

COMO ESTRELAS NA TERRA: A DISLEXIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Recebido em: 03/04/2025

Aceito em: 15/10/2025

DOI: 10.25110/educere.v25i1.2025-12046



Gabrielle da Silva Cordeiro ¹
Gabriela Prudente de Oliveira ²
Eliza Daiane da Silva ³
Maria Ester Rodrigues ⁴

RESUMO: Este estudo analisa o filme Como Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial como recurso pedagógico para refletir sobre a dislexia, enfatizando os efeitos do diagnóstico tardio e da falta de preparo docente no processo de aprendizagem. A metodologia adotada foi qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, com análise de cenas do filme à luz de referenciais teóricos da Psicologia, da Educação e da Análise do Comportamento. Foram destacados três eixos: (i) critérios diagnósticos da dislexia segundo a APA (2014; 2023); (ii) concepções de infância e práticas escolares, a partir de Foucault (1999), Cohn (2005) e Sarmiento (2007); e (iii) impactos sociais e emocionais da rotulação e do atraso diagnóstico, conforme Knight (2021), Clark (2024a) e Clouder *et al.* (2020). Os resultados evidenciam que a trajetória do personagem Ishaan reflete a negligência em relação ao diagnóstico precoce, resultando em punições, exclusão e baixa autoestima, até que a intervenção pedagógica baseada na análise funcional do comportamento promoveu avanços significativos. A análise também permitiu aproximar o enredo do filme da realidade brasileira, destacando o papel da Lei nº 14.254/2021 e os desafios de sua efetivação diante da falta de formação docente e de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências. Conclui-se que o filme constitui recurso didático relevante para discutir a dislexia e suas implicações educacionais, contribuindo para a formação crítica de professores e para a promoção de práticas inclusivas que reconheçam o potencial de cada criança.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do comportamento; Diagnóstico; Dislexia; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas.

LIKE STARS ON EARTH: DYSLEXIA IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: This study analyzes the film Like Stars on Earth – Every Child is Special as a pedagogical resource to reflect on dyslexia, emphasizing the effects of late diagnosis

¹ Graduanda em Pedagogia, Bolsista da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

E-mail: gabecordeiro04@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7093-2848>

² Graduanda em Pedagogia, Bolsista da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

E-mail: prudentegabriela02@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1267-465X>

³ Graduanda em Pedagogia, Bolsista da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

E-mail: elizadaiane@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9854-9496>

⁴ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

E-mail: mariaester.rodrigues@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6316-1552>

and the lack of teacher preparedness in the learning process. The methodology adopted was qualitative, descriptive, and interpretative, involving the analysis of film scenes in light of theoretical frameworks from Psychology, Education, and Behavior Analysis. Three main axes were highlighted: (i) diagnostic criteria for dyslexia according to the APA (2014; 2023); (ii) conceptions of childhood and school practices, based on Foucault (1999), Cohn (2005), and Sarmento (2007); and (iii) social and emotional impacts of labeling and delayed diagnosis, as discussed by Knight (2021), Clark (2024b), and Clouder *et al.* (2020). The results show that the trajectory of the character Ishaan reflects the neglect of early diagnosis, resulting in punishments, exclusion, and low self-esteem, until the pedagogical intervention based on functional behavior analysis promoted significant progress. The analysis also allowed an approximation between the film's plot and the Brazilian reality, highlighting the role of Law nº 14.254/2021 and the challenges of its implementation in the face of insufficient teacher training and lack of evidence-based pedagogical practices. It is concluded that the film constitutes a relevant didactic tool to discuss dyslexia and its educational implications, contributing to the critical training of teachers and to the promotion of inclusive practices that recognize the potential of every child.

KEYWORDS: Dyslexia; Inclusive education; Behavior analysis; Diagnosis; Pedagogical practices.

