentimento de adequação, levando a maior possibilidade de sucesso escolar (Calado, 2012, como citado em Maciel, 2016).

A família, por outro lado, surge como a possibilidade de apoio e conforto, tão importantes no momento da descoberta do diagnóstico, assim como no decorrer do acompanhamento, sobretudo quando o adolescente se sente acolhido. Resultado semelhante foi descrito por Khatib *et al.* (2013), em um estudo prospectivo, realizado com 821 adolescentes, quando analisaram a relação entre apoio social, sofrimento psicológico e sintomas depressivos na adolescência e constataram que níveis baixos de apoio social foram associados prospectivamente a sintomas depressivos e concluíram que o ambiente familiar pode ser uma fonte mais consistente de apoio em comparação com o apoio de colegas.

Em outro estudo, com 374 adolescentes com idades entre 12 e 18 anos, de escolas públicas de Porto Alegre, Alves e Dell’Aglia (2015a), ao investigarem a relação entre apoio social e comportamento de risco constataram que o apoio da família e dos professores esteve associado ao menor envolvimento dos adolescentes em comportamentos considerados de risco, tais como comportamento sexual, infracional, suicida e uso de substâncias. Por outro lado, os dados obtidos apontam que o apoio do grupo de amigos foi evidenciado como um fator que pode influenciar na adesão aos comportamentos de risco.

Outro dado interessante apontado por Campbell e Gilmore (idem) é o fato de que apenas a percepção do suporte social já é suficiente para proporcionar bem estar. Assim, acreditar que tem a quem recorrer em busca de ajuda já conduz à melhores resultados de saúde mental.

Claassens e Lessing (2015) em um estudo retrospectivo exploraram as necessidades de apoio socioemocional que jovens adultos com dislexia percebiam ter experimentado como adolescentes em um ambiente escolar de inclusão. Seis jovens adultos com dislexia participaram (mulheres = 3; faixa etária de 18 a 21 anos), respondendo a uma entrevista qualitativa sobre suas experiências socioemocionais como aprendizes com dislexia. As lembranças de experiências vividas pelos jovens adultos destacam o importante papel que os sistemas de apoio social e as próprias estratégias de enfrentamento desempenham em influenciar seus resultados socioemocionais.

Carawan *et al.* (2016) analisaram se o apoio familiar percebido protege o impacto da experiência emocional negativa com a dislexia na autoestima. Participaram de uma pesquisa na Internet adultos com 21 anos ou mais com dislexia diagnosticada ou autorreferida. Um total de 224 indivíduos completou a pesquisa. Esses achados são dos 50 participantes que relataram ter 60 anos ou mais. Medidas concluídas incluem sua percepção de apoio familiar, experiência emocional com dislexia, autoestima e variáveis demográficas. A análise preliminar revelou que a experiência emocional negativa com dislexia afeta negativamente a autoestima. A análise de regressão moderada hierárquica demonstrou que o apoio familiar percebido positivo amortece significativamente, atenua e protege os efeitos de experiências emocionais negativas com a dislexia na autoestima em indivíduos com dislexia no final da idade adulta. Neste estudo, o apoio familiar promoveu a autoestima, pois, como dinâmica protetora, ajudou os idosos a lidar com o desgaste emocional associado à dislexia.

No presente estudo, destaca-se que após o conhecimento do diagnóstico os adolescentes se referem ao suporte familiar como muito importante na busca por compreender o problema. O termo “família” interligou mudar e entender. Além disso, interliga-se com mudar os termos: diferente e acompanhamento, assistência, casa, sentir e ruim, o que ressalta que esse é um processo sofrido de construção, onde se faz necessário um suporte familiar.

A importância do apoio social também foi apontada por Costa e Mota (2012) em seu estudo com 311 adolescentes, no Paraná, quando afirmam que a ligação dos adolescentes com seus pares pode ser preditora de estratégias de coping mais adaptativas. Khatib *et al.* (2013) em uma pesquisa com adolescentes de grupos étnicos diferentes também encontraram um resultado semelhante, onde baixos níveis de apoio social foram associados a sintomas depressivos.

Firth *et al.* (2010) encontraram resultados semelhantes, no que se refere à importância do apoio social na adolescência, em um estudo realizado na Austrália, onde as estratégias de enfrentamento mais produtivas foram utilizadas pelos adolescentes que haviam sido submetidos a um programa de enfrentamento, com a participação de professores.

Macedo *et al.* (2017) apontam que perceber que têm o apoio da família e dos amigos, assim como desenvolver habilidades sociais são considerados preditores de bem estar emocional para os adolescentes. Eles também assinalam que esse bem-estar está associado à estratégia de reavaliação cognitiva, ou seja, à capacidade de mudar o significado da experiência vivida, tornando o significado positivo, ou pelo menos minimizando o negativo. A família, no caso dos adolescentes com dislexia, pode ser considerada um fator de proteção, contribuindo para que o impacto do diagnóstico possa ser minimizado pela mudança no significado atribuído a ele.

### **7.5.3 Importância do acompanhamento especializado.**

Tendo em vista, como já foi discutido nesse trabalho, que o diagnóstico de dislexia pode levar a uma maior fragilidade emocional e propensão à baixa autoestima, um acompanhamento sistemático poderia funcionar como rede de apoio, fortalecendo o adolescente e contribuindo para que ele enfrente suas dificuldades de forma mais adaptativa.

Osti (2016) analisa a relação entre o ambiente familiar, considerando seus recursos materiais e humanos e o desempenho escolar de 120 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo, sendo 60 com desempenho escolar considerado satisfatório e 60 com desempenho insatisfatório, de acordo com a avaliação dos professores. O instrumento utilizado para avaliar os recursos humanos e materiais foi um questionário sobre os suportes e recursos do ambiente familiar elaborado a partir do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF), aplicado de forma coletiva. Os resultados apontam para diferenças entre os grupos em relação aos recursos humanos e culturais, assim como na interação familiar e participação na escola, de maneira geral as crianças com desempenho escolar satisfatório relataram ter maior acesso a atividades extracurriculares e maiores oportunidades de interação com seus pais, assim como afirmam existir cotidianamente uma rotina pré-estabelecida para a realização das atividades do dia, enquanto o grupo com desempenho insatisfatório apresentou menores índices em todas as categorias.

Correia (2008, como citado em Maciel, 2016) reflete sobre a importância da intervenção na dislexia, enfatizando o papel da família, assim como de um programa de intervenção precoce e adequado às particularidades de cada situação, onde o currículo seja adaptado ao indivíduo e não o contrário. Maciel acrescenta que um programa adequado pode aumentar a probabilidade de sucesso escolar das crianças com dislexia, que pode ser um fator de proteção contra a formação de uma autoimagem negativa, contribuindo ainda para um

autoconceito positivo e crenças de eficácia, o que tende a aumentar a motivação para aprender.

De acordo com Eccles, O'Neil e Wigfield (2005) o autoconceito pode ser definido como a percepção que o indivíduo constrói de si, sobre suas capacidades, competências e aceitação social e se estrutura a partir das relações sociais. Refere-se ao que o sujeito percebe sobre si em relação aos domínios acadêmicos, sociais, comportamentais e físicos (Maciel, 2016). No caso específico da dislexia, como envolve os domínios de leitura e escrita, é considerado uma das causas do insucesso acadêmico.

Segundo Hout e Estienne (2001, como citado em Maciel, 2016), a dislexia pode provocar vergonha de ler, sobretudo em público, levando a um autoconceito e autoestima baixos, o que poderá levar à desistência por parte dos alunos, por se sentirem incapazes de corresponder ao que se espera deles em termos acadêmicos, o que pode gerar um sentimento negativo em relação à autoeficácia, definida por Bandura (1997) como a percepção que o indivíduo desenvolve sobre sua própria capacidade de agir para alcançar seus objetivos e atingir um desempenho satisfatório.

Bandura (1993) explica que o conceito de autoeficácia envolve quatro domínios:

a) Cognitivo – as crenças de autoeficácia podem afetar negativamente a atenção, compreensão e memória.

b) Afetivo – não se sentir capaz de realizar ações necessárias para alcançar seus objetivos pode afetar a qualidade de vida do indivíduo, tornando-o mais suscetível ao stress.

c) Decisório – acreditar na própria eficácia vai influir no tipo de atividades e ambientes escolhidos pelo sujeito, moldando seu desenvolvimento.

d) Motivacional – a crença na própria eficácia poderá afetar o desenvolvimento do indivíduo, assim como sua capacidade de adaptação às mudanças.

Maciel (2016) conclui que quando os alunos se sentem seguros de sua capacidade para aprender e se sentem competentes para enfrentar os desafios proporcionados pelo ambiente escolar, tender a expressar um comportamento de interesse e motivação em relação às atividades escolares. No caso dos alunos que obtém um resultado escolar negativo, o processo seria inverso, necessitando de um apoio externo maior, para que possam manter uma autoestima aceitável.

