

FATORES ASSOCIADOS À AUTOEFICÁCIA, ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM ESTUDANTES DISLÉXICOS: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

PEREIRA, Mara Dantas¹
SILVA, Joilson Pereira da²

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os estudos empíricos que investigam os fatores associados à autoeficácia, ansiedade e depressão em estudantes disléxicos, baseando-se nas diretrizes PRISMA. Consultaram-se as bases de dados PubMed, Medline, PsycNET e Scopus, entre os anos de 2005 a 2021. Foram analisadas 241 produções, de modo que o corpus final de análise foi constituído por 12 estudos. Os resultados indicaram que houve associações positivas entre autoestima, habilidades de vida, competências acadêmicas, habilidades sociais e motivação, como preditores para uma elevada autoeficácia em estudantes disléxicos, o que pode levar a maiores níveis de bem-estar psicológico. Cumpre ressaltar, que a baixa autoeficácia está associada às dificuldades acadêmicas, baixa autoestima e a presença de sintomas ansiosos e depressivos. Além disso, evidenciou-se associações negativas entre a baixa autoestima, ansiedade e depressão tanto nos estudantes disléxicos quanto nos alunos com transtorno específico da aprendizagem. Conclui-se que o fortalecimento da autoeficácia se afigura como um importante mecanismo de enfrentamento para os sintomas ansiosos e depressivos em estudantes disléxicos.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Autoeficácia. Saúde mental. Psicologia da educação. Revisão integrativa.

FACTORS ASSOCIATED WITH SELF-EFFICACY, ANXIETY AND DEPRESSION IN DYSLEXIC STUDENTS: INTEGRATIVE LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

This research aimed to analyze the empirical studies investigating the factors associated with self-efficacy, anxiety and depression in dyslexic students, based on PRISMA guidelines. The PubMed, Medline, PsycNET and Scopus databases were consulted from 2005 to 2021. A total of 241 productions were analyzed so that the final corpus of analysis consisted of 12 studies. The results indicated that there were positive associations between self-esteem, life skills, academic skills, social skills and motivation as predictors for high self-efficacy in dyslexic students, which may lead to higher levels of psychological well-being. It should be noted that low self-efficacy is associated with academic difficulties, low self-esteem and the presence of anxious and depressive symptoms. Furthermore, negative associations between low self-esteem, anxiety and depression, were evidenced in both dyslexic students and students with specific learning disabilities. It is concluded that strengthening self-efficacy appears to be an important coping mechanism for anxious and depressive symptoms in dyslexic students.

KEYWORDS: Dyslexia. Self-efficacy. Mental health. Psychology of education. Integrative review.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, pressupõe-se ser de extrema relevância para a vida acadêmica e social do indivíduo a aquisição da leitura e da escrita, o que se explica pela necessidade de preparo para a adição dos indivíduos nos mais diversos contextos apresentados pela sociedade, sobretudo, o desenvolvimento humano (ARTHIDORO; AMORIM; ROCHA, 2017; GUERRA *et al*, 2018). É importante destacar que no âmbito acadêmico há o discurso de que para o desenvolvimento da compreensão leitora e da escrita, os indivíduos devem ser estimulados desde o nascimento, tais

¹ Mestranda na Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil. E-mail: maradantaspereira@gmail.com

² Professor doutor da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil. E-mail: joilsonp@hotmail.com

contribuições são importantes para o progresso do aprendizado infantil e para propiciar maiores aperfeiçoamentos da leitura e da escrita, em razão de serem experienciadas no cotidiano, possibilitando bem-estar e segurança em efetuar tais atividades (MENEZES; CHAVES; DIAS, 2015).

Cumpre ressaltar, porém, que é preciso estar alerta para a existência de outras variáveis intervenientes da cognição que influenciam na habilidade leitora e escrita; mais especificamente, nesta revisão, trata-se do Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp) denominado dislexia.

Na décima primeira edição da Classificação Internacional de Doenças [CID-11] (WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2020), o TEAp caracteriza-se por pertencer há um grupo de transtornos do desenvolvimento de base neurológica determinado por dificuldades significativas e persistentes na aprendizagem de competências acadêmicas, que podem incluir leitura, escrita ou matemática. No contexto educacional, percebe-se que o indivíduo demonstra baixo desempenho nas atividades acadêmicas ao que seria de esperar para a idade cronológica e nível geral de funcionamento intelectual, sucedendo numa deficiência significativa no funcionamento acadêmico e/ou profissional do indivíduo (MATTEUCCI; SONCINI, 2021).

Segundo esta perspectiva, define-se por dislexia o transtorno de aprendizagem do desenvolvimento com deficiência na leitura, que sofre influência de fatores de ordem cognitiva, hereditária e ambiental. Sendo identificado pela presença de dificuldades significativas e persistentes no aprendizado de habilidades acadêmicas relacionadas à leitura e/ou escrita, como precisão na leitura das palavras, fluência e compreensão (WHO, 2020).

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia - ABD (2018), dislexia é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula e atinge entre 5% e 17% da população mundial. No Brasil, segundo dados do Instituto ABCD (2020), estima-se que 7,8 milhões de indivíduos no Brasil têm diagnóstico de dislexia, correspondendo a cerca de 4% da população brasileira. A dislexia é um quadro persistente que mostra sinais desde o início do contato com a leitura e escrita, e acompanha o disléxico da Educação Básica ao Ensino Superior. Estima-se que cerca de 80% dos indivíduos com dislexia apresentam dificuldade no aprendizado da leitura, em diferentes graus (INSTITUTO ABCD, 2020). Em face disso, toda vez que o aprendizado depende do processo da leitura, a avaliação desse conteúdo, pode produzir baixa autoeficácia, afetando significativamente a performance acadêmica do disléxico (Ibidem, 2020).

A autoeficácia é um conceito de ênfase na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977), porque trata da crença que os indivíduos têm sobre si mesmos. A definição dela é apresentada por ele constitui-se no julgamento das próprias capacidades de executar ações exigidas para se atingir um dado desempenho (SANTOS; ZANON; ILHA, 2019). No que tange ao contexto acadêmico, a

autoeficácia é um indicador altamente eficaz da motivação e aprendizagem dos estudantes, e prevê resultados acadêmicos e decisões de carreira em todos os domínios e níveis etários (ZIMMERMAN, 2000).

As crenças de autoeficácia, por sua vez, são concebidas por meio de uma série de mecanismos cognitivos, sociais e fisiológicos. Os indivíduos relacionam excitação fisiológica aversiva com performance comportamental ruim, acentuando crenças de incompetência. Apesar disso, estados fisiológicos positivos inclinam-se a desenvolver níveis elevados de autoeficácia (BANDURA, 1986).

Frente a esse cenário, pode se pensar que os estudantes disléxicos na graduação conseguiram superar a baixa autoavaliação. Contudo, nota-se que mesmo quando eles ingressam no Ensino Superior, ainda sofrem com dificuldades acadêmicas (MORTIMORE; CROZIER, 2006). A partir disso, comprehende-se que este fato se deve ao enfrentamento de obstáculos e insucessos durante a sua escolaridade. Além disso, alguns sentem que os acadêmicos têm poucos conhecimentos sobre dislexia e sentem-se considerados preguiçosos (INGESSON, 2007).