COMO ESTRELLAS EN LA TIERRA: LA DISLEXIA EN EL AMBIENTE ESCOLAR

RESUMEN: Este estudio analiza la película *Like Stars on Earth – Every Child is Special* como un recurso pedagógico para reflexionar sobre la dislexia, destacando los efectos del diagnóstico tardío y la falta de preparación docente en el proceso de aprendizaje. La metodología adoptada fue cualitativa, de carácter descriptivo e interpretativo, con análisis de escenas de la película a la luz de marcos teóricos de la Psicología, la Educación y el Análisis de la Conducta. Se destacaron tres ejes principales: (i) los criterios diagnósticos de la dislexia según la APA (2014; 2023); (ii) las concepciones de infancia y las prácticas escolares, basadas en Foucault (1999), Cohn (2005) y Sarmento (2007); y (iii) los impactos sociales y emocionales del etiquetado y del retraso en el diagnóstico, según lo discutido por Knight (2021), Clark (2024a) y Clouder *et al.* (2020). Los resultados muestran que la trayectoria del personaje Ishaan refleja la negligencia respecto al diagnóstico precoz, lo que resultó en castigos, exclusión y baja autoestima, hasta que la intervención pedagógica basada en el análisis funcional de la conducta promovió avances significativos. El análisis también permitió aproximar la trama de la película a la realidad brasileña, destacando el papel de la Ley nº 14.254/2021 y los desafíos de su implementación ante la insuficiente formación docente y la falta de prácticas pedagógicas basadas en evidencias. Se concluye que la película constituye una herramienta didáctica relevante para discutir la dislexia y sus implicaciones educativas, contribuyendo a la formación crítica del profesorado y a la promoción de prácticas inclusivas que reconozcan el potencial de cada niño.

PALABRAS CLAVE: Dislexia; Educación inclusiva; Análisis de la conducta; Diagnóstico; Prácticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, é importante esclarecer que o desenvolvimento humano e a aprendizagem são intrinsecamente ligados, um influenciando o outro (Camargo; Camargo; Souza, 2018). Ao analisarmos o processo de aprendizagem e desenvolvimento vivenciado pelo protagonista do filme, Ishaan em sua ontogênese, podemos observar a influência de sua família, dos professores, e da escola. A ontogênese refere-se à história de cada indivíduo em seu processo pessoal de desenvolvimento, conforme Carmo: “[...] à história de cada indivíduo de nossa espécie, isto é, refere-se à nossa história pessoal de desenvolvimento, à nossa constituição como pessoas.” (2012, p. 54)

A ontogênese é um dos processos históricos que influencia o comportamento, juntamente com a sociogênese e a filogênese. A sociogênese diz respeito ao modo como a cultura em que o indivíduo está presente, de certa forma molda seus comportamentos objetiva e subjetivamente. O comportamento do indivíduo é explicado pela filogênese, cultura e ontogênese e, por sua vez, cria cultura (Carmo, 2012). Ishaan em sua trajetória constantemente influenciada pelas ideologias, regras e concepções que constituem a sociedade em que está inserido. A sociedade retratada no filme vê o menino com uma concepção a respeito de infância como um adulto em formação, sendo necessária disciplina foucaltiana (Foucault, 1999) para alcançar sucesso nesse processo de formação.

Existem muitas concepções de infância na sociedade moderna (Sarmento, 2007), e uma outra concepção complementar à anteriormente descrita é a de criança como um ser criativo, com papel ativo na constituição das relações sociais em que engaja (Cohn, 2005).

Problemas escolares são a queixa mais comum na infância (Silvares, 1993). O Fracasso escolar relaciona-se com problemas internalizantes (baixa autoestima) e externalizantes (dificuldades de socialização, na vida pessoal e profissional). Problemas ou dificuldades podem ser transtornos ou não. A maior parte não é. Muitos problemas ou dificuldades, a depender da(s) causa(s), podem ser sanados com experiências de aprendizagem apropriadas, sob condições comuns de sala de aula.

Transtornos necessitam de maior atenção e estão associados a fatores relacionados ao aluno, além de fatores relacionados ao ensino ou a uma qualidade de interação deficiente entre indivíduo-escola ou escola-indivíduo. Ainda assim tanto problemas/dificuldades quanto transtornos não possuem significado monolítico (inalterável), indicando estado particular de não aprendizagem que pode ser alterado.

As dificuldades de aprendizagem mais comuns são as de leitura. Entre os transtornos de aprendizagem, o de leitura também é o mais frequente. A leitura tem uma importância muito grande para o desenvolvimento de todas as outras habilidades escolares, pois palavras e ideias são o substrato do pensamento. Até mesmo dificuldades de escrita e matemática, embora tenham suas particularidades, podem ser decorrentes de dificuldades de leitura.