Altamimi (2016) em um estudo exploratório sobre como a dislexia é conceituada no sistema educacional do Kuwait e explorar as implicações desses entendimentos em termos de identificação e apoio às crianças com dislexia, investigou as práticas atuais no Kuwait para refletir as percepções das várias pessoas envolvidas neste sistema, ou seja, funcionários da escola (professores, diretores e psicólogos da escola), estudantes e pais. Os participantes tiveram diferentes entendimentos e interpretações sobre a dislexia. Suas respostas destacaram a complexidade em torno da dislexia como um conceito e a falta de consciência por parte das pessoas envolvidas no sistema educacional do Kuwait sobre crianças com dislexia, além do fato de não existir uma política clara voltada para a identificação precoce de crianças com dificuldades de aprendizagem / dislexia, conseqüentemente também não há uma estratégia de intervenção precoce.

Outro estudo interessante foi realizado por Tarabia e Abu-Rabia (2016), quando investigaram competência social, senso de solidão e autoimagem entre meninos e meninas adolescentes disléxicos árabes, supondo que a cultura árabe afeta negativamente o desenvolvimento de meninas disléxicas mais do que a dos meninos disléxicos. Utilizando questionário de competência social, questionário de senso de solidão e questionário de autoimagem foram avaliados 87 meninos e meninas árabes adolescentes: 19 meninos disléxicos e 20 meninos não disléxicos, 15 meninas disléxicas e 33 meninas não disléxicas. Assim, o caráter conservador e tradicional da cultura árabe, coletivamente, refere-se às

meninas de forma diferente do que aos meninos, porque impõe às meninas várias proibições e restrições desde tenra idade, afetando negativamente o desenvolvimento pessoal, emocional e social das meninas árabes em geral, e de meninas com deficiência de leitura em particular. Na cultura árabe, uma criança com deficiência de aprendizagem tem um status inferior, e suas habilidades cognitivas, emocionais e o desenvolvimento social é incompatível com o de seus pares.

Terras *et al.* (2009), em um estudo exploratório com 68 crianças, com idade média de 11,8 anos, de ambos os sexos, diagnosticadas com Dislexia, constataram taxas significativamente mais altas que a população em geral de dificuldades sociais, emocionais e comportamentais. Por outro lado, também constataram que quando os pais apresentaram atitudes mais positivas em relação ao diagnóstico de dislexia, as crianças demonstraram resultados mais elevados em relação à autoestima, o que pode ajudar a superar as dificuldades observadas.

Firth, Frydenberg, Steeg e Bond (2013) descrevem um programa de enfrentamento de dislexia intitulado *Sucesso e dislexia*, que foi implementado em duas escolas primárias dentro de um programa de enfrentamento de toda a classe e contexto de desenvolvimento profissional de dislexia de toda a escola. A amostra, composta por 102 alunos de seis anos, dos quais 23 tinham dislexia, realizaram pré-testes de pesquisa, pós-teste e acompanhamento de um ano. A eficácia do programa de enfrentamento e a manutenção dos efeitos para os alunos após a transição para o ensino médio foram investigadas. A inclusão de dados do grupo de controle no ano de seguimento sugeriu que mudanças positivas significativas no primeiro e no segundo acompanhamento em locus de controle e coping não produtivo também podem estar associadas ao aumento da idade. A maioria das tendências estava na direção esperada, especialmente para os estudantes com dislexia. No seguimento, os estudantes com dislexia relataram controle percebido semelhante e enfrentamento adaptativo

para os alunos sem dislexia, em vez de uma diminuição nessas áreas, como é geralmente o caso.

Puolakanaho *et al* (2019) estudo controlado randomizado examinou a eficácia de um programa de intervenção de cinco semanas distribuído na web e em dispositivos móveis finlandeses, chamado Youth compass, em uma amostra geral de adolescentes do nono ano (n= 249, 49% mulheres). O grupo de intervenção mostrou uma pequena, mas significativa diminuição no estresse geral. Habilidades acadêmicas não influenciaram os ganhos de intervenção, mas os ganhos de intervenção foram maiores entre os participantes com alto estresse. Os resultados sugerem que o programa Youth compass de aceitação e compromisso pode ser bem adequado para promover o bem-estar dos adolescentes no contexto escolar.

Atkins (2015) em um estudo de caso qualitativo, descreveu a experiência de uma criança com uma dificuldade de aprendizagem (DA) pela maneira como ela a suporta, e como a autoestima, a autoeficácia, o estilo de atribuição e o apoio social contribuem para esse processo. Entrevistas qualitativas foram realizadas com uma criança, seus pais e seu professor, acompanhados de uma análise de conteúdo do relatório de avaliação psicossocial da criança. Descobriu-se que a criança lida bem com uma dificuldade de aprendizagem, empregando um estilo de enfrentamento focado no problema, buscando ajuda e praticando para as habilidades com as quais ele luta, um estilo de enfrentamento focado na emoção implementando estratégias para aliviar a frustração e compartimentando sua incapacidade. Além disso, autoestima, autoeficácia, estilo de atribuição, o apoio social e o engajamento esportivo e de lazer contribuem positivamente para o processo de enfrentamento. Essas descobertas oferecem implicações úteis para pais, professores e profissionais para apoiar outros alunos com Dificuldade de Aprendizagem.



Leitão *et al.* (2017) exploraram as experiências vividas por crianças com dislexia e seus pais. Com base em uma abordagem fenomenológica, 13 crianças com dislexia e 21 pais foram entrevistados, tendo a dislexia sido vista como impactante no nível individual, familiar e comunitário e que a experiência da dislexia é indicativa de desafios mais amplos associados a valores e atitudes sociais que privilegiam a capacidade percebida e a diferença de vergonha. Este estudo fornece informações que podem ser usadas para informar e educar famílias e professores sobre o impacto de viver com a dislexia.

Herring (2018) em um estudo com cinco crianças com dificuldades de aprendizagem e cinco crianças sem dificuldades de aprendizagem, que foram entrevistadas utilizando a Medida Pictórica de Estresse Escolar e Bem-Estar, após a análise fenomenológica interpretativa das transcrições das entrevistas, encontrou resultados que sugeriram que as crianças pequenas com dificuldades de aprendizagem já estão experimentando algumas das ramificações sociais e emocionais do estresse escolar.

Benitez e Domeniconi (2014) apontam para a importância de criar condições favoráveis para o envolvimento de agentes educacionais, como pais, professores da sala de aula regular e da sala de educação especial, com vistas a maximizar a aprendizagem dos alunos. Os autores descrevem um estudo no qual participaram cinco mães (sendo uma mãe de uma criança com diagnóstico de síndrome do espectro do autismo, outra com síndrome de Asperger e três com deficiência intelectual), quatro professores da sala de aula e dois professores de Educação Especial, realizado em duas escolas municipais e cinco residências, com o objetivo de verificar se a capacitação ampliaria as possibilidades do trabalho compartilhado e do envolvimento dos três agentes educacionais, de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas inclusivas de ensino.

Os dados analisados ressaltam que a capacitação proposta pode ser considerada como uma estratégia relevante para promover a participação e o envolvimento dos agentes

educacionais no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, conforme a lei. Embora não esteja diretamente relacionado à dislexia, esse estudo aponta também para a importância do acompanhamento especializado e o quanto esse tipo de acompanhamento sistemático pode ser benéfico e contribuir com o crescimento do sujeito de forma integral.

Lodygowska *et al.* (2017) com o objetivo de determinar qual forma de ajuda terapêutica pode influenciar a abordagem acadêmica e a motivação para auxiliar crianças com dislexia, investigaram 165 crianças com esse diagnóstico, avaliadas com o uso do questionário “Eu e minha escola”. Os autores consideraram a experiência terapêutica prévia das crianças e, em sua base, foram divididas em três grupos. As crianças que recebem tratamento terapêutico sistemático apresentaram um nível significativamente mais elevado de motivação de abordagem acadêmica em comparação com os dos outros dois grupos. Essas crianças também manifestaram um nível mais baixo de motivação de evitação acadêmica em comparação com aquelas que não recebem nenhuma forma de tratamento especializado. O estudo mostra que a qualidade da ajuda terapêutica fornecida afeta a esfera emocional-motivacional de crianças com dislexia. O auxílio terapêutico sistemático aumenta a motivação da abordagem acadêmica e reduz a motivação para evitação.

Fernandes, Leme, Elias e Benevides (2018), com o objetivo testar um modelo de predição para o desempenho escolar, tendo como variáveis independentes as habilidades sociais, a percepção de apoio social da família, professores e pares e o histórico de reprovação dos estudantes, analisaram 311 alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, provenientes de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, através do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes e Escala de Percepção de Apoio Social. O histórico de reprovação, as habilidades sociais e percepção de apoio social do professor predisseram o desempenho escolar dos alunos. A partir desses resultados, discutiu-se a importância dos recursos dos

alunos e do seu contexto que poderão ser utilizados na escola através de programas de prevenção e promoção do bom desempenho escolar com os alunos, as famílias e os professores.

Coelho *et al.* (2014) investigaram se um programa escolar universal de aprendizagem socioemocional, implementado em dois anos escolares consecutivos, promoveu melhorias no autoconceito acadêmico, social e emocional de alunos do 3º ciclo. A amostra foi composta por 474 alunos integrados no programa “atitude positiva” e 156 do grupo controle. Os dados foram coletados através de questionários de autorrelato antes e depois do programa. Os resultados mostraram ganhos significativos no autoconceito social, emocional e total que foram estáveis nos dois anos de aplicação do programa. Tais resultados apóiam a efetividade de programas de aprendizagem socioemocional. Embora não esteja diretamente relacionado à temática da dislexia, considera-se importante refletir sobre programas que invistam no autoconceito positivo de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Diante do questionamento sobre o significado do diagnóstico de Dislexia para suas vidas, os adolescentes desse estudo, que foram diagnosticados após a adolescência, referiram à importância do acompanhamento especializado, que possui impactos positivos, na medida em que gera um cenário mais favorável frente ao diagnóstico. A partir do momento do diagnóstico, estar sendo acompanhado, quer seja pela família, quer seja por profissionais capacitados e que compreendem o diagnóstico de dislexia, contribuiu para que os adolescentes percebessem seu potencial para a aprendizagem, promovendo uma melhora na autoestima e estratégias de enfrentamento mais adaptativas.