Em consonância com o exposto, Denhart (2008) chama atenção para o fato de os estudantes disléxicos serem resistentes em procurar ajuda na instituição de Ensino Superior, por medo de serem estigmatizados e, consequentemente, acabam trabalhando mais do que os seus pares não disléxicos, para se manter a par dos conteúdos acadêmicos. Além disso, evidências científicas apontam que os estudantes disléxicos relatam apresentar níveis altos de queixas somáticas, problemas sociais, baixa autoestima, sintomas ansiosos e depressivos, em comparação com seus pares sem dislexia (CARROLL; ILES, 2006; GHISI *et al*, 2016; ZUPPARDO; SERRANO; PIRRONE, 2017; LIMA *et al*, 2020; ZUPPARDO *et al*, 2020).

É importante frisar que os estudantes disléxicos têm maior propensão a apresentar sintomas ansiosos ao longo da vida do que seus pares sem dislexia. Sendo que estes sinais podem ser exacerbados pelas inconsistências da sua condição, por eles comumente anteciparem o fracasso, ao entrar em novas situações, tornando-se potenciais preditores de ansiedade (NELSON; GREGG, 2012). Além disso, alterações no estilo de vida, como a separação física das redes de apoio social e a imposição de criar novas relações sociais. Nesse sentido, elas podem se tornar fatores de risco para o surgimento de ansiedade e, possivelmente, evoluirá para um quadro de depressão (RE *et al*, 2013).

Deve-se sublinhar que segundo Lima *et al* (2020), a depressão é tida como uma complicaçāo psicopatológica mais frequente em indivíduos com dislexia. E cabe mencionar ainda que a baixa autoeficácia associada ao baixo desempenho acadêmico, gera maior risco de falta de interesse por atividades acadêmicas, sentimento de pessimismo, fracasso, vergonha e tristeza. Portanto, compreendemos, então, que esses sentimentos negativos juntos se tornam indicativo de sintomas depressivos (RE *et al*, 2013; ZUPPARDO; SERRANO; PIRRONE, 2017).

Em face dos estudos supracitados, observa-se que poucos são os trabalhos que investigam, de maneira teórica e empírica, os fatores relacionados à autoeficácia, sintomas ansiosos e depressivos em estudantes com dislexia, seja isolado ou concomitantemente, destacando uma importante lacuna na literatura. A partir desse panorama e tendo como norteadora a necessidade de preencher esse espaço, o objetivo deste estudo é analisar os estudos empíricos que investigam os fatores associados à autoeficácia, ansiedade e depressão em estudantes disléxicos nas principais bases de dados internacionais, nos idiomas português, inglês e espanhol.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma Revisão Integrativa da Literatura (RIL) que seguiu as recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses* (PRISMA) (MOHER *et al*, 2009; GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015). Segundo Scorsolini-Comin (2014), a RIL intenta reunir e sintetizar resultados de investigações sobre um delimitado tema ou questão, de modo sistemático e ordenado, colaborando para o aprofundamento do conhecimento do tema pesquisado. Para tanto, percorreu-se as seguintes etapas: identificação do tema e seleção da hipótese ou da questão norteadora da pesquisa; definição das bases de dados; escolha dos descritores; seleção dos estudos por meio dos critérios de inclusão e exclusão; obtenção dos dados dos estudos incluídos; categorização dos estudos e interpretação dos dados; apresentação da revisão em consonância com os critérios do *Revised Standards for Quality Improvement Reporting Excellence* (SQUIRE 2.0) (OGRINC *et al*, 2016).

Foi conduzida com o propósito de responder à questão norteadora: “Qual o estado da arte sobre estudos empíricos que investigam os fatores associados à autoeficácia, ansiedade e depressão em estudantes disléxicos?” obedecendo às especificações da estratégia PICO (acrônimo para “P” População, “I” Intervenção, “C” Comparação e “O” Outcomes/Desfecho) (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Assim, definiu-se para P: estudantes disléxicos; I: fatores associados a autoeficácia, ansiedade e depressão; e O: o estado da arte sobre estudos empíricos. A Comparação não foi objeto deste estudo.

Posteriormente, foram determinados os seguintes descritores: “Estudantes”, “Alunos”, “Dislexia”, “Dificuldade de Desenvolvimento de Leitura” “Dislexia de Desenvolvimento” “Transtorno da Leitura”, “Transtorno do Desenvolvimento da Leitura”, “Autoeficácia”, “Ansiedade”, “Depressão” e “Sintomas Depressivos”, sendo definidos por meio do vocabulário dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e no vocabulário de indexação de artigos da United States National Library

of Medicine (PubMed) o Medical Subject Headings (MeSH terms), por se tratar de terminologias comuns à pesquisa.

Essas, então, foram combinadas entre si, utilizando-se os operadores booleanos AND e OR. Apresenta-se, como exemplo, a estratégia de busca empregada na base PubMed/Medline, considerando a restrição do número de caracteres deste artigo, (“students” [MeSH Terms] (“students” AND “pupils” AND “dyslexia” AND “self-efficacy” AND “anxiety”, “depression” OR “depression symptoms” AND “difficulty in reading development” OR “development dyslexia”, “reading disorder” OR “reading development disorder” AND “self-efficacy” AND “anxiety” AND “depression” OR “depression symptoms AND (English [lang] OR Portuguese [lang] OR Spanish [lang])), nas bases de dados e/ou bibliotecas eletrônicas: PubMed, Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline), APA PsycNet Advanced Search (PsycNET) e Scopus. A mesma estratégia de busca foi realizada em todas as bases de dados e/ou bibliotecas eletrônicas, com as devidas adaptações.

Os critérios de inclusão dos estudos para análise foram: amostra de estudantes disléxicos da Educação Básica e Superior, publicados entre os anos de 2005 a 2021, disponíveis na íntegra, nos idiomas português, inglês e espanhol, e que abordassem sobre autoeficácia, ansiedade e depressão. Foram excluídos artigos de opinião, editoriais, outras revisões, estudos duplicados e publicações que não tratassesem do referido tema. O período de coleta ocorreu nos meses de janeiro a fevereiro de 2021.

Para a análise dos dados, foi elaborado um quadro analítico que possibilitou reunir e sintetizar as informações-chave dos estudos. O instrumento de coleta reuniu as seguintes informações: a identificação (Id) do estudo, título, autor(es)/ano/país/nível de escolaridade, objetivo, método/nível de evidência, conforme classificação proposta pelo Joanna Briggs Institute (JBI), amostra, instrumentos e principais resultados. Ressalta-se que, o JBI preconiza a classificação de estudos de forma piramidal, sendo a base o nível 5, opinião de especialistas; nível 4, com os estudos observacionais descritivos; nível 3, observacionais analíticos; nível 2, quase experimentais e nível 1 experimentais. Cabe destacar que, em cada nível há também subdivisões em letras. Exemplificando, tem-se no nível 1: 1a, Revisões Sistemáticas (RS) de Estudos Controlados e Randomizados (ECR); 1b, RS de ECR e outros desenhos; 1c, RCT e 1d, Ensaios Controlados Aleatorizados (Pseudo-RCTs) (THE JOANNA BRIGGS INSTITUTE, 2013).