Segundo a APA (2023) 5 a 15% de crianças em idade escolar apresenta transtornos de aprendizagem e a prevalência em adultos é de 4%. Os critérios diagnósticos dos transtornos de aprendizagem são quatro, apresentados a seguir:

CRITÉRIO A: Os transtornos específicos de aprendizagem são diagnosticados, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*American Psychiatric Association*, 2014) quando persistirem por 6 meses ou mais pelo menos um sintoma de uma lista de seis, referentes a dificuldades de aprendizagem e uso de habilidades acadêmicas.

CRITÉRIO B: As habilidades acadêmicas devem estar afetadas substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, interferindo negativamente no desempenho acadêmico, profissional ou atividades cotidianas, confirmado por medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente.

No caso de indivíduos acima de 17 anos, a avaliação padronizada pode ser substituída por história documentada das dificuldades de aprendizagem com prejuízo.

CRITÉRIO C: As dificuldades escolares iniciam-se nos anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo.

Ex.: em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos longos com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas.

CRITÉRIO D: As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada. (Diagnóstico diferencial).

IMPORTANTE 1: Os 4 critérios anteriores devem ser preenchidos com base em uma síntese clínica da história do indivíduo (do desenvolvimento, médica, familiar, educacional), em relatórios escolares e em avaliação psicoeducacional.

IMPORTANTE 2: Todos os domínios e sub-habilidades acadêmicas prejudicados devem estar especificados.

Quando mais de um domínio estiver prejudicado, cada um deve ser codificado individualmente (com prejuízo na leitura, na expressão escrita e na matemática – há um código para cada um) (APA, 2023, p. 38-39).

Os sintomas ou características dos transtornos de aprendizagem embutidos no critério A da APA (2014) são os abaixo, observando-se que os dois primeiros dizem respeito especificamente à leitura:

Sintomas embutidos no Critério A:

1. Leitura em voz alta de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las - Leitura

2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido não compreende sequência, relações, inferências) – Leitura.
3. Dificuldade para ortografar (adiciona, omite ou substitui vogais e consoantes) – Escrita.
4. Dificuldades com a expressão escrita (múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases, organização inadequada de parágrafos, expressa ideias sem clareza) – Escrita.
5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos, perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações) – Matemática.
6. Dificuldades de raciocínio (dificuldade para aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solução de problemas quantitativos) – Matemática. (APA, 2014, p. 38).

Em semelhança à APA (2014), Teles (2004) define a dislexia como dificuldade que afeta a habilidade do indivíduo desenvolver a leitura, escrita e a soletração de palavras. “[...] dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica” (Teles, 2004, p. 714-715).

Para a APA (2014) Dislexia é um termo alternativo “que se refere a um padrão específico de dificuldade. Pode englobar também dificuldades em outras áreas como o raciocínio matemático, devendo ser especificadas.” (p. 67). A Disgrafia e a Discalculia também aparecem na APA (2014) como termos alternativos para transtornos de aprendizagem com ênfase na escrita e cálculo, respectivamente.

Quanto às causas da dislexia a APA (2014) indica o papel combinado de fatores genéticos e ambientais, embora não alie o transtorno a um gene específico, como alguns autores fazem e não mencione fatores ambientais além dos relacionados à fatores de risco pré e perinatal. Os fatores ambientais mencionados são prematuridade, baixo peso ao nascer, exposição pré-natal à nicotina como fatores de risco para o desenvolvimento desse transtorno (englobado numa categoria maior de transtorno do neurodesenvolvimento). Os fatores genéticos são apoiados pelo risco elevado em parentes de 1º grau de indivíduos diagnosticados (4 a 8 vezes maior para transtorno de leitura e 5 a 10 vezes maior para transtorno de matemática). Há, portanto, elevada herdabilidade (estatística) na capacidade e incapacidade de leitura. História familiar de dificuldades de leitura e alfabetização prediz problema de alfabetização ou transtorno específico de aprendizagem.

Os sinais de risco ou modificadores de curso para a dislexia e disgrafia, segundo a APA (2014) são a existência de atrasos ou transtornos na fala, processamento cognitivo da linguagem (consciência fonológica, memória de trabalho, capacidade de nomear

rapidamente em série). O Transtorno Específico de Aprendizagem associado ao TDA/H é preditora de pior evolução de saúde mental e desempenho escolar.