Alguns extratos de falas dos adolescentes a esse respeito podem ilustrar como eles vivenciaram esse momento e a importância do acompanhamento:

“Antes eu não sabia porque tinha tanta dificuldade, agora eu entendo, minha família me apoia e a escola também” (J. A., feminino, 17 anos, diagnosticada há três anos).

“Não sei direito, minha psicóloga está me explicando que não significa que eu não possa aprender porque não tem nada de errado com meu cérebro” (F., masculino, 13 anos, diagnosticado há três meses).

“Sei lá! Acho que ainda não entendo direito, mas pelo menos agora estão me ajudando” (J., masculino, 12 anos, diagnosticado há nove meses).

Alexander-Passe (2018) investigou as motivações de porque muitos indivíduos com dislexia do desenvolvimento são bem-sucedidos apesar de vivenciarem a escolaridade traumática. Ele detalha sete estudos que investigam o enfrentamento emocional entre indivíduos com dislexia do desenvolvimento, investigando carreiras pós-escolares bem-sucedidas como "crescimento pós-traumático", um resultado de um trauma escolar. Os dois primeiros estudos com disléxicos em idade escolar foram quantitativos e embora úteis na compreensão de diferentes estratégias de enfrentamento utilizadas, percebeu-se falta de profundidade na compreensão do lado emocional da experiência de dislexia e quaisquer ramificações emocionais de longo prazo do trauma escolar. Um terceiro estudo procurou compreender a discriminação, estigma e os perigos da auto-revelação da dislexia, experimentada por adultos disléxicos. Duas investigações de autoflagelação e possível transtorno de estresse pós-traumático seguiram para entender melhor como os adultos com dislexia emocional lidam com o desamparo aprendido experimentado na escola. Por fim, dois estudos que investigam o sucesso do local de trabalho pós-escola, em primeiro lugar para compreender conceitos de "sucesso" entre adultos com dislexia, e em segundo lugar para entender como o trauma baseado na escola poderia ser usado positivamente.

A tese de Passe oferece contribuições originais à literatura através do uso de medidas padronizadas para medir o enfrentamento emocional em amostras disléxicas escolares (especialmente depressão); comparar as fontes e manifestações de estresse entre disléxicos em idade escolar e seus irmãos; os tipos de autoflagelação usados por adultos disléxicos e onde a

fonte de seu desamparo / depressão começou; e como o conceito de 'transtorno de estresse pós-traumático' poderia ser correlacionado às reações que muitos adultos disléxicos experimentam agora como pais retornando à escola. Contribuições originais também foram feitas em relação aos adultos com dislexia em relação à autopercepção do sucesso e à compreensão do papel que a escola desempenha em motivá-los para o sucesso pós-escolar no local de trabalho, considerado uma forma de “crescimento pós-traumático”.

### **7.6 Dificuldades encontradas nesse estudo**

Destaca-se como possível dificuldade ao realizar esse estudo o número de participantes, no entanto o N da amostra é adequado para um estudo que considera uma patologia específica. O número de adolescentes consultados se justifica tendo em vista que trabalhou-se com grupos de diferentes idades e também com tempo de diagnóstico variável, o que, num trabalho futuro, pode ser mais aprofundado. Especialmente no que se refere às diferenças encontradas entre os sexos, poderia ser interessante que fossem realizados estudos com essa população para que se aprofundassem questões levantadas na presente pesquisa.

Também se inclui como dificuldade, no presente estudo, a necessidade de avaliar com mais profundidade os dados qualitativos, uma vez que se observou que os adolescentes sentiam a necessidade de discutir mais seus sentimentos em relação ao diagnóstico, o que não estava previsto como objetivo nesse caso específico. Em estudos futuros pode ser extremamente relevante que se investigue como esse diagnóstico foi explicado ao adolescente, se suas dúvidas a respeito do tema foram levadas em consideração, se foram discutidos com ele possíveis intervenções e, sobretudo com relação à escola e à forma como esse adolescente pode ser ajudado a enfrentar suas dificuldades no ambiente escolar.

## 7.7 Contribuições

Estima-se que esse estudo possa ser utilizado como base de dados sobre estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia por adolescentes, assim como apoiar futuras investigações sobre essa temática, sobretudo no que se refere aos aspectos qualitativos da pesquisa. Poderia ser oportuno um estudo no qual comparássemos adolescentes e crianças diante do diagnóstico, assim como também grupos de adolescentes submetidos a um programa de orientação quanto a estratégias de enfrentamento.

Os resultados obtidos nesse estudo apontam para uma aplicação no trabalho clínico, especialmente a importância da forma como o diagnóstico é dado ao adolescente e no trabalho posterior de compreensão deste, das limitações advindas do fato de se reconhecer tendo uma dificuldade específica de leitura e escrita, bem como das possibilidades de aprendizagem, para que possam ser desenvolvidas estratégias de enfrentamento mais adaptativas.

Outro ponto interessante é a importância do apoio familiar nesse momento e do trabalho do profissional que está fazendo a avaliação, no momento da devolutiva do diagnóstico, ao envolver todos os integrantes da família, explicando detalhadamente do que se trata, uma vez que, ao obter mais informações sobre a situação a ser enfrentada, há maiores probabilidades de que todos passem a vê-la de uma forma mais positiva.

## Capítulo VIII - Considerações Finais

Este estudo analisou as estratégias de enfrentamento ao diagnóstico de dislexia em adolescentes diagnosticados nessa fase, correlacionando estas estratégias com a idade, sexo e o tempo decorrido desde o diagnóstico.

A hipótese de que adolescentes do sexo feminino utilizam mais estratégias de apoio social, enquanto adolescentes do sexo masculino utilizam mais estratégias de negação foi confirmada, no que se refere ao uso de negação, inibição da ação e distração por parte dos meninos. No entanto foi refutada no que se refere ao apoio social, utilizada por adolescentes de ambos os sexos.

Com relação à idade dos participantes, também foi confirmada a hipótese de que adolescentes com idades entre 15 e 18 anos utilizariam mais estratégias de ações diretas, reavaliação e autocontrole. Por outro lado, mais uma vez a estratégia de apoio social foi utilizada por adolescentes de 11 a 18 anos, independente da idade.

Com relação ao tempo de diagnóstico, a hipótese formulada foi corroborada, uma vez que adolescentes diagnosticados há mais de dois anos utilizam mais estratégias de ações diretas-reavaliação, enquanto aqueles diagnosticados há menos de há menos de dezoito meses utilizam mais estratégias de negação – distração – inibição da ação.

Considera-se importante ressaltar o quase total desconhecimento sobre o diagnóstico de dislexia por parte da família e do próprio adolescente e, por outro lado, a importância de receber informações, especialmente saber que se trata de uma limitação à aprendizagem, não de uma impossibilidade.

Os dados encontrados têm ressonância na literatura consultada. Um aspecto interessante a ser destacado se refere à importância do apoio social, apontado por praticamente cem por cento da amostra do presente estudo. Esse destaque se deve sobretudo,

ao fato de que, apesar de tratar-se de uma amostra composta por adolescentes, esse apoio social foi mencionado como relativo apenas à família e não ao grupo de amigos, o que seria justificável tendo em vista o que traz a literatura a respeito da adolescência, que relata a importância do grupo de pares e certo afastamento da família durante esse processo.

O tempo de diagnóstico foi o critério que apresentou maiores variações entre os adolescentes, nesse caso, o tempo não apenas trouxe mais maturidade, graças ao aumento da capacidade cognitiva do adolescente e, com ela, estilos de coping mais adaptativos, como também possibilitou uma melhor compreensão do significado do diagnóstico de dislexia.

A compreensão do significado do diagnóstico de dislexia aponta para um momento de impacto inicial, sobretudo pelo desconhecimento por parte do adolescente e da família sobre as características desse quadro e, talvez por esse fato, encararem esse momento de forma negativa, como se o diagnóstico fosse sinônimo de impossibilidade de aprendizagem e limitações à carreira acadêmica.

A partir do marco teórico da Teoria Cognitivo Comportamental conclui-se que uma avaliação realista da situação vivenciada pelo indivíduo e a mudança no pensamento decorrente desta, podem provocar modificações em seu estado emocional e no próprio comportamento desse sujeito, ou seja, as emoções e formas de agir das pessoas estão diretamente ligadas à sua percepção das situações, nesse caso não seria a situação propriamente dita, mas a maneira como ela é interpretada pelo indivíduo.