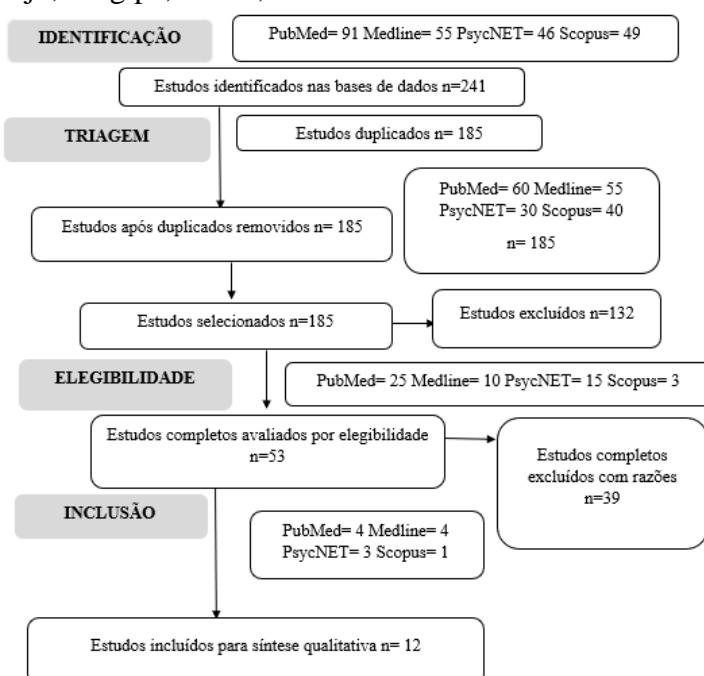
3. RESULTADOS

A triagem dos estudos deu-se por meio do auxílio do programa *State of the Art through Systematic Review* (StArt®). Identificou-se, a princípio, um total de 241 estudos nas referidas bases

de dados. Desses, foram excluídos 185 estudos duplicados. Posteriormente, realizou-se a leitura dos títulos e resumos observando-se os critérios de inclusão e exclusão. Como resultado desse processo, 53 estudos se adequaram aos critérios de elegibilidade. Iniciou-se, então, a leitura integral e em profundidade desses estudos por dois revisores, independentemente. Eventuais discordâncias entre os avaliadores, surgidas durante esse estágio, foram trabalhadas e resolvidas mediante consenso, o que resultou em uma amostra final de 12 estudos e outros 39 foram excluídos (Figura 1).

Reitera-se que a seleção foi guiada por um *checklist*, previamente elaborado com as informações relevantes de cada estudo considerando a pergunta de pesquisa. Os estudos incluídos nesta síntese (Tabela 1), conforme as bases de dados e/ou bibliotecas eletrônicas foram: PubMed (n=4; 34%); Medline (n=4; 33%); PsycNET (n=3; 25%) e Scopus (n=1; 8%). A análise do ano de publicação apresentou os seguintes resultados: 2005 (n=1); 2008 (n=1); 2011 (n=1); 2014 (n=3); 2015 (n=1); 2016 (n=1); 2017 (n=1); 2018 (n=1); 2020 (n=1) e 2021 (n=1). Os resultados do país de origem revelaram os seguintes países: Itália (n=3); Estados Unidos (n=1); Inglaterra (n=2); Austrália (n=1); Indonésia (n=1); Índia (n=1); Irã (n=1); China (n=1) e Portugal (n=1). Quanto ao método, a maioria dos pesquisadores utilizou a abordagem quantitativa (n=7; 58%). O segundo método mais usual foi o qualitativo (n=3; 25%) e, por fim, o delineamento quali-quantitativo (n=2; 17%). Quanto ao idioma, foi majoritariamente, na língua inglesa (n=13; 92,9%), com exceção de um estudo publicado em língua portuguesa (7,1%). Ademais, não se utilizaram estudos em espanhol na amostra final.

Figura 1 - Fluxograma de seleção e identificação dos estudos segundo as recomendações do PRISMA, Aracaju, Sergipe, Brasil, 2021



Fonte: Elaborada pelos autores.

A amostra final desta RIL, composta de 12 estudos empíricos está apresentada no Quadro 1, através da categorização das produções, conforme a identificação (Id) do estudo, título, autor(es)/ano/país/nível de escolaridade, objetivo e método/Nível de Evidência (NE).

Quadro 1 - Categorização da produção científica incluída na RIL, Aracaju, Sergipe, Brasil, 2021

Id/Título do estudo	Autor(es)/ Ano/País/Nível de escolaridade	Objetivo	Método/Nível de Evidência (NE)
E1/ <i>Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder</i>	Matteucci e Soncini/2021/ Itália/Educação Superior	Investigar a percepção de autoeficácia académica e identificar os preditores de bem-estar psicológico numa amostra de estudantes universitários com Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp), em comparação com um grupo de controle de estudantes sem TEAp.	Caso-controle Observacional Analítico Quantitativo/ NE 3d
E2/ <i>Anxiety and Depression in Children with Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities, or Typical Development</i>	Mammarella et al/2014/Itália/ Educação Básica	Esclarecer melhor as características psicológicas das crianças com diferentes perfis de dificuldades de aprendizagem com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, que frequentam do terceiro ao sexto ano.	Descritivo Transversal Quantitativo/ NE 4b
E3/ <i>Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities</i>	Alesi, Rappo e Pepi/2014/Itália/ Educação Básica	Comparar os níveis de depressão, ansiedade na escola e autoestima de crianças com dificuldades de aprendizagem, deficiências matemáticas e um grupo de controle que demonstrou uma aprendizagem típica.	Descritivo Transversal Quantitativo/ NE 4b
E4/ <i>Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis</i>	Burden e Burdett/2005/ Inglaterra/ Educação Básica	Explorar como os estudantes com dislexia podem ser ajudados a se tornar um estudante de sucesso.	Descritivo Qualitativo/ NE 4b
E5/ <i>Piloting 'Clever Kids': A randomized-controlled trial assessing feasibility, efficacy, and acceptability of a socioemotional well-being programme for children with dyslexia</i>	Boyes et al/2020/ Austrália/ Educação Básica	Testar a viabilidade, eficácia e aceitabilidade do Programa <i>Clever Kids</i> .	Ensaio Clínico Randomizado Controlado Experimental Quantitativo/ NE 1c
E6/ <i>Self-efficacy in Children with Reading Disorder</i>	Suganda et al/2011/Indonésia/Educação Básica	Examinar a autoeficácia das crianças que têm distúrbios de leitura.	Descritivo Qualitativo/ NE 4b
E7/ <i>Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: a mixed methods investigation</i>	Stagg, Eaton e Sjöblom/2018/ Inglaterra/ Educação Superior	Explorar crenças de autoeficácia em estudantes universitários com e sem dislexia.	Descritivo Quali-quantitativo/ NE 4b
E8/ <i>The Effectiveness Social Skills Training on Self-Assertiveness and Academic Self-Efficacy of Dyslexic Students</i>	Shakeri et al/ 2015/Irã/ Educação Básica	Determinar os efeitos da formação de competências sociais na autoavaliação e na autoeficácia académica dos estudantes disléxicos.	Pré-teste – Pós-teste Quase-experimental Quantitativo/ NE 2d
E9/ <i>The Health Self-efficacy of Students with Learning Disabilities</i>	Xiaoyong Liu/ 2008/ Estados Unidos/ Educação Superior	Examinar a manifestação de autoeficácia em saúde entre os estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem.	Descritivo Quali-quantitativo/ NE 4b
E10/ <i>The Relationship between Anxiety, Depression and Self-efficacy in Students with Learning Disabilities</i>	Shah/2019/Índia/ Educação Básica		Descritivo Transversal

<i>Depression and Self-esteem in Adolescents with Learning Disability</i>		Descobrir a relação entre ansiedade, depressão e autoestima em adolescentes com dificuldades de aprendizagem.	Quantitativo/ NE 4b
E11/Autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia em alunos do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico com dislexia	Maciel/2016/ Portugal/ Educação Básica	Contribuir para a compreensão das autoperccepções acadêmicas e pessoais, ou seja, do autoconceito, autoestima e crenças da autoeficácia, dos alunos do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico com dislexia.	Descriptivo Qualitativo/ NE 4b
E12/ <i>Life skills self-efficacy in students with specific learning difficulties In Hong Kong</i>	Shea <i>et al</i> / 2014/China/ Educação Básica	Relatar a autoeficácia das competências para vida dos estudantes do ensino secundário com dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita (dislexia), em Hong Kong.	Descriptivo Transversal Quantitativo/ NE 4b

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em seguida, o Quadro 2 traz a apresentação das pesquisas empíricas que fizeram parte deste estudo, segundo a Id do estudo, amostra/instrumentos e principais resultados das doze produções publicadas entre 2005-2021.