Transtornos específicos de aprendizagem acontecem em qualquer cultura e nível socioeconômico, mas a sua manifestação pode variar de acordo com o tipo de idioma, práticas culturais e educacionais. Em idiomas alfabéticos como o nosso, o aspecto marcante seria a leitura lenta, mas exata (APA, 2014).

O diagnóstico diferencial entre transtornos de aprendizagem e outros transtornos deve olhar para as distinções entre o transtorno de aprendizagem e inúmeros outros transtornos que podem ocasionar sintomas semelhantes, mas principalmente para variações normais no desempenho acadêmico ocasionados por falta de oportunidade educacional, educação escolar insatisfatória ou aprendizagem de segunda língua e presença de deficiência intelectual. O Transtorno de aprendizagem ocorre na presença de níveis normais de funcionamento intelectual – QI mínimo de 70, pois a presença de DI já traz consigo dificuldades para aprender, fazendo com que sua presença seja critério de exclusão do diagnóstico de transtorno de aprendizagem. Pode ocorrer na presença de DI somente nos casos em que o nível de aprendizagem do deficiente intelectual exceda às comumente associadas à deficiência intelectual (APA, 2014).

A APA (2014) diz que não há marcadores biológicos conhecidos de diagnóstico de transtornos específicos de aprendizagem. Indivíduos com o transtorno apresentam alterações circunscritas no processamento cognitivo e na estrutura e funcionamento cerebral (sem especificar quais). Diferenças genéticas também seriam evidentes em termos grupais. Apesar das asserções anteriormente efetuadas, afirma, entretanto, que testes cognitivos, neuroimagem ou testes genéticos não são úteis para o diagnóstico no momento atual. Afirma a origem biológica do transtorno de aprendizagem, sendo a base das anormalidades no nível cognitivo associadas às manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência ou exatidão.

O período do diagnóstico dos transtornos específicos de aprendizagem geralmente ocorre no início e durante os anos de escolarização formal (período do desenvolvimento) (APA, 2014). É praticamente impossível diagnosticar dificuldades acadêmicas antes do início da escolarização. Crianças com alto QI mantêm um funcionamento acadêmico aparentemente adequado mediante a utilização de estratégias compensatórias, alto esforço

ou apoio, até que as exigências ou procedimentos avaliativos imponham barreiras à sua aprendizagem ou a realização das tarefas (APA, 2014).

Não há relação de causalidade entre Transtornos específicos de aprendizagem e inteligência, mas é critério de diagnóstico, uma vez que o TEA não pode ser ocasionado, basicamente, por rebaixamento intelectual. Os critérios diagnósticos exigem que a inteligência do portador de TEA deva ser mediana ou superior. Nesse caso os testes de inteligência (preferencialmente não verbais) devem ser utilizados para descartar a hipótese da existência de deficiência intelectual.

Os transtornos específicos de aprendizagem tendem a melhorar com o desenvolvimento do indivíduo, mas podem permanecer ao longo da vida (da infância até a vida adulta). Essa melhora ocorre tanto maior for a instrução sistemática, intensiva e individualizada, utilizando intervenções baseadas em evidências científicas (com métodos testados e aprovados). O tipo de intervenção utilizada pode melhorar ou diminuir as dificuldades de aprendizagem em alguns indivíduos. Pode também promover o uso de estratégias compensatórias em outros, mitigando, dessa forma, evoluções de outro modo negativas. As condições de ensino propiciadas pelas escolas estão longe de serem consideradas adequadas, principalmente no que tange às crianças com dificuldades e transtornos.

Seja qual for a condição neurológica da criança, o que importa é identificar quais condições de ensino são relevantes, uma vez que não são apenas as condições do aprendiz que importam, mas também as características do ambiente de aprendizado.