Estar diante do diagnóstico de dislexia pode mobilizar as crenças que o adolescente tem sobre o significado que esse diagnóstico tem para ele, a respeito de suas próprias capacidades de enfrentar esse momento, ou das consequências deste em sua vida pessoal e acadêmica, influenciando sua percepção da própria situação, levando-o a pensar sobre o fato e reagir emocionalmente a ele. Como nossa sociedade cobra do adolescente o sucesso na escola, sob pena de sentir-se fracassado e discriminado, em uma fase em que aceitação dos



pares tem um peso significativo, esse quadro pode ser agravado ou suavizado, mobilizando estratégias de enfrentamento mais ou menos adaptativas. Compreender o diagnóstico ou sentir-se capaz de enfrentá-lo e ter sucesso podem levar a um sentimento de autoeficácia, de ser capaz de reagir à situação e encontrar uma solução mais adaptativa para esta.

Dessa forma, avaliar as crianças que apresentam dificuldades de leitura e escrita pode contribuir para que, ao ser feito o diagnóstico precoce, possam ser desenvolvidos programas de acompanhamento, bem como serem ensinadas estratégias de enfrentamento mais adaptativas, evitando a evasão e o fracasso escolar, tão comuns em nosso país.

É importante ressaltar que estratégias de enfrentamento podem ser ensinadas aos adolescentes, sobretudo os que passam por uma situação estressante, como é estar diante de um diagnóstico e deverão ser inseridas em programas escolares, o que ajudará adolescentes e familiares a um enfrentamento mais adaptativo diante do diagnóstico de dislexia e seus possíveis desdobramentos.

## Referências

- Airaldi, M.C. (2017). Terapia Racional-Emotivo-Comportamental com Adolescentes. In: C. B. Neufeld (Org.). *Terapia Cognitivo-comportamental para adolescentes – uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental* (pp. 77-98). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Al-Bahrani, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Kazem, A. & Alzubiadi, A. (2013). Age and gender differences in coping style across various problems: Omani adolescents' perspective. *Journal of Adolescence*, 36(2), 303-309. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.11.007>
- Alesi, M., Rappo, G. & Peppi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports*, 111(3), 952-992. doi: [10.2466/15.10.PR0.111.6.952-962](https://doi.org/10.2466/15.10.PR0.111.6.952-962)
- Alexander-Passe, N. (2015a). Investigating Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) Triggered by the Experience of Dyslexia in Mainstream School Education? *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(6), 1-10. doi: [10.4172/2161-0487.1000215](https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000215)
- Alexander-Passe, N. (2015b). Dyslexia: Investigating Self-Harm and Suicidal Thoughts/Attempts as a Coping Strategy. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(6), 1-11. doi: [10.4172/2161-0487.1000224](https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000224)
- Alexander-Passe, N. (2018). *Dyslexia, Traumatic Schooling and Career Success: Investigating the motivations of why many individuals with developmental dyslexia are successful despite experiencing traumatic schooling* (Doctoral thesis, University of Sunderland). Recuperado de: [https://sure.sunderland.ac.uk/9728/1/Dyslexia%20Traumatic%20Schooling%20Success\\_01-08-2018%20FINAL.pdf](https://sure.sunderland.ac.uk/9728/1/Dyslexia%20Traumatic%20Schooling%20Success_01-08-2018%20FINAL.pdf)

- Altamimi, R. (2016). *Understanding Dyslexia Implications of the identification of and Support for Children with Dyslexia in Kuwaiti Primary Schools* (Doctoral thesis, University of Exeter). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10871/28592>
- Alves, C. F. & Dell’Aglío, D. D. (2015a). Apoio Social e Comportamentos de Risco na Adolescência. *Psico*, 46(2), 165-175. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2015.2.18250>
- Alves, C. F. & Dell’Aglío, D. D. (2015b). Percepção de apoio social de adolescentes de escolas públicas. *Revista de Psicologia da IMED*, 7(2). Recuperado de: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/968/776>
- Al-Yagon, M. (2014). Fathers and Mothers of Children With Learning Disabilities: Links Between Emotional and Coping Resources. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 112-128. doi: <https://doi.org/10.1177/0731948713520556>
- Ander, M., Cederberg, J. T., Essen, L. & Hóven, E. (2018). Exploration of psychological distress experienced by survivors of adolescent cancer reporting a need for psychological support. *Plos One*, 13(4). doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195899>
- Antoniazzi, A. S. (1991). Desenvolvimento de Instrumentos para a avaliação de coping em adolescentes brasileiros (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia).
- Antoniazzi, A. S. (1999). *Desenvolvimento de Instrumentos para avaliação de Coping em Adolescentes Brasileiros*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2908/000283149.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D. & Bandeira, D. R. (1998). *O Conceito de Coping: uma visão teórica*. Estudos de Psicologia, 3(2), 273-294. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200006>
- Ariès, P. (1981). *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Brasil: Guanabara Koogan.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y Adultez Emergente – un enfoque cultural* (M. E. O. Salinas, Trad.). Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación.
- Assumpção, A.A., Teodoro, M., Maltoni, J. & Neufeld, C. B. (2017). A perspectiva adolescente na Teoria Cognitiva de Beck. In: C. B. Neufeld (Org.). *Terapia Cognitivo-comportamental para adolescentes – uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental* (pp. 29-41). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Atkins, K. (2015). *Coping with a Learning Disability: A Case Study* (Master's dissertation, Faculty of Social Sciences, Brock University). Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.668.4216&rep=rep1&type=pdf>
- Awada, G. M. & Gutiérrez-Colón, M. (2017). Effect of Inclusion Versus Segregation on Reading Comprehension of EFL Learners with Dyslexia: Case of Lebanon. Canadian Center of Science and Education, 10(9). doi: 10.5539/elt.v10n9p49
- Azpiazu, L., Esnaola, I. & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.00>
- Bahls, S. C. & Navolar, A. B. B. (2004). Terapia Cognitivo-Comportamentais: conceitos e pressupostos teóricos. *Psicoutponline*, 4.

- Balbinotti, M. A. A., Barbosa, M. L. L. & Wiethaeuper, D. (2006). Consistência interna e fatorial do Inventário Multifatorial de Coping para Adolescentes, *Psico-USF*, 11(2), 175-183. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712006000200006>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. Recuperado de: <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1993EP.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4). doi: <https://doi.org/10.1007/BF00922627>
- Batista, E. C., Mantovani, L. K. S. & Nascimento, A. B. (2015). Percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. *Debates em Educação*, 7(13), 50-70. doi: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2015v7n13p50>
- Battistutta, L., Commissaire, E. & Steffgen, G. (2018). Impact of the Time of Diagnosis on the Perceived Competence of Adolescents With Dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 170-178. doi: <https://doi.org/10.1177/0731948718762124>
- Beck, A. T. & Alford, B. A. (2000). *O Poder integrador da Terapia Cognitiva*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas
- Beck, A. T. (1963). Thinking and depression I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 9(4), 324-333. doi: <http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.1963.01720160014002>
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, J. (2013). *Terapia Cognitivo-Comportamental: Teoria e Prática* (S. M. da Rosa, Trad.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

- Belsky, J. (2010). *Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo da vida*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Benitez, P. & Domeniconi, C. (2014). Capacitação de Agentes Educacionais: Proposta de Desenvolvimento de Estratégias Inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 371-386. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300005>
- Bispo, M. A. T. (2015). A importância da participação da família no ensino e aprendizagem escolar das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Eventos Pedagógicos*, 6(2), 160-169. Recuperado de: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1843/1431>
- Blomgren, A-S., Svahn, K., Åström, E. & Rönnlund, M. (2016). Coping Strategies in Late Adolescence: Relationships to Parental Attachment and Time Perspective. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(3), 85-96. doi: [10.1080/00221325.2016.1178101](https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1178101)
- Bock, A. M.B. (2007). Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(1), 63-76. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>
- Bordás, C. S. & Supervía, P. U. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(3). doi: <http://orcid.org/0000-00028072-2390>
- Brito, R. C. & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento Humano e Redes de Apoio Social e Afetivo. In: A. M. Carvalho (Org.). (1999). *O mundo Social da Criança: Natureza e Cultura em Ação* (pp. 115-129). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Brito, S. C. & Rodrigues, E. P. (2011). O estresse e a ansiedade na sociedade do século XXI: um olhar cognitivo-comportamental. *Revista FSA- Faculdade Santo Agostinho*, 8(1),

307-321. Recuperado de:

<http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/394/179>

Caciari, B. & Damazo, R. (2014). Adolescência e Estresse: as estratégias de enfrentamento de um grupo em vulnerabilidade social. *Revista Técnico-científica das Faculdades Atibaia*, 1(12). Recuperado de:

<http://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/download/26/24>

Caminha, R. M. & Caminha, M. G.(2007). *A Prática Cognitiva na Infância*. São Paulo, Brasil: Roca.

Campbell, M. A. & Gilmore, L. (2014). The Importance of Social Support for Students with Intellectual Disability: An Intervention to Promote Mental Health and Well-Being. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9(1), 21-28. Recuperado de:

<https://eprints.qut.edu.au/70449/>

Campos, D. M. S. (1998). *Psicologia da Adolescência: normalidade e psicopatologia*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Capitão, C. G. & Zamprona, M. A. G.(2004). Câncer na Adolescência: Um estudo com instrumento projetivo. *Revista da SBPH*, 7(1), 3-16. Recuperado de:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-08582004000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582004000100002)

Capovilla, A.& Capovilla, F. C. (2004). *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica* (3ª ed.). São Paulo, Brasil: Memnon.