Quadro 2 – Dados dos estudos empíricos analisados na RIL, Aracaju, Sergipe, Brasil, 2021

Id	Amostra	Instrumentos	Principais Resultados
E1	n=346 (60 estudantes de graduação com TEAp e 283 estudantes sem TEAp).	QS, MSPSS, SISES, ASES e WEMWBS.	Os resultados indicaram que os estudantes universitários com e sem TEAp apresentavam um nível comparável de desempenho acadêmico. Assim sendo, não relataram níveis significativamente mais baixos de autoeficácia acadêmica (AEA). Ademais, uma análise de regressão múltipla indicou que a autoestima e o apoio social percebido por outras pessoas significativas prediziam significativamente no valor do bem-estar psicológico dos estudantes com TEAp.
E2	n=45 (15 estudantes com TANV, 15 com dislexia e 15 com DT.	QS, WISC-III, Reading test, Arithmetic test, Self-Report Questionnaires e SAFA-A.	Tanto os estudantes com TANV quanto os com dislexia relataram ter sofrido uma ansiedade mais generalizada e social do que os com DT, mas, os estudantes com TANV relataram uma ansiedade mais severa sobre a escola e a separação do que os com DT, e os disléxicos apresentaram sintomas depressivos piores do que os estudantes com TANV ou DT.
E3	n=132 estudantes com TEAp.	QS, Reading Comprehension Test, AC-MT, SAFA e TMA.	As análises revelaram que os estudantes com TEAp mostraram um nível mais alto de depressão e ansiedade escolar, bem como uma autoestima mais baixa na escola do que os estudantes com DT. Além do mais, destacam a ocorrência de sintomas depressivos e de ansiedade em alunos com TEAp.
E4	n=50 estudantes com dislexia.	QS, Entrevista estruturada.	A entrevista explorou as atitudes dos estudantes disléxicos em relação à aprendizagem e seu senso de identidade pessoal. Os níveis gerais de depressão e desamparo aprendidos foram baixos, revelando um nítido contraste com os sentimentos positivos da autoeficácia, locus de controle e compromisso de esforço, como estratégia essencial de aprendizagem relatada pelos estudantes.
E5	n=40 (20 estudantes com dislexia participaram do	QS, ACS-2, ERQ-CA, RSE e SDQ.	As crianças que frequentaram o Programa Clever Kids reduziram significativamente o uso de estratégias não produtivas de sobrevivência, e isto foi mantido na avaliação de acompanhamento de três meses.

	<i>Clever Kids</i> e 20 em condição de controle em lista de espera).		
E6	n= 2 estudantes com dislexia.	QS e Self-Efficacy Questionnaire for Children.	Os resultados deste estudo mostraram que a autoeficácia dos estudantes disléxicos é baixa. Tendo como fatores de risco a tolerância dos pais e a indisciplina na Educação de seus filhos.
E7	n=44 (22 estudantes com dislexia e 22 sem dislexia.	QS, ASES e Entrevista.	Os estudantes disléxicos obtiveram baixa AEA em relação aos estudantes sem dislexia em quatro das cinco dimensões de AEA. Os disléxicos relataram modelos a seguir dos professores e desempenho escolar como fatores que influenciaram negativamente na motivação para a realização de atividades acadêmicas.
E8	n=30 estudantes com dislexia.	QS, AI e ASES.	Os resultados revelaram diferenças significativas nos escores de AEA entre os grupos com e sem dislexia. Além disso, observou que o treinamento de habilidades sociais pode elevar a AEA em estudantes disléxicos.
E9	n= 289 estudantes com TEAp.	QS, Health Self-Efficacy Scale e Entrevista.	Os resultados não apresentaram um significado estatístico entre estudantes com TEAp e os preditores sociodemográficos com relação à AES. Nesse caso, e com base no que relataram durante as entrevistas, surgiu a seguinte tendência: quanto mais eles queriam ser vistos como estudantes sem TEAp, mais trabalharam duro para controlá-los e mais elevada tornava-se à AE deles ao longo do tempo.
E10	n=70 estudantes com dislexia.	QS, RSE, BAI e BDI-II.	Os resultados indicaram a correlação positiva significativa entre ansiedade e depressão com valor $r=0,651$ e $p <0,01$, correlação negativa significativa entre depressão e autoestima com valor $r= -0,710$ e $p <0,01$ e correlação negativa significativa entre ansiedade e autoestima com valor $r= -0,534$ e $p <0,01$.
E11	n=4 estudantes com dislexia.	QS e Entrevista Semiestruturada.	Os resultados indicam que, em geral, os estudantes disléxicos apresentam uma autoestima positiva e elevada AE; contudo, reconheceram as suas dificuldades, principalmente resultantes da dislexia. Apesar disso, a maioria dos estudantes, acreditam ter competência para a resolução de projetos acadêmicos e profissionais futuros.
E12	n= 14753 (133 estudantes com dislexia e 14620 estudantes sem dislexia).	QS e The Life Skills Development Self Efficacy Inventory.	Os resultados indicaram que os estudantes disléxicos de Hong Kong tinham elevada AE nos quatro domínios do <i>The Life Skills Development Self Efficacy Inventory</i> . Dessa forma, seu nível da autoeficácia geral era comparável ao de um grupo normativo local, embora algumas diferenças sutis tenham sido identificadas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda: TEAp - Transtorno Específico da Aprendizagem; QS - Questionário Sociodemográfico; AC-MT - *Test for Evaluation of Calculation Abilities*; SAFA - *The Self Administrated Psychiatric Scales for Children and Adolescents*; TMA - *Multidimensional Self-Concept Test*; ACS-2 - *The Adolescent Coping Scale Second Edition*; ERQ-CA - *The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents*; AES - Autoeficácia em Saúde; AE - Autoeficácia; RSE - *Rosenberg Self-Esteem Scale*; SDQ - *Strengths and Difficulties Questionnaire*; AI - *The Assertion Inventory*; ASES - *Academic Self-Efficacy Scale*; BAI - *Beck Anxiety Inventory*; BDI-II - *Beck Depression Inventory II*.

Após a extração dos dados, os resultados foram organizados e apresentados em categorias temáticas, definidas seguidamente em função da proximidade de conteúdos e/ou convergência dos dados. Da Categoria 1 (Fatores relacionados à autoeficácia em estudantes disléxicos) fazem parte os estudos empíricos de Matteucci e Soncini (2021), Xiaoyong Liu (2008), Maciel (2016), Shea *et al*

(2014), Stagg, Eaton e Sjoblom (2018) e Shakeri *et al* (2015). Na Categoria 2 (Fatores associados à ansiedade e depressão em estudantes disléxicos) encontram-se as pesquisas empíricas de Mammarella *et al* (2014), Suganda *et al* (2011), Burden e Burdett (2005), Alesi, Rappo e Pepi (2014), Shah (2019) e Boyes *et al* (2020). Ademais, os estudos escolhidos foram submetidos à análise crítica.