Embora os critérios diagnósticos ajudem a classificar e identificar as dificuldades de aprendizagem, é fundamental uma análise mais profunda do comportamento, levando em conta não apenas a topografia, mas também a função desses comportamentos no ambiente escolar. Os rótulos diagnósticos, como os da APA (2014, 2023), são úteis para a identificação preliminar facilitando o diálogo entre profissionais e sendo a principal referência em definições, características etc. sobre o assunto, subsidiando a maior parte dos autores que discutem o tema; mas também podem apresentar limitações significativas. Eles podem contribuir para a culpabilização da criança, ao mesmo tempo em que desresponsabilizam a escola e os professores pelas dificuldades do aluno. Em contraste, a Análise do Comportamento privilegia a compreensão funcional dos comportamentos, considerando como as ações de um indivíduo estão intrinsecamente ligadas ao seu ambiente e às consequências que as acompanham. Essa abordagem permite

identificar a função dos comportamentos, facilitando a escolha de intervenções pedagógicas mais apropriadas.

Quanto a autores que dialogam com o DSM V (APA, 2014, 2023) temos inúmeros, principalmente tecendo críticas várias, embora o objetivo do artigo não seja o de discutir tais críticas, porém, iremos falar rapidamente sobre a questão do universalismo e viés cultura, implicações sociais e estigmatização, limitações sociais e falta de contexto e propostas de alternativas. O DSM-V é frequentemente criticado por assumir que categorias diagnósticas são universais, baseando-se em síndromes delineadas a partir de contextos ocidentais. Isso limita sua aplicabilidade em diferentes culturas, pois manifestações de transtornos podem variar entre sociedades. Termos e critérios diagnósticos podem não ter equivalentes diretos em outras línguas ou contextos, levando a interpretações e diagnósticos imprecisos (Devgun, 2023; Mezzich *et al.*, 1999). A classificação de certos comportamentos ou identidades como transtornos pode reforçar estigmas sociais e legitimar práticas discriminatórias. Além disso, o DSM-V (2014) é acusado por alguns de medicalizar comportamentos humanos normais, ampliando o alcance do modelo médico para além do necessário. Alguns críticos apontam que o DSM-V (2014) frequentemente desconsidera fatores contextuais e culturais na formulação diagnóstica, o que pode levar a diagnósticos inadequados, especialmente em populações minoritárias ou não ocidentais. Apesar de avanços, como a inclusão de entrevistas e glossários culturais, muitos consideram essas mudanças insuficientes (Mezzich *et al.*, 1999; Lewis-Fernández; Aggarwal, 2013; Aggarwal, 2023).

Uma abordagem que favorece compreensão alternativa à topográfica, do DSM V (APA, 2014), é a Análise do Comportamento. Autores como Hübner e Marinotti (2004), entre outros, são bastante críticos em relação à utilização de rótulos diagnósticos quaisquer por várias razões, entre elas:

- Incompatibilidade dos pressupostos do diagnóstico tradicional com os pressupostos filosóficos, conceituais e metodológicos da análise do comportamento (sobre os quais não iremos nos alongar).
- Diagnóstico não propicia compreensão funcional sobre o caso e, portanto, não permite escolha de intervenções apropriadas, apenas agrupa comportamentos semelhantes em uma categoria privilegiando a topografia e deixando de lado a análise da função.

- Diagnóstico permite culpabilização da criança pelo seu fracasso e desresponsabilização da escola e do professor, mantendo e agravando o problema.

A Análise do Comportamento privilegia a compreensão funcional do transtorno como no exemplo abaixo em que o comportamento analisado não é somente a topografia mas as ações de um indivíduo em relação intrínseca com seu ambiente imediatamente antecedente e as consequências proporcionadas pela sua ação, permitindo identificar a função do comportamento. Comportamento que busca identificar as relações entre o comportamento e os eventos ambientais que o mantêm ou modificam. A análise funcional do comportamento consiste em identificar as variáveis ambientais — antecedentes e consequências — que influenciam a ocorrência de um comportamento específico. O objetivo é compreender por que um comportamento ocorre, analisando sua função adaptativa em relação ao ambiente, e não apenas sua forma ou frequência. Isso permite intervenções eficazes e éticas, pois o tratamento é baseado na função do comportamento (Hanley *et al.*, 2003; Suchowierska-Stephany, 2023).

A tabela a seguir exemplifica uma análise funcional do comportamento, permitindo uma compreensão mais clara das dificuldades de crianças com dislexia. Ela evidencia como o comportamento da criança pode ser entendido não apenas como produzido pelo próprio indivíduo, mas como um reflexo das condições presentes do ambiente escolar. Essa análise é essencial para o desenvolvimento de intervenções que atendam às necessidades específicas de aprendizagem.