Cappellini, S. A. & Salgado, C. A. (2003). Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(1), 31-36. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v20n1/v20n1a06.pdf>

- Carawan, L. W., Navalany, B. A. & Jenkins, C. (2016). Emotional experience with dyslexia and self-esteem: the protective role of perceived family support in late adulthood. *Journal Aging e Mental Health*, 20(3), 284-94. doi: [10.1080/13607863.2015.1008984](https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1008984)
- Cardoso-Martins, C. (2008). Desenvolvimento das Habilidades de Leitura e Escrita. In: D. Fuentes *et al.* *Neuropsicologia: Teoria e Prática* (pp. 151-167). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Carneiro, C. & Coutinho, L. G. (2015). Infância e Adolescência: como chegam as queixas escolares à saúde mental? *Educar em Revista*, 56, 181-192. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37764>
- Carvalhais, L. S. A. & Silva, C. (2007). Consequências Sociais e Emocionais da Dislexia de Desenvolvimento: um estudo de caso. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(1), 21-29. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a03.pdf>
- Carver, C.S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1989-17570-001>
- Castañon, G. A. (2005). Construtivismo e terapia cognitiva: questões epistemológicas. *Revista Brasileira de terapias cognitivas*, 1(2), 31-42. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872005000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872005000200004)
- Castañon, G. A. (2007). Construtivismo, Inatismo e Realismo: compatíveis e complementares. *Ciências & Cognição*, 10, 115-131. Recuperado de: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/629/411>



- Castillo, A. & Gilger, J. W. (2018). Adult perceptions of children with dyslexia in the USA. *Annals of Dyslexia*, 68(3), 203–217. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11881-018-0163-0>
- Černe, T. & Juriševic, M. (2018). The Self-Regulated Learning of Younger Adolescents with and without Learning Difficulties -- A Comparative Multiple Case Study. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(4), 9-28. doi: 10.26529/cepsj.42
- César, M. R. A. (1991). Por uma genealogia da Adolescência. *Cadernos da F. F. C.*, 9(1), 131-148.
- Ciasca, S. M. & Moura-Ribeiro, M. V. L. (2006). Avaliação e manejo neuropsicológico da Dislexia. In: N. T. Rotta, L. Ohlweiler & R. S. Riesgo (Orgs.). (2006). *Transtornos da Aprendizagem Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar* (pp. 181-193). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Ciasca, S. M. (1994). *Distúrbios e dificuldades de aprendizagem em crianças: análise do diagnóstico interdisciplinar* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de: [http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/311119/1/Ciasca\\_SylviaMaria\\_D.pdf](http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/311119/1/Ciasca_SylviaMaria_D.pdf)
- Cicognani, E. (2011). Coping Strategies With Minor Stressors in Adolescence: Relationships With Social Support, Self-Efficacy, and Psychological Well-Being. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(3), 559–578. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00726.x>
- Claassens, T. & Lessing, A. C. (2015). Young adult learners with dyslexia: their socio-emotional support needs during adolescence. *Journal of Psychology in Africa*. 25(1), 32-36. doi: <https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1007599>

- Clark, C. *et al.* (2007). Psychological symptoms and physical health and health behaviours in adolescents: a prospective 2-year study in East London. *Society for the Study of Addiction*, 102(1), 126–135. doi: [10.1111/j.1360-0443.2006.01621.x](https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2006.01621.x)
- Cobb, S. (1976). Social Support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. Recuperado de: <https://insights.ovid.com/crossref?an=00006842-197609000-00003>
- Coelho, V., Sousa, V. &Figueira, A.P. (2014). O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-365. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/301356770\\_O\\_impacto\\_de\\_um\\_programa\\_escolar\\_de\\_aprendizagem\\_socioemocional\\_sobre\\_o\\_autoconceito\\_de\\_alunos\\_de\\_3\\_ciclo](https://www.researchgate.net/publication/301356770_O_impacto_de_um_programa_escolar_de_aprendizagem_socioemocional_sobre_o_autoconceito_de_alunos_de_3_ciclo)
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support and the buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Coll, C., Palácios, J. & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (Vol. 1). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. &Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1),87-127. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11271757>
- Compas, B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 10(3), 393-403. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11271757>
- Coppari, N. *et al.* (2019). Influencia del sexo, edad y cultura en las estrategias de afrontamiento de adolescentes paraguayos y mexicanos. *Universitas Psychologica*, 18(1), 1-13. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-1.isec>.

- Costa, M. & Mota, C. P. (2012). Configuração familiar, género e coping em adolescentes: papel dos pares. *Psicologia em Estudo*, 17(4), 567-575. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000400003>
- Dancey, C. P. & Reidy, J.(2013). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Dancey, C. P. & Reidy, J.(2017). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Dancey, C. P., Reidy, J.& Rowe, R. (2017). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre, Brasil: Penso.
- De la Iglesia, G., Solano, A. C. & Liporace, M. M. F. (2017). Perfíles de afrontamiento del estrés en adolescentes: su relación con la psicopatología. *Revista de Psicología*, 14(27). Recuperado de: <http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1360/1285v>
- Delany, K. (2017). The Experience of Parenting a Child With Dyslexia: An Australian perspective. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 7(1), 97-123. doi: <https://ro.uow.edu.au/jseem/vol7/iss1/6>
- Dell'Agglio, D. D. (2003). O processo de *coping* em crianças e adolescentes: adaptação e desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, 11(1), 38-45. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n1/v11n1a05.pdf>
- Dell'Aglio, D. D.& Hutz, C. S. (2002). Estratégias de coping de crianças e adolescentes em eventos estressantes com pares e com adultos. *Psicologia USP*, 13(2), 203-225. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642002000200012>
- Dias, A.,Oliveira, J. T., Moreira, P. A. S. & Rocha, L. (2015). Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 187-199. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200004>

- Dorota, M. & Lockiewicz, M. (2018). Happiness, Life Satisfaction, Resiliency and Social Support in Students with Dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 493-508. doi: [10.1080/1034912X.2017.1411582](https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1411582)
- Eccles, L.S., O'Neil, S. A. & Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. In: K. A. More & L. H. Lippman (Eds.). *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 237-249). New York: Springer Science Business Media.
- Fernandes, L. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. S. & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia*, 6(1). doi: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>
- Firth, N., Frydenberg, E. & Greaves, D. (2010). Adaptive Control of Perception and coping: Programs for Adolescent Students Who Have Learning Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 77– 85. doi: <https://doi.org/10.2307/25474645>
- Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C. & Bond, L. (2013). Coping Successfully with Dyslexia: An Initial Study of an Inclusive School-Based Resilience Programme. *Dyslexia – An International Journal of Research and practice*, 19(2), 113-130. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23526752>
- Folkman, S. (1984). Personal Control and Stress and Coping Processes: A Theoretical Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839-852. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.839>
- Forns, M., Kirchner, T. Abad i Gil, J. & Amador, J. A. (2012). Differences between genders in coping: Different coping strategies or different stressors? *Anuario de Psicología / The UB Journal of Psychology*, 42(1), 5-18. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8222/10141>

- Freire, T. & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(5), 184-188. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003>
- Frydenberg, E. (2012). The utility of coping: What we have learned and how we can develop skills during adolescence. *Managing Stress: From Theory to Application*, 201-228. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/42607713\\_Adolescents\\_coping\\_with\\_stress\\_Development\\_and\\_diversity](https://www.researchgate.net/publication/42607713_Adolescents_coping_with_stress_Development_and_diversity)
- Galarraga, M. L. & Stover, J. B. (2017). Perspectiva temporal futura y estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel medio próximos a egresar. *Investigaciones en Psicología*, 22(2), 37-45. Recuperado de: [http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos\\_completo/s/anio22\\_2/galarraga.pdf](http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completo/s/anio22_2/galarraga.pdf)
- Garcia, N. R. & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de Causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. *Psico-USF*, 19(2), 277-286. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019002003>
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S. & Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional Features and Resilience in Italian University Students with and without Dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 7, 478. doi: [10.3389/fpsyg.2016.00478](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00478)
- Gonçalves, J.E. (2011). Dislexia: intervenção psicopedagógica com o PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental de Reuven Feuerstein. In: L. E. L. R. Valle. *Temas multidisciplinares de neuropsicologia & aprendizagem* (pp. 251-264). Ribeirão Preto, Brasil: Novo Conceito.
- Gonçalves, L. C. S. (2016). *Estresse na vida escolar de crianças com e sem TDAH* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo). Recuperado de:

[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/9048/1/tese\\_8629\\_ESTRESSE\\_TDAH\\_MESTR\\_ADO\\_LIVIA.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/9048/1/tese_8629_ESTRESSE_TDAH_MESTR_ADO_LIVIA.pdf)