3.1 CATEGORIA 1: FATORES RELACIONADOS À AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES DISLÉXICOS

Em seu estudo, Matteucci e Soncini (2021) evidenciou que o diagnóstico (dislexia, disgrafia, dislalia, discalculia e disortografia) não é um preditor significativo em toda amostra de estudantes universitários com e sem TEAp. Diante disso, realizou-se então, uma avaliação separada dos fatores relacionados ao bem-estar psicológico em estudantes com e sem TEAp. Importante ressaltar que os fatores incluídos foram a autoestima, suporte social e a autoeficácia. Assim, nota-se que, o suporte social dos estudantes sem TEAp influía significativamente na autoeficácia dos estudantes com TEAp. Dessa forma, confirma-se a relevância da autoestima positiva e de uma elevada autoeficácia no bem-estar psicológico desses alunos. Visando a ampliar tal discussão, os autores sugerem ainda, que os estudantes com TEAp podem representar uma categoria particular de jovens adultos que superaram os obstáculos advindos da sua condição, por meio do esforço alcançaram um bom desempenho acadêmico. Nesse sentido, o autor Xiaoyong Liu (2008), reportou que os estudantes com TEAp não desejavam ser percebidos de modo distinto dos seus pares. Assim, pode-se observar, que a autoeficácia em saúde se encontra diretamente relacionada com a interação com outros indivíduos. Nesse sentido, por exemplo, quanto mais eles queriam ser vistos como estudantes sem TEAp, mais se esforçavam para enfrentar suas dificuldades e, consequentemente, elevavam seus níveis de autoeficácia em saúde.

Também, Maciel (2016) fala sobre o efeito protetivo da autoestima no que tange à elevada autoeficácia em estudantes disléxicos. Apesar disso, os participantes relataram apresentar dificuldades acadêmicas durante seu percurso no Ensino Fundamental II resultantes da sua condição de disléxico. Neste estudo, observou-se que a maioria dos estudantes acredita ter habilidades de vida para lidar e tomar decisões acerca de projetos acadêmicos e profissionais futuros. Nesse processo, o autor ilustra que o suporte social por meio dos intervenientes do contexto escolar (por exemplo, professores, psicólogos, grupo de pares, família, etc.), tem efeito na produção de motivação que influencia a aprendizagem e o desempenho acadêmico, bem como afeta positivamente as crenças de autoeficácia. Corroborando o estudo de Shea *et al* (2014), evidenciou que, os estudantes disléxicos apresentaram elevada autoeficácia nos quatro domínios do instrumento utilizado para aferir a

autoeficácia no desenvolvimento de habilidades de vida. Nesse caso, assemelhando-se com os níveis de autoeficácia dos participantes do grupo sem dislexia.

Para terminar, Stagg, Eaton e Sjoblom (2018) evidenciou-se que os estudantes universitários disléxicos apresentaram baixa autoeficácia em relação aos participantes não disléxicos nas quatro das cinco dimensões da autoeficácia acadêmica. Dessa forma, merece destaque o fato que os estudantes citaram que os modelos a seguir dos professores e o desempenho acadêmico são fatores que afetam negativamente na motivação deles para a realização de atividades acadêmicas. Assim sendo, os autores sugerem que esses estudantes necessitam de intervenções que afetem positivamente as crenças de autoeficácia. Nesta mesma direção, a referência assinada por Shakeri *et al* (2015) reportou que os estudantes disléxicos durante o Ensino Fundamental II tendem a apresentar sinais de risco de isolamento social e dificuldade de lidar com as divergências em relacionamento interpessoal. Apesar disso, identificaram que não havia diferença estatística significativa entre os grupos pré-teste e pós-teste em relação aos níveis de socialização. Todavia, os autores apontaram para diferenças significativas nos níveis de autoeficácia acadêmica entre os participantes disléxicos (baixa autoeficácia) e não disléxicos (elevada autoeficácia). Portanto, os autores recomendam que um programa de treinamento de habilidades sociais é uma estratégia eficaz para produzir melhorias no comportamento e desempenho acadêmico dos estudantes disléxicos, o que pode levar a uma elevada autoeficácia.

3.2 CATEGORIA 2: FATORES ASSOCIADOS À ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM ESTUDANTES DISLÉXICOS

Na pesquisa empreendida por Mammarella *et al* (2014) evidenciou-se que tanto os estudantes com transtorno de aprendizagem não verbal, quanto os alunos disléxicos durante o Ensino Fundamental I apresentaram sintomas de transtorno de ansiedade generalizada e social, associados à frustração e tristeza em relação aos estudantes com desenvolvimento típico. Os alunos com transtorno de aprendizagem não verbal exibiram níveis considerados muito altos de transtorno de ansiedade de separação na escola em relação aos estudantes com desenvolvimento típico. Por fim, os autores afirmam que os discentes disléxicos atingiram níveis mais altos de depressão em comparação com os demais estudantes. E, de forma semelhante, Suganda *et al* (2011) defenderam que a baixa competência leitora traz repercussões psicológicas no estudante disléxico. No entanto, há, ainda, os alunos disléxicos que apresentaram baixa autoeficácia associada à frustração na escola, dificuldade de comunicação com os professores, baixa autoestima e a presença de sintomas ansiosos intensos relacionados ao medo constante de errar ao realizar atividades acadêmicas.

As referências assinadas por Burden e Burdett (2005) e Shah (2019) evidenciaram uma correlação negativa significativa entre as variáveis psicológicas (autoestima, ansiedade e depressão) tanto os estudantes disléxicos quanto nos estudantes com TEAp apresentaram vivencias que ocasionaram efeitos negativos no seu desenvolvimento socioemocional. Visto que apresentam emoções negativas como culpa, raiva e frustração, e estas, se encontram significativamente associadas às dificuldades acadêmicas e, consequentemente estimula o surgimento de baixa autoestima e sintomas ansiosos, bem como níveis elevados de sintomas depressivos encontra-se relacionado à crença de desamparo, produzindo uma baixa autoeficácia. Todavia, os autores afirmam que quando os estudantes assumiram o compromisso de reunir esforços para estudar, consequentemente, alcançaram elevada autoeficácia. Tais achados ilustram que, como observaram Alesi, Rappo e Pepi (2014), é fundamental a elaboração de intervenções psicoeducacionais voltadas à prevenção e identificação de sinais de ansiedade e depressão em estudantes com TEAp, e, mais especificamente, a dislexia na fase escolar. Desse modo, este dado reforça a importância de oportunizar programas de intervenção precoce para reduzir e prevenir o desenvolvimento dessas psicopatologias. Neste debate, enfocamos que a implementação de um programa de aprendizagem socioemocional direcionado a esses estudantes em idade escolar, torna-se importante para a produção de bem-estar psicológico.