Tabela 1: Exemplo de análise funcional do comportamento

Antecedente	Possíveis Ações (topografia)	Possíveis consequências
Demanda de atividade acadêmica (português, matemática, por ex.)	Anda muito na sala de aula, conversa muito. Pede para sair da sala.	Fuga ou Esquiva da atividade com saída da sala (reforço negativo). Reforço positivo social dos colegas. Reforço positivo (busca por novidades). Reforço positivo (atenção do professor).

Fonte: Os autores.

Com base nessa análise, é possível implementar intervenções pedagógicas mais eficazes. Embora os critérios diagnósticos ajudem a classificar e identificar as

dificuldades de aprendizagem, a verdadeira transformação para crianças com dislexia ocorre por meio de intervenções pedagógicas eficazes. O ensino apropriado, focado na avaliação e em intervenções a ela voltadas como o desenvolvimento de habilidades fonológicas, tem lugar importante na melhora do desempenho acadêmico e no bem-estar emocional desses alunos. As intervenções cuidadosamente planejadas com base nos determinantes permitem que os alunos superem as barreiras impostas pelo transtorno, promovendo um ensino mais inclusivo e sensível às suas necessidades.

A avaliação do aluno deve feita por um conjunto de exames e entrevistas aplicados por profissionais especializados (psicólogo, psicopedagogo, neuropediatra, fonoaudiólogo etc.), incluindo avaliação de adaptação social e familiar.

A experiência que a criança necessita para aprender ou para superar dificuldades e transtornos de aprendizagem não é puramente escolar (casa, família, profissionais de saúde, profissionais de apoio também são importantes etc.), embora a escola seja de fundamental importância. A experiência escolar é muito importante para a aquisição de determinados tipos de conhecimento. A intervenção escolar e psicopedagógica é fundamental para a minimização ou superação de dificuldades/transtornos de aprendizagem.

Para o caso dos problemas de leitura, incluindo o transtorno de aprendizagem com prejuízo na leitura, autores como Capovilla (2005) mencionam que o número de casos é grande e agravado por alguns fatores como problemas socioeconômicos e predominância de métodos globais no letramento, que focalizam o significado da palavra e não sua composição fonêmica, dificultando a aquisição de consciência fonológica. Tal aquisição é uma das principais dificuldades dos disléxicos.

Dados de pesquisa de Capovilla (2005) apontam que 70% das dificuldades de leitura e escrita concentram-se em problemas na percepção de que fonemas correspondem a grafemas (linguagem falada – letra) → *déficit* fonológico. Sendo assim, métodos de ensino que não enfatizam a aquisição de consciência fonológica (de que palavras podem ser decompostas em fonemas e de que as letras podem ser conectadas) são contraindicados tanto no letramento inicial, quanto no atendimento psicopedagógico. Não há como ensinar significado sem ensinar correspondência letra-som (grafema-fonema), ou sem ampliação da consciência fonológica para qualquer um, mas especialmente para os indivíduos com transtorno de leitura.

O tratamento psicopedagógico dos transtornos de aprendizagem de leitura mais indicado, portanto, é o desenvolvimento da consciência fonológica, o que inclui a utilização de métodos fonológicos (nunca globais) e atividades como técnica de *cloze*, atividades com rimas, com aliterações, com consciência de palavras, consciência silábica, identidade fonêmica e teatro de fantoches.

Ao contrário do que o mito do significado propaga, nem sempre um problema de leitura está na ausência de conhecimento do significado ou do contexto da informação, aspecto que os métodos globais de ensino de leitura costumam enfatizar. Ex.: Uma palavra estrangeira em língua desconhecida ou ideograma oriental não serão corretamente lidos ou escritos por um não conhecedor da língua ou do sistema simbólico em questão, mesmo quando o significado for anunciado.

O aprendizado de leitura e escrita deixado ao acaso pode, no limite, não ocorrer, especialmente em caso de haver uma dificuldade ou um transtorno de aprendizagem. A intervenção/tratamento é fundamental. Sem ensino apropriado a criança com dificuldade/transtorno de aprendizagem pode não a superar.