- González, N. C. (2006). *Pensar la Adolescencia Hoy*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gripp, G. S. & Faria, E. R. (2014). A família diante da dificuldade de aprendizagem da criança (Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdades Integradas de Taquara).
- Guadarrama, R. G., Carmona, V. M., Mendoza, O. M., López, M. V. & Gutiérrez, I. M. P. (2018). Diferencias en la aplicación de estrategias de afrontamiento adolescente entre alumnos hombres y mujeres del nivel medio superior. *Interdisciplinaria*, 35(1), 205-216. Recuperado de: <http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php/interdisciplinaria/article/view/459/70>
- Gutiérrez, M., Tomás, J.-M., Romero, I. & Barrica, J.-M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>
- Herring, C. (2018). *Stress in Young Children with Learning Disorders: Implications for Psychological Well-Being* (Masters dissertation, Antioch University). Recuperado de: <https://aura.antioch.edu/etds/433/>
- Hosford, S. & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621. doi: 10.1080/13603116.2015.1102339
- Jovarini, N. V., Leme, V. B. R. & Correia-Zanini, M. R. G. (2018). Influence of Social Skills and Stressors on Academic Achievement in the Sixth-Grade. *Paidéia*, 28. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2819>
- Kah, A. E. & Lakhouaja, A. (2018). Developing effective educative games for Arabic children primarily dyslexics. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2911–2930. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9750-2>

- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M. & Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability, *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(3), 165-170. Recuperado de: <http://www.jpgmonline.com/article.asp?issn=0022-3859;year=2009;volume=55;issue=3;spage=165;epage=170;aulast=Karande>
- Khatib, Y., Bhui, K. & Stansfeld, S. A. (2013). Does social support protect against depression & psychological distress? Findings from the Relachs study of East London adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(2), 393-402. doi: [10.1016/j.adolescence.2013.01.001](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.01.001)
- Knapp, P. & Beck, A.T. (2008). Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(Supl II), 54-64. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v30s2/a02v30s2.pdf>
- Kormos, J. & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. Elsevier, 68, 30-41. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>
- Korsvold, L. *et al.* (2016). Patient-provider communication about the emotional cues and concerns of adolescent and young adult patients and their family members when receiving a diagnosis of cancer. *Patient Education and Counseling*, 99(10), 1576-1583. doi: [10.1016/j.pec.2016.03.028](https://doi.org/10.1016/j.pec.2016.03.028)
- Kristensen, C. H., Schaefer L. S. & Busnello, F. B. (2010). Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 21-30. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100003>
- Langford, C. P. H., Bowsher, J., Maloney, J. P. & Lillis, P. P. (1997). Social support: a conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 25(1). doi: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025095.x>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Leahy, R. L., Tirsch, D. & Napolitano, L. A. (2013). Regulação Emocional em Psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental. *Psico-USF*, 19(2), 355-357. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019002016>
- Leal, M. M. & Silva, L. E. V. (2001). Crescimento e Desenvolvimento Puberal. In: M. I. Saito & L. E. V. Silva (Orgs.). *Adolescência – Prevenção e Risco* (pp. 33-38). São Paulo, Brasil: Editora Atheneu.
- Leitão, S. *et al.* (2017). Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3). Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17549507.2017.1309068?journalCode=iasl20>
- Lindeblad, E., Svensson, I. & Gustafson, S. (2016). Self-Concepts and Psychological Well-Being Assessed By Beck Youth Inventory Among Pupils with Reading Difficulties. *Reading Psychology*, 37(3), 449-469. doi: [10.1080/02702711.2015.1060092](https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1060092)
- Lithari, E. (2019). Fractured academic identities: dyslexia, secondary education, self-esteem and school experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 280-296. doi: [10.1080/13603116.2018.1433242](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1433242)
- Livingston, E. M., Siegel, L. S. & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135. doi: <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>
- Łodygowska, E., Chec, M. & Samochowiwk, A. (2017). Academic motivation in children with dyslexia. *The journal of Educational*, 110(5), 575-580. doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1157783>



- Loios, S. C. (2014). *A relação entre o funcionamento familiar e o ajuste psicossocial do adolescente: efeito mediador das estratégias de coping* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Recuperado de: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16017/1/ulfpie046636\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16017/1/ulfpie046636_tm.pdf)
- Macedo, D.M., Petersen, C. S. & Koller, S.H. (2017). Desenvolvimento Cognitivo, Socioemocional e Físico na Adolescência e Terapias Cognitivas Contemporâneas. In: C. B. Neufeld (Org.). *Terapia Cognitivo-comportamental para adolescentes – uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental* (pp. 16-28). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Maciel, P. R. (2016). *Autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia em alunos do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico com Dislexia* (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/20889>
- Majer, V. (2018). Perceptions of dyslexia held by students with dyslexia and their teachers within a secondary school (Doctoral thesis, University of Leicester). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2381/42927>
- Malaquias, L. M. A. & Sekkel, M. C. (2014). Estratégias de Enfrentamento dos Problemas de Escolarização – Revisão de Literatura. *Temas em Psicologia*, 22(2), 271-283. doi: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2014.2-01>
- Marchand, P. & Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquéé aux corpus textuelles: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. Anais do Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Liège, Belgique, 11. Recuperado de: <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20-%20L%27analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>

- Martan, V., Mihić, S. S. & Matošević, A. (2017). Teachers' Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 75-97. doi: <https://doi.org/10.15516/cje.v19i02704>
- Martins, M.&Couto, A. P.(2014). Vivências do dia a dia de pais com filhos deficientes. *Revista de Enfermagem Referência*, IV(1), 117-124. doi: <http://dx.doi.org/10.12707/RIII1266>
- Marturano, E. M. & Pizato, E. C. G. (2015). Preditores de Desempenho Escolar no 5º Ano do Ensino Fundamental. *Psico*, 46(1), 16-24. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.14850>
- Mead, M. (1975). *Adolescência, sexo e cultura em Samoa*. Barcelona, Espanha: Editorial Laia.
- Mendes, A.I.F.,Ferreira, I. M. F., Frioli, F.V., Daolio, C. C. & Neufeld, C.B. (2017). Manejo de Emoções e Estresse. In: C. B. Neufeld (2017). *Terapia Cognitivo-comportamental para adolescentes – uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental* (pp. 215-240). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Mol, S. E., Jolles, J., Van Batenburg-Eddes, T. & Bult, M. K. (2016). Early adolescents' and their parents' mental imagery in relation to perceived reading competence. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 253-267. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12045>
- Moreno, A. L. &Wainer, R. (2014). Da Gnosiologia à Epistemologia: um caminho científico para uma terapia baseada em evidências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 16(1), 41-54. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a05.pdf>
- Multhauf, B., Buschmann, A. & Soellner, R. (2016). Effectiveness of a group-based program for parents of children with dyslexia. *Reading and Writing*, 29(6), 1203–1223. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9632-1>

- Nalavany, B. A., Logan, J. M. & Carawan, L. W. (2018). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia*, 24(1), 17–32. doi:<https://doi.org/10.1002/dys.157532>
- Nijakowska, J., Tzagari, D. & Spanoudis, G. (2018). English as a foreign language teacher training needs and perceived preparedness to include dyslexic learners: The case of Greece, Cyprus, and Poland. *Dyslexia – An International Journal of Research and Practice*, 24(4), 357– 379. doi: <https://doi.org/10.1002/dys.1598>
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279-288, doi: [10.1080/08856257.2015.1125694](https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694)
- O'Brien, T. (2017). *An Exploration of the Views of Young People with Dyslexia Attending a Special Reading School in Ireland* (EdD thesis, University of Sheffield). Recuperado de: <https://core.ac.uk/display/5911475>
- O'Brien, T. (2019). Affective issues impacting children with dyslexia in a special school in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12450>
- Osti, A. (2016). Contexto Familiar e o desempenho de estudantes do 5º ano de uma escola no interior de São Paulo. *Educação Temática Digital*, 18(2), 369-383. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637508/13319>
- Perez, V. R., Rodriguez, A. R., Olan, R. J. A. & Martinez, L. M. R. (2017). Coping Strategies Assumed By Teenagers In Situations That Cause Fear. *Psicogente*, 20(38), 240-255. doi: <http://Dx.Doi.Org/10.17081/Psico.20.38.2544>
- Phillips, C. R., Haase, J. E., Broome, M. E., Carpenter, J. S. & Frankel, R. M. (2017). Connecting with healthcare providers at diagnosis: adolescent/young adult cancer

survivors' perspectives. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(1). doi: [10.1080/17482631.2017.1325699](https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1325699)

Piaget, J. & Inhelder, B. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona, Espanha: Paidós.

Piaget, J. (1985). *Seis Estudos de Psicologia*. São Paulo, Brasil: Forense Universitária.

Piergiovanni, L. F.& Depaula, P. D. (2018). Descriptive Study of Self-efficacy and Stress Management among Argentinean University Students. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&tlng=en).

Pitt, S. & Soni, A.(2017). Students' experiences of academic success with dyslexia: A call for alternative intervention. *SFL*, 32(4), 387-405. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12182>

Plakopiti, A. & Bellou, I. (2014). Text configuration and the impact of anxiety on pupils with dyslexia. *Procedia Computer Science*,27, 130–137. doi: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.02.016>

Puolakanaho, A. *et al.* (2019). Reducing Stress and Enhancing Academic Buoyancy among Adolescents Using a Brief Web-based Program Based on Acceptance and Commitment Therapy: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 287–305. doi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-018-0973-8>

Quiroga, S. E. (1999). *Adolescencia del goce orgânico ao hallazgo de objeto*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

- Quitmann, J. *et al.* (2015). Coping Strategies of Children and Adolescents with Clinically Diagnosed Short Stature. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 703–714. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-013-9880-5>
- Rabuske, M. M. (2009). *Comunicação de diagnósticos de soropositividade para o HIV e de aids para adolescentes e adulto: implicações psicológicas e repercussões nas relações familiares e sociais* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Recuperado de: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92396>
- Rodrigues, I. O., Freire, T., Gonçalves, T. S. & Crenitte, P. A. P. (2016). Sinais preditores de depressão em escolares com transtorno de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 18(4), 864-875. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201618421015>
- Rodríguez, F. M. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- Rodríguez, F. M. M., Torres, M. V. T. & Jesús, M. P. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 95-110. Recuperado de: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1486/1773>
- Rodríguez, T. C. (2016). Relación con los padres y estrategias de afrontamiento en adolescentes de Lima. *Propósitos y representaciones*, 4(1), 11-59. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.86>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, I. R. A. & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>.

- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Lahidalga, I. R. M. & Rey-Baltar, A. M. Z. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Facultad de Educación – UNED*, 21(1), 87-108. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20177/18923>
- Rozemberg, L., Avanci, J., Schenker, M. & Pires, T. (2014). Resiliência, gênero e família na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(3), 673-684. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014193.21902013>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Saito, I. (2001). Adolescência, Cultura, Vulnerabilidade e Risco: a prevenção em questão. In: M. I. Saito & L. E. V. Silva. (Orgs.). *Adolescência: Prevenção e Risco* (pp. 33-38). São Paulo, Brasil: Atheneu.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia da pesquisa* (3ª ed.). São Paulo, Brasil: Mcgraw-Hill.
- Santos, C. P., Deusdará, B. M. R. & Almeida, I. S. (2010). Vivência das adolescentes e jovens com HIV: um estudo fenomenológico. *Adolescência & Saúde*, 7(1), 40-44. [http://www.adolescenciaesaude.com/audiencia\\_pdf.asp?aid2=180&nomeArquivo=v7n1a08.pdf](http://www.adolescenciaesaude.com/audiencia_pdf.asp?aid2=180&nomeArquivo=v7n1a08.pdf)
- Schraeder, M. (2018). *Factors for Influencing Intervention for Dyslexia* (Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi). Recuperado de: <https://aquila.usm.edu/dissertations/1584>

- Seiffge-Krenke, I. (2011). Adaptive behavior of Finnish adolescents: Observations on an intercultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(3), 559–578.  
Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23611069>
- Seiffge-Krenke, I. & Persike, M. (2017). Gendered pathways to young adult symptomatology: The impact of managing relationship stress during adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 52–63. doi: <https://doi.org/10.1177/0165025416646485>
- Shapero, B. G., Stange, J. P., McArthur, B. A., Abramson, L. Y. & Alloy, L. B. (2018). Cognitive reappraisal attenuates the association between depressive symptoms and emotional response to stress during adolescence. *Cognition and Emotion*. doi: <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1462148>
- Sharif, H. W. S. & Mustafa, N. (2018). A qualidade de vida das crianças com Dislexia do desenvolvimento no contexto paquistanês. *Journal of Psychology*, 4(1). doi: 10.5176/2345-7929\_4.1.100
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Shehu, A., Zhilla, E. & Dervishi, E. (2015). The impact of the quality of social relationships on self-esteem of children with dyslexia. *European Scientific Journal*, 11(7), 308-318.  
Recuperado de: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/5808/5623>
- Shrewsbury, D. (2016). Dyslexia in general practice education: considerations for recognition and support. *Education for Primary Care*, 27(4), 267-700. Doi: [10.1080/14739879.2016.1194170](https://doi.org/10.1080/14739879.2016.1194170)
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R. & Steele, J. S. (2016). Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Developmental Psychology*, 52(12), 2099-2117. doi: [10.1037/dev0000232](https://doi.org/10.1037/dev0000232)

- Skinner, E.A. & Zimmer-Gembeck M.J. (2016). Development of Coping during Adolescence: Heightened Reactivity, Pro-active Regulation, and Increased Coping Flexibility. In: \_\_\_\_\_. *The Development of Coping: Stress, Neurophysiology, Social Relationships, and Resilience During Childhood and Adolescence* (pp. 185-209). Cham, Suíça: Springer.
- Squassoni, C. E., Matsukura, T. S. & Panúncio-Pinto, M. P. (2014). Apoio Social e Desenvolvimento Socioemocional Infantojuvenil. *Revista de Terapia Ocupacional da Unviersidade de São Paulo*, 25(1), 27-35. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v25i1p27-35>
- Steinberg, L. (2004). Risk-talking in adolescence: what changes, and why? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 51-58. doi: [10.1196/annals.1308.005](https://doi.org/10.1196/annals.1308.005)
- Sternberg, R. J. (2010). *Psicologia Cognitiva*. São Paulo, Brasil: Cengage.
- Straatmann, G. (2010). *Estresse, Estratégias de enfrentamento e a percepção de imagem corporal em adolescentes: relações com o estado nutricional* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo). Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59134/tde-03052011-155201/publico/giselestraatmann.pdf>
- Stroili, M. H. M. (2001). Escola: O Aprendizado em Questão. In: M. I. Saito & L. E. V. Silva (Orgs.). *Adolescência – Prevenção e Risco* (pp. 169-176). São Paulo, Brasil: Editora Atheneu.
- Sun, H. et al. (2018). Reading anxiety in Chinese children with developmental dyslexia: A study with psychological and physiological measurements. *Advances in Psychology*, 8(9), 1388-1395. Recuperado de: <http://cpfd.cnki.com.cn/Article/CPFDTOTAL-ZGXG201811001415.htm>



- Tarabia, E. & Abu-Rabia, S. (2016). Social Competency, Sense of Loneliness and Self-Image among Reading Disabled (RD) Arab Adolescents. *Creative Education*, 7(9). doi: [10.4236/ce.2016.79135](https://doi.org/10.4236/ce.2016.79135)
- Tavares, A. P. S. (2015). Crianças com Dislexia: qualidade de vida e caracterização socioafetiva (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Recuperado de: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/32414>
- Terras, M. M., Thompson, L. C. & Minnin, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-27. doi: [10.1002/dys.386](https://doi.org/10.1002/dys.386)
- Tsitsas, G. (2017). How personality traits relate to the self-esteem of Greek children and adolescents with dyslexia. *Journal of pedagogic development*, 7(3). Recuperado de: <https://journals.beds.ac.uk/ojs/index.php/jpd/article/view/401/591>
- Urzola, A. U., Vidal, I. R., Benitez, I. V. & Sañudo, J. H. P. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente*, 21(40), 440-457. Recuperado de: <https://orcid.org/0000-0002-1244-8908>
- Vázquez, C. & Ring, J. M. (1993). Altered cognitions in depression: are dysfunctional attitudes stable? *Personality and Individual Differences*. 15(4), 475-479. doi: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90077-G](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90077-G)
- Verdugo-Lucero, J. L. *et al.* (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 79-91. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885021>
- Von Mühlen, M. C. *et al.* (2013). Estratégias de enfrentamento de situações estressantes e satisfação com a vida entre adolescentes escolares no sul do Brasil. *Revista de Iniciação*

*Científica da ULBRA*, 11, 77-85. Recuperado de:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/490/693>

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Werneck, V. R. (2006). Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(51), 173-196.

doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000200003>

Whitaker, R. C. & Pinto, S. A. P. (2011). A Dislexia e algumas estratégias de intervenção. In:

L. E. L. R. Valle. (Org.). *Temas multidisciplinares de neuropsicologia & aprendizagem* (pp. 241-250). Ribeirão Preto, Brasil: Novo Conceito Editora.

Worthy, J. et al. (2016). Teachers' Understandings, Perspectives, and Experiences of

Dyslexia. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 436–453. doi:

<https://doi.org/10.1177/2381336916661529>

Yanaga, T. W. (2017). *Inclusão Escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da Educação Especial* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista).

Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11449/151144>

Zappaterra, T. (2016). *Dyslexia in the University. Guidelines for inclusion and teaching of the University of Florence*. *Education Sciences & Society - Open Access Journal*, 7(1).

Recuperado de: [http://ojs.francoangeli.it/\\_ojs/index.php/ess/article/view/3498](http://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess/article/view/3498)

Zuppardo, L., Serrano, F. & Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *Revista RETOS XXI*, 1(1), 88-104. Recuperado de:

<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/1521>

## Anexos

### Anexo A

#### *Inventário Multifatorial de Coping para Adolescentes - Imca 43*

Quando você está diante de algum problema...