Por fim, os resultados reportados por Boyes *et al* (2020) sobre o Programa *Clever Kids* que objetivou favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocional durante nove semanas em estudantes disléxicos do Ensino Fundamental II, bem como explorar a autoeficácia, autoestima, resiliência, regulação das emoções dos sintomas de internalização (por exemplo, ansiedade, depressão, etc.) e externalização (por exemplo, comportamentos) durante o pré-pós-programa no período de três meses. Os achados confirmaram o desenvolvimento de competências socioemocionais nesses alunos, como também, uma redução significativa no uso de estratégias não produtivas de sobrevivência. Perante o exposto, o programa pareceu aceitável tanto para os estudantes disléxicos quanto para suas famílias. No entanto, nota-se que pode ser aperfeiçoado através da redução do número de atividades envolvendo leitura e escrita. Assim, embora o estudo traga um efeito protetivo, ainda é necessário a realização de pesquisas que abordem a efetividade do programa no desenvolvimento de competências socioemocionais em estudantes disléxicos.

4. DISCUSSÃO

Como mencionado no início da revisão, esta pesquisa teve como objetivo analisar os estudos empíricos que investigam os fatores associados à autoeficácia, ansiedade e depressão em estudantes disléxicos. Doze produções, entre os anos de 2005 a 2021, satisfizeram os critérios determinados

nesta RIL; e características metodológicas, resultados e conclusões foram considerados. Nesse sentido, sobre os participantes das pesquisas, os resultados corroboram com a ideia de que as investigações empíricas têm focado em estudantes disléxicos na Educação Básica (BURDEN; BURDETT, 2005; SUGANDA *et al*, 2011; ALESI; RAPPO; PEPI, 2014; MAMMARELLA *et al*, 2014; SHEA *et al*, 2014; SHAKERI *et al*, 2015; MACIEL, 2016; SHAH, 2019; BOYES *et al*, 2020), uma vez que prevaleceram estudos com esse nível de ensino. Além disso, foram utilizadas pesquisas empíricas distribuídas em quatro continentes (América, Europa, Ásia, África e Oceania).

Na análise da categoria “Fatores relacionados à autoeficácia em estudantes disléxicos”, seis estudos se enquadram. Em seguida, formaram-se evidências da relação da autoestima (MACIEL, 2016; MATTEUCCI; SONCINI, 2021), suporte social (MACIEL, 2016; MATTEUCCI; SONCINI, 2021), habilidades de vida (SHEA *et al*, 2014), competências acadêmicas (XIAOYONG LIU, 2008; STAGG; EATON; SJOBLOM, 2018; MATTEUCCI; SONCINI, 2021), habilidades sociais (SHAKERI *et al*, 2015) e motivação (STAGG; EATON; SJOBLOM, 2018; XIAOYONG LIU, 2008; MACIEL, 2016), como importantes preditores para oportunizar elevada autoeficácia em estudantes disléxicos, o que pode levar a maiores níveis de bem-estar psicológico. Corroborando o estudo realizado por Daley e Rappolt-schlichtman (2018) evidenciou que as crenças de autoeficácia constituem, nos últimos anos, uma variável protetora, especialmente para aqueles expostos a contextos de vulnerabilidade, como os estudantes disléxicos no cenário educacional. Dessa forma, podem ser entendidas como as crenças dos indivíduos nas suas competências de exercer controle e enfrentar as situações que afetam sua vida e são tanto mais preditivas quanto maior a sua especificidade de contexto (LEME *et al*, 2021).

Cabe destacar que alguns dos estudos descritos nessa RIL investigaram tanto a autoeficácia geral (MACIEL, 2016; MATTEUCCI; SONCINI, 2021) quanto em domínios específicos, tais como o acadêmico (SHAKERI *et al*, 2015; STAGG; EATON; SJOBLOM, 2018), saúde (XIAOYONG LIU, 2008) e habilidades de vida (SHEA *et al*, 2014). De modo geral, pesquisas têm demonstrado associação positiva entre autoestima e suporte social, em amostras de estudantes disléxicos na fase da infância, adolescência e adulta. Desse modo, observa-se que os estudos apontam que os disléxicos que percebem seus familiares, professores ou colegas de sala de aula como apoiadores relataram mais autoestima positiva do que aqueles que não percebem eles como tal. Apesar do crescente corpus de investigação empírica acerca da relação entre a percepção do suporte social e a autoestima em estudantes disléxicos, os mecanismos ou variáveis mediadoras através das quais o suporte social exerce sua influência sobre a autoestima não têm sido explorados na literatura existente (HORNSTRA *et al*, 2010; GRIFFITHS, 2012; DOIKOU-AVLIDOU, 2015; NALAVANY; CARAWAN; SAUBER, 2015).

Ainda, alguns estudos sugerem que ele pode ser um preditor significativo de bem-estar psicológico nesses estudantes (NALAVANY; CARAWAN; SAUBER, 2015; CARAWAN; NALAVANY; JENKINS, 2016; KALKA; LOCKIEWICZ, 2018). Além disso, investigações apontam relações positivas entre habilidades sociais, habilidades de vida, motivação e competências acadêmicas. Nesse âmbito, as habilidades sociais incluem processos interpessoais, cognitivos e emocionais que permitem ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades de vida a partir da capacidade de socialização e autonomia. Dessa forma, é possível que o repertório de habilidades sociais colabore para a motivação dos indivíduos em frente das situações acadêmicas, propiciando o aprendizado e o desenvolvimento de competências acadêmicas, consolidando, assim, a capacidade de lidar com tarefas futuras (SOARES *et al*, 2016; POLONIA; SANTOS, 2020; SHEK *et al*, 2020). Em seguida, nos textos revistos (STAGG; EATON; SJOBLOM, 2018; SHAKERI *et al*, 2015; XIAOYONG LIU, 2008) percebeu-se que a baixa autoeficácia encontra-se significativamente associada às dificuldades em sala de aula, afetando negativamente na motivação dos estudantes disléxicos para a realização de atividades acadêmicas.

Corroborando com tais argumentos, pesquisas (GHISI *et al*, 2016; CASIRAGHI; BORUCHOVITCH; ALMEIDA, 2020) têm demonstrado associações entre a baixa autoeficácia em estudantes disléxicos com o desconhecimento e não utilização de estratégias eficientes para o estudo e a aprendizagem, dificuldades associadas à compreensão leitora e à realização de cálculos, má gestão do tempo, baixa motivação e falta de estratégias para a regularem, ansiedade elevada e poucas estratégias para regulação das emoções referentes às exigências acadêmicas (GHISI *et al*, 2016; CASIRAGHI; BORUCHOVITCH; ALMEIDA, 2020).

Por sua vez, em “Fatores associados à ansiedade e depressão em estudantes disléxicos”, nos seis estudos revisados que apresentaram esta categoria foram evidenciadas associações negativas entre a baixa autoestima (BURDEN; BURDETT, 2005; SUGANDA *et al*, 2011; ALESI; RAPPO; PEPI, 2014; SHAH, 2019), ansiedade (SUGANDA *et al*, 2011; ALESI; RAPPO; PEPI, 2014; MAMMARELLA *et al*, 2014; SHAH, 2019; BOYES *et al*, 2020) e depressão (BURDEN; BURDETT, 2005; ALESI; RAPPO; PEPI, 2014; SHAH, 2019; BOYES *et al*, 2020) tanto nos estudantes disléxicos quanto nos alunos com TEAp, o que pode evoluir para futuros quadros de transtornos psicológicos (MAMMARELLA *et al*, 2014). Outro ponto relevante é que, na literatura aqui revisada, verificou-se que a maior parte das pesquisas versa sobre as repercussões psicológicas relacionadas às dificuldades enfrentadas por eles no âmbito da sala de aula, por exemplo, Suganda *et al* (2011) evidenciou que a baixa competência leitora gera impactos psicológicos nos estudantes disléxicos relacionados à frustração gerada pelos erros cometidos em suas atividades acadêmicas.

Nessa direção, evidências científicas apontam que as dificuldades de realizar leitura em sala de aula produz sintomas ansiosos recorrentes em estudantes disléxicos. Uma vez que apresentam frustração, raiva, tristeza e vergonha mediante das dificuldades no cotidiano da sala de aula (NELSON; HARWOOD, 2011; NELSON; GREGG, 2012; SIEGEL, 2013; SAKO, 2016; PAOLONI, 2017; SIEGEL, 2016; MARCUZZI; ROMERO-NARANJO, 2017; LIVINGSTON; SIEGEL; RIBARY, 2018). Além disso, os estudantes disléxicos podem apresentar sintomas depressivos associados à baixa autoeficácia. Em geral, é marcada por sentimentos intensos de tristeza e dor, que muitas vezes, é relacionado à sua baixa autoestima (NELSON; LIEBEL, 2018; LIMA *et al*, 2020). Diante disso, há um consenso entre as pesquisas revisadas sobre a importância de intervenções psicoeducacionais (ALESI; RAPPO; PEPI, 2014; SHAKERI *et al*, 2015; STAGG; EATON; SJOBLOM, 2018; BOYES *et al*, 2020). Nesse sentido, ao optarmos pelo olhar científico da Psicologia, propomos a implementação de modelos de enfrentamentos para os sintomas ansiosos e depressivos através do fortalecimento positivo da autoeficácia, que é considerada um mecanismo fundamental de enfrentamento e proteção ao bem-estar psicológico dos estudantes disléxicos (HAJEK; KÖNIG, 2017; ZUPPARDO *et al*, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão dos estudos, evidenciou-se associações positivas entre autoestima, habilidade de vida, competências acadêmicas, habilidade sociais e motivação, como preditores para elevada autoeficácia em estudantes disléxicos, o que pode levar a maiores níveis de bem-estar psicológico. Em contrapartida, a baixa autoeficácia encontrou-se significativamente associada às dificuldades em sala de aula, afetando negativamente na motivação deles para a realização de atividades acadêmicas.

Além disso, foram evidenciadas associações negativas entre a baixa autoestima, ansiedade e depressão tanto nos estudantes disléxicos quanto nos alunos com TEAp, pode evoluir para futuros quadros de transtornos psicológicos. Diante do exposto, reafirmamos que há um consenso entre os estudos revisados sobre a relevância de intervenções psicoeducacionais (por exemplo, programa de treinamento de habilidades sociais, programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, programa de aprendizagem socioemocional, etc.) voltadas à prevenção e identificação de sinais de ansiedade e/ou depressão, bem como, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e acadêmicas, que colaborem para um melhor engajamento acadêmico dos estudantes disléxicos e, consequentemente apresentaram elevada autoeficácia.

No que tange a elaboração desta revisão, foram adotados procedimentos rigorosos para este estudo, tal como parcimônia na escolha de descritores, extração dos dados em bases reconhecidas em nível internacional pelas entidades científicas, organização dos dados conforme as diretrizes PRISMA, para que os resultados pudessem ser menos enviesados possível.

Destaca-se que está RIL, assim como as demais revisões, apresenta certas limitações. A primeira refere-se à escassez de investigações empíricas brasileiras acerca da temática deste estudo, sendo que foi necessário utilizar apenas da produção internacional para sua construção, impossibilitando a análise de elementos da realidade brasileira. Outro ponto foi poucas pesquisas empíricas incluírem uma amostra representativa da população de estudantes disléxicos, em preponderância abrangem alunos com TEAp. Destacamos a importância do desenvolvimento de novos estudos, que trabalhem especificamente, com uma amostra clínica ou não clínica em contexto brasileiro, com indivíduos disléxicos.

Finalmente, vislumbramos que apesar das limitações supracitadas, esta revisão reúne potencial para fomentar e subsidiar investigações que, futuramente, levem em consideração os contornos da importância de conhecer os fatores associados à autoeficácia, ansiedade e depressão em estudantes disléxicos com o propósito de responder possíveis lacunas detectadas na literatura internacional a respeito da temática. Além disso, entende-se que o fortalecimento da autoeficácia se afigura como um importante mecanismo de enfrentamento para os sintomas ansiosos e depressivos em estudantes disléxicos. Sendo assim, defendemos que a autoeficácia demonstra ser um importante preditor para o aumento do bem-estar psicológico.

REFERÊNCIAS

- ALESI, M.; RAPPO, G.; PEPI, A. Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. **Journal of Psychological Abnormalities in Children**, v. 3, n. 3, p. 1–8, 2014.
- ARTHIDORO, L. A. A.; AMORIM, M. V. M.; ROCHA, C. A. Q. C. DISLEXIA E BULLYING: a ação dos professores para evitar a rejeição por alunos disléxicos em sala de aula. **Caderno Científico Fagoc de Graduação e Pós-Graduação**, v. 2, n. 1, p. 44–53, 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA - ABCD. **Estatísticas 2013-2018**. 2018. Disponível em: <<https://www.dislexia.org.br/estatisticas-2013-2018/>>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- BANDURA, A. The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 4, n. 3, p. 359–373, 1986.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.

BOYES, M. E. *et al* Piloting ‘Clever Kids’: A randomized-controlled trial assessing feasibility, efficacy, and acceptability of a socioemotional well-being programme for children with dyslexia. **British Journal of Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 1–22, 2020.

BURDEN, R.; BURDETT, J. Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. **British Journal of Special Education**, v. 32, n. 2, p. 100–104, 2005.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 27–38, 2020.

CARAWAN, L. W.; NALAVANY, B. A.; JENKINS, C. Emotional experience with dyslexia and self-esteem: The protective role of perceived family support in late adulthood. **Aging and Mental Health**, v. 20, n. 3, p. 284–294, 2016.

CARROLL, J. M.; ILES, J. E. An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 3, p. 651–662, 2006.

COSH, S. *et al* The association amongst visual, hearing, and dual sensory loss with depression and anxiety over 6 years: The Tromsø Study. **International Journal of Geriatric Psychiatry**, v. 33, n. 4, p. 598–605, 2018.

DALEY, S. G.; RAPPOLT-SCHLICHTMANN, G. Stigma Consciousness Among Adolescents With Learning Disabilities: Considering Individual Experiences of Being Stereotyped. **Learning Disability Quarterly**, v. 41, n. 4, p. 200–212, 2018.

DENHART, H. Deconstructing Barriers: Perceptions of Students Labeled With Learning Disabilities in Higher Education. **Journal of Learning Disabilities**, v. 41, n. 6, p. 483–497, 2008.

DOIKOU-AVLIDOU, M. The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. **International Journal of Special Education**, v. 30, n. 1, p. 132–145, 2015.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n. 2, p. 335–342, 2015.

GHISI, M. *et al* Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. **Frontiers in Psychology**, v. 7, n. 3, p. 1–9, 2016.

GRIFFITHS, S. ‘Being dyslexic doesn’t make me less of a teacher’. School placement experiences of student teachers with dyslexia: strengths, challenges and a model for support. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 12, n. 2, p. 54–65, 2012.

GUERRA, J. *et al* Estrategias lectoras y motivación hacia la lectura en universitarios. **Revista Mexicana de Investigación en Psicología**, v. 10, n. 1, p. 17–29, 2018.

HAJEK, A.; KÖNIG, H. H. Self-efficacy moderates the relationship between health comparisons and social exclusion: Results of the German ageing survey. **Health and Quality of Life Outcomes**, v. 15, n. 1, p. 1–7, 2017.