1. Penso em todas as situações possíveis antes de decidir o que fazer

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

2. Procuo falar sobre o problema com a pessoa envolvida

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

3. Concentro meus esforços para solucionar o problema rapidamente

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

4. Luto para resolver a situação

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

5. Faço o que tem que ser feito para resolver o problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

6. Procuo analisar o problema para entendê-lo melhor

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

7. Tento ver o lado positivo da situação

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

8. Procuo descobrir um novo sentido para a situação

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

9. Aproveito a situação para crescer e amadurecer como pessoa

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

10. Procuo avaliar minhas atitudes com relação ao problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

11. Procuo tirar o melhor proveito da situação

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

12. Procuo lembrar de situações parecidas que tenham acontecido antes para decidir o que fazer

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

13. Tento aprender com a situação nova

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

14. Procuo refletir sobre o problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

15. Procuo alguém que possa resolver o problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

16. Peço ajuda aos meus familiares para resolver o problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

17. Peço ajuda aos meus amigos para resolver o problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

18. Peço conselhos aos meus amigos para decidir o que fazer

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

19. Peço conselhos aos meus familiares para decidir o que fazer

Nunca ( ) Poucas vezes (o portas

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

20. Busco ajuda e conforto com pessoas que estão na mesma situação

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

21. Procuo meus amigos para desabafar

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

22. Procuro desabafar com pessoas da minha família

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

23. Descarrego minha raiva gritando com os outros

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

24. Brigo com as pessoas envolvidas no problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

25. Desconto minha raiva em outras pessoas

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

26. Descarrego minha raiva batendo portas

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

27. Tento planejar minhas ações em vez de agir impulsivamente

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

28. Procuro refletir sobre o problema antes de agir

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

29. Procuro me manter calmo para não piorar a situação

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

30. Tento não fazer nada apressadamente

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

31. Procuro não descarregar meus sentimentos nas outras pessoas

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

32. Me desespero com a situação e descarrego chorando

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

33. Tento não pensar no problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

34. Espero que as coisas se resolvam com o tempo

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

35. Costumo organizar minhas coisas para não pensar no assunto

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

36. Espero as coisas voltarem ao normal

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

37. Saio para dar uma volta e tento esquecer o problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

38. Assistio televisão para pensar menos no problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

39. Penso em coisas que possam me fazer sentir melhor

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

40. Procuro agir como se nada estivesse acontecendo

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

41. Procuro esquecer o problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

42. Procuro me distrair ouvindo música para esquecer o problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

43. Saio com meus amigos para não pensar no problema

Nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes ( ) Sempre ( )

## Apêndices

### Apêndice A

#### *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Convidamos o (a) seu/sua filho (a) menor de idade que está sob sua responsabilidade para participar, como voluntário (a), da pesquisa **ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA EM ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS NESSA FASE**. Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora **LIVANIA BELTRÃO TAVARES**, residente à Rua João Francisco da Mota, 309, AP. 203, Catolé, Campina Grande - PB, fone (83) 988010659, email [li.vania@hotmail.com](mailto:li.vania@hotmail.com).

Esse estudo tem como objetivo geral analisar as estratégias de enfrentamento relacionadas ao diagnóstico de dislexia em adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 11 e 18 anos, diagnosticados neste período e como objetivos específicos mensurar as estratégias de enfrentamento de apoio social, ações diretas, negação e autocontrole frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes de 11 a 18 anos, de ambos os sexos, diagnosticados na adolescência, comparar as estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes no início da adolescência – 11 a 14 anos e no final da mesma, de 15 a 18 anos, comparar as estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes diagnosticados no período de dezoito meses e aqueles diagnosticados a mais de dois anos, comparar as estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes do sexo feminino e masculino e conhecer as informações sobre o diagnóstico de dislexia apresentadas por adolescentes entre 11 e 18 anos, diagnosticados como disléxicos nessa fase.

A adolescência é uma fase reconhecida por suas mudanças físicas e emocionais, na qual o adolescente terá que se adaptar a diferentes níveis de exigência, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho. Caso isto não aconteça, como é o caso de alguém que é diagnosticado futuro acadêmico. O conhecimento dos fatores relacionados ao diagnóstico pode colaborar para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que contribuam para uma melhor adaptação do indivíduo. Conhecer como o adolescente avalia a situação de um diagnóstico de dislexia nesta fase e a partir daí conhecer o repertório de estratégias com as quais ele vai poder enfrentar esta realidade contribuirá com os profissionais da

Psicologia, pela possibilidade de criar modelos de prevenção, o que justifica uma pesquisa nesta linha.

Seu (sua) filho (a) participará respondendo ao Inventário Multifatorial de Coping para Adolescentes. A pesquisa pode trazer algum tipo de desconforto, como a necessidade de ler e escrever, porém a pesquisadora lerá as questões e as escreverá as respostas, evitando, assim, possíveis desconfortos. Além disso pode provocar algum tipo de constrangimento com o vazamento das informações, mas a pesquisadora tomará todos os cuidados para que isso não aconteça. Todos os participantes serão registrados com um código, de forma que não haverá risco de vazamento de informação.

Está garantida indenização ao participante, se ocorrer algum dano não previsível decorrente da pesquisa. Assim como fica assegurado que o responsável pelo menor não pagará nada para o (a) seu/sua filho (a) participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas serão assumidas pelos pesquisadores. Em caso de recusa nem o responsável nem seu/sua filho (a) serão penalizados de alguma forma. O voluntário terá assistência / acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa. O responsável tem o direito de retirar o consentimento da participação do menor a qualquer momento/etapa da pesquisa. As informações coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o Sr(a) poderá consultar CEP/CESED localizado na Rua: Argemiro de Figueirêdo, 1901 – Central de Atendimento ao Aluno – Ao lado do Teatro Facisa, Bairro: Itararé. E-mail: cep@cesed.br – telefone: (83)2101.8857. De: Segunda a Quinta-feira das 09h às 17h e das 18h às 22h e Sexta das 12h às 17h e das 18h às 22h.

Caso aceite que seu/sua filho (a) participe deste estudo rubriche as folhas e assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma via para o Sr (a) e a outra do pesquisador (a). O senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da participação dele (a) a qualquer tempo.

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Responsável



## Apêndice B

*Termo de Assentimento***TERMO DE ASSENTIMENTO**

Eu \_\_\_\_\_ menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA EM ADOLESCENTES DIAGNOSTICADOS NESTA FASE**. Que tem como pesquisador responsável LIVANIA BELTRÃO TAVARES, residente à Rua João Francisco da Mota, 309, AP. 203, Catolé, Campina Grande - PB, fone (83) 988010659, email li.vania@hotmail.com.

Esse estudo tem como objetivo geral analisar as estratégias de enfrentamento relacionadas ao diagnóstico de dislexia em adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 11 e 18 anos, diagnosticados neste período e como objetivos específicos mensurar as estratégias de enfrentamento de apoio social, ações diretas, negação e autocontrole frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes de 11 a 18 anos, de ambos os sexos, diagnosticados na adolescência, comparar as estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes no início da adolescência – 11 a 14 anos e no final da mesma, de 15 a 18 anos, comparar as estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes diagnosticados no período de dezoito meses e aqueles diagnosticados a mais de dois anos, comparar as estratégias de enfrentamento frente ao diagnóstico de dislexia em adolescentes do sexo feminino e masculino e conhecer as informações sobre o diagnóstico de dislexia apresentadas por adolescentes entre 11 e 18 anos, diagnosticados como disléxicos nessa fase. Eu participarei respondendo ao Inventário Multifatorial de Coping para Adolescentes. A pesquisadora lerá as questões e ela mesma assinalará a resposta dada por mim, evitando assim possíveis constrangimentos provocados por minhas dificuldades de leitura.

Fui informado (a) que a pesquisa poderá trazer benefícios: conhecimento dos fatores relacionados ao diagnóstico pode colaborar para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que contribuam para uma melhor adaptação do indivíduo. Conhecer como o adolescente avalia a situação de um diagnóstico de dislexia nesta fase e a partir daí conhecer o repertório de estratégias com as quais ele vai poder enfrentar esta realidade contribuirá com os profissionais da Psicologia, pela possibilidade de criar modelos de prevenção, o que justifica uma pesquisa nesta linha. Fui ainda informado de que a pesquisa

pode trazer algum tipo de desconforto, como a necessidade de ler e escrever, porém a pesquisadora lerá as questões e as escreverá as minhas respostas. Além disso, pode provocar algum tipo de constrangimento com o vazamento das informações, mas a pesquisadora tomará todos os cuidados para que isso nãoaconteça.

Todos os participantes serão registrados com um código, de forma que não haverá risco de vazamento de informação.

O pesquisador (a) me garantiu: que a minha participação é inteiramente voluntária e não remunerada; que não sofrerei nenhum tipo de prejuízo ou penalização, caso não aceite participar do estudo; que poderei me recusar a responder qualquer pergunta, como também recusar-se a me submeter a algum procedimento; que terei acompanhamento/ assistência durante a realização da pesquisa; que não terei nenhuma despesa por participar desta pesquisa e que também não receberei nenhum pagamento. As despesas se houverem ficarão sob responsabilidade do pesquisador (a). Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação na pesquisa serei indenizado (a). Fui informado que o meu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a minha participação a qualquer momento se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo. As informações coletadas serão utilizadas apens para a pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, eu poderei consultar: CEP/CESED situado na Av: Senador Argemiro de Figueirêdo, 1901 – Itararé CEP 58.411-020 Telefone: (83)2101.8857 e-mail: cep@cesed.br Desta forma tendo o consentimento do meu responsável já assinado, aceito participar do estudo, declaro ter recebido uma via deste termo de assentimento assinado pelo pesquisadorresponsável.

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

-----  
Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

## Apêndice C

*Questionário*

## Questionário

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Sexo: \_\_\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Série que está cursando: \_\_\_\_\_
5. Tempo de diagnóstico: \_\_\_\_\_
6. Já foi reprovado? \_\_\_\_\_
7. Se já foi reprovado, em qual disciplina? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. O que significa o diagnóstico de Dislexia para você? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_