HORNSTRA, L. *et al* Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. **Journal of Learning Disabilities**, v. 43, n. 6, p. 515–529, 2010.

INGESSON, S. G. Growing Up with Dyslexia. **School Psychology International**, v. 28, n. 5, p. 574–591, 2007.

INSTITUTO ABCD. **Covid-19 e transtornos específicos de aprendizagem:** Possíveis impactos e estratégias de enfrentamento no pós-pandemia. 2020. Disponível em: <<https://www.institutoabcd.org.br/e-book-covid-19-e-transtornos-especificos-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

KALKA, D.; LOCKIEWICZ, M. Happiness, Life Satisfaction, Resiliency and Social Support in Students with Dyslexia. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 65, n. 5, p. 493–508, 2018.

LEME, V. B. R. *et al* Preditores das Crenças de Autoeficácia de Jovens Frente aos Papéis de Adulto. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 37, p. 1–11, 2021.

LIMA, R. F. *et al* Behavior problems and depressive symptoms in developmental dyslexia: Risk assessment in Brazilian students. **Clinical Neuropsychiatry**, v. 17, n. 3, p. 141–148, 2020.

LIVINGSTON, E. M.; SIEGEL, L. S.; RIBARY, U. Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. **Australian Journal of Learning Difficulties**, v. 23, n. 2, p. 107–135, 2018.

LUNA, D. *et al* Predictores académicos y sociodemográficos de ansiedad y bienestar psicológico en estudiantes mexicanos de medicina. Estudio transversal. **Gaceta medica de Mexico**, v. 156, n. 1, p. 40–46, 2020.

MACIEL, P. R. **Autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia em alunos do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico com Dislexia.** 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2016.

MAMMARELLA, I. C. *et al* Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. **Journal of Learning Disabilities**, v. 49, n. 2, p. 130–139, 2014.

MATTEUCCI, M. C.; SONCINI, A. Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder. **Research in Developmental Disabilities**, v. 110, p. 103858, 2021.

MARCUZZI, C.; ROMERO-NARANJO, F. J. **BAPNE Method, Developmental Dyslexia and Inclusive Education:** Cognitive, Socio-Emotional and Psychomotor Stimulation in Secondary School. A Practical Resource for Education within a Cross Curriculum. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 237, p. 1291–1298, 2017.

MENEZES, M. R. G.; CHAVES, J. O.; SILVA, J. M. C. Dislexia e suas implicações no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita. In: **Atas do 2º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura.** Portugal: Vila Nova de Gaia, 2019.

- MOHER, D. *et al* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. **PLoS Med**, v. 6, n. 7, p. e1000097, 2009.
- MORTIMORE, T.; CROZIER, W. R. Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 2, p. 235–251, 2006.
- NALAVANY, B. A.; CARAWAN, L. W.; SAUBER, S. Adults with Dyslexia, an Invisible Disability: The Mediational Role of Concealment on Perceived Family Support and Self-Esteem. **British Journal of Social Work**, v. 45, n. 2, p. 568–586, 2015.
- NELSON, J. M.; GREGG, N. Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, dyslexia, or comorbid ADHD/dyslexia. **Journal of Attention Disorders**, v. 16, n. 3, p. 244–254, 2012.
- NELSON, J. M.; HARWOOD, H. Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. **Journal of Learning Disabilities**, v. 44, n. 1, p. 3–17, 2011.
- NELSON, J. M.; LIEBEL, S. W. Socially Desirable Responding and College Students with Dyslexia: Implications for the Assessment of Anxiety and Depression. **Dyslexia**, v. 24, n. 1, p. 44–58, 2018.
- OGRINC, G. *et al* SQUIRE 2.0 (Standards for QUality Improvement Reporting Excellence): Revised publication guidelines from a detailed consensus process. **BMJ Quality and Safety**, v. 25, n. 12, p. 986–992, 2016.
- PAOLONI, G. **Benessere Psicologico e Regolazione Emotiva all'Università**: emergenza soggettiva e comunitaria. 2017. 79 f. Tesi (Dottorato in Psicologia Dinamica e Clinica). Sapienza Università di Roma, Roma, Italia, 2017.
- POLONIA, A. C.; SANTOS, M. F. S. O desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior: a prática docente em foco. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1–20, 2020.
- RE, A. M. *et al* Difficoltà psicologiche negli studenti universitari con dislessia. **Psicologia Clinica dello Sviluppo**, v. 18, n. 2, p. 279–290, 2013.
- SAKO, E. The Emotional and Social Effects of Dyslexia. **European Journal of Interdisciplinary Studies**, v. 2, n. 2, p. 231–239, 2016.
- SANTOS, A. A. A.; ZANON, C.; ILHA, V. D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 36, n. 1, p. 1-9, 2019.
- SCORSOLINI-COMIN, F. **Guia de orientação para iniciação científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2014.
- SHAKERI, M. *et al* The Effectiveness Social Skills Training on Self-Assertiveness and Academic Self-Efficacy of Dyslexic Students. **International Journal of Academic Research in Psychology**, v. 2, n. 1, p. 20–27, 2015.
- SHAH, P. The Relationship between Anxiety, Depression and Self-esteem in Adolescents with Learning Disability. **Indian Journal of Mental Health**, v. 6, n. 4, p. 368-376, 2019.

SHEA, P. M. *et al* Life skills self-efficacy in students with specific learning difficulties in Hong Kong. **CAISE Review**, v. 2, p. 139–157, 2014.

SHEK, D. T. L. *et al* Perceptions of Adolescents, Teachers and Parents of Life Skills Education and Life Skills in High School Students in Hong Kong. **Applied Research in Quality of Life**, v. 1, n. 1, p. 1–14, 2020.

SIEGEL, L. **Understanding dyslexia and other learning disabilities**. Vancouver: Pacific Educational Press, 2013.

SIEGEL, L. **Not stupid, not lazy: Understanding dyslexia and other learning disabilities**. Vancouver: International Dyslexia Association, 2016.

SOARES, A. B. *et al* Habilidades Sociais e Vivência Acadêmica de Estudantes Universitários. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 211–223, 2016.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer?** Einstein (São Paulo), v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010.

STAGG, S. D.; EATON, E.; SJOBLOM, A. M. Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: a mixed methods investigation. **British Journal of Special Education**, v. 45, n. 1, p. 26–42, 2018.

SUGANDA, M. R.; NANIK, N.; DIANOVININA, K. Self-efficacy in Children with Reading Disorder. **ANIMA Indonesian Psychological Journal**, v. 26, n. 4, p. 259-263, 2011.

THE JOANNA BRIGGS INSTITUTE. **New JBI levels of evidence**. 2013. Disponível em: <https://joannabriggs.org/sites/default/files/2019-05/JBI-Levels-of-evidence_2014_0.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **International Classification of Diseases (ICD-11)**. (Version: 09/2020) Geneva, Switzerland: World Health Organization. 2020. Disponível em: <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

XIAOYONG LIU, B. S. **The Health Self-efficacy of Students with Learning Disabilities**. 2008. 91 f. Dissertation (Master of Arts) - Texas Tech University, United States, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 82–91, 2000.

ZUPPARDO, L.; SERRANO, F.; PIRRONE, C. Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. **Revista RETOS XXI - Discapacidad y Educación**, v. 1, n. 1, p. 88–104, 2017.

ZUPPARDO, L. *et al* Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. **Psicología Educativa**, v. 26, n. 2, p. 175–183, 2020.