Há tendência generalizada na educação em culpabilizar o aluno pelo fracasso em aprender como atribuição da explicação do fracasso por fatores internos ao aluno ou sua família (emocionais, cognitivos, neurológicos etc.). Em segundo lugar são listados os fatores externos à escola. Fatores intraescolares ou relativos ao ensino são listados como causas do fracasso escolar, mas na prática constituem-se nos menos analisados. Como corroborado por dados de inúmeras pesquisas, os problemas de aprendizagem são, na maior parte das vezes, problemas de ensino.

Muito embora existam inúmeros fatores associados ao desempenho, dados oficiais (SAEB, Prova Brasil MEC/INEP) apontam estatísticas assustadoras quanto ao desempenho de alunos em conteúdos como língua portuguesa e matemática. Certamente a responsabilidade por tal resultado não é dos alunos, nem dos transtornos. Há algo errado acontecendo em nossas escolas. Dentre tais fatores estão o tempo dedicado aos estudos, envolvimento dos pais, qualificação dos professores e infraestrutura escolar estão fortemente ligados ao desempenho em qualquer prova, como a Prova Brasil (Menezes *et al.*, 2016). Os principais dados oficiais sobre desempenho em leitura em nosso país mostram baixo percentual de alunos no nível adequado, como os da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA/INEP, 2016) *apud* Scliar-Cabral (2019), em que apenas 12,99% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental atingiram o nível esperado em leitura. Existe

uma evolução modesta ao longo dos anos nesse desempenho: Entre 2007 e 2017, houve aumento nas médias de leitura do SAEB, mas os ganhos foram desiguais: municípios com maior classe social e mais alunos brancos avançaram mais, enquanto regiões com maior desigualdade social tiveram ganhos menores (Carnoy; Rodrigues, 2024). O IDEB, que combina resultados do SAEB/Prova Brasil, mostra evolução contínua nos anos iniciais do fundamental, mas estagnação nos anos finais (Garcia *et al.*, 2016; Ferrão, 2022).

Algumas teorias em psicologia (em grande parte cognitivas ou que descrevem desenvolvimento intelectual e afetivo) têm sido utilizadas pelos educadores como substrato explicativo para o fracasso em aprender. O mesmo para enfoques médicos variados, gerando críticas à “medicalização” da educação. Tais teorias, especialmente as que conferem a responsabilidade do aprendizado ao aluno, fornecem, mesmo involuntariamente, embasamento para a tendência generalizada de descompromisso com o método de ensino e justificativa para a culpabilização do aluno em relação ao fracasso em aprender.

Que condições de ensino são necessárias para promover aprendizagem (e desenvolvimento)? Essa é uma pergunta ainda não totalmente respondida, pois métodos e técnicas de ensino devem ser pesquisados em grande quantidade para respondermos à pergunta. Os educadores não podem ficar a reboque de teorias de desenvolvimento, que o descrevem numa dada cultura, porque isso não responde o que deve ser feito para propiciar desenvolvimento e aprendizagem. Pode ser condição necessária, mas não suficiente. Teoria de desenvolvimento deve gerar teoria de aprendizagem que deve derivar, finalmente, teoria e método de ensino.

Atualmente, a dislexia, como transtorno de aprendizagem, também é reconhecida como uma dificuldade que vai além de problemas escolares, afetando não só o desenvolvimento acadêmico, mas também social e emocional de crianças. A inclusão de crianças com dislexia em ambientes escolares por vezes esbarra na falta de compreensão adequada do transtorno por parte de educadores e familiares. Existem, portanto, além das dificuldades escolares, impactos sociais e emocionais da dislexia, com base em evidências mais recentes sobre o impacto da exclusão e da rotulação dos estudantes com esse transtorno (Knight, 2021; Clark, 2024b).

A dislexia atualmente é entendida dentro das políticas educacionais pela Lei nº 14.254 (Brasil, 2021), que prevê o acompanhamento para educandos com dislexia ou TDAH. A lei prevê que escolas, com apoio da família e serviços de saúde, ofereçam

assistência específica e contínua aos alunos com esses transtornos de aprendizagem ou neurodesenvolvimento, garantindo desenvolvimento pleno e apoiado por profissionais de ensino e saúde. No entanto, o impacto dessa lei e dessa abordagem nas escolas ainda não se sente de modo contundente, uma vez que persistem as práticas não baseadas em evidências e a ausência de formação inicial e continuada de professores para o trato com esse alunado.

A dislexia, um transtorno de aprendizagem comum em crianças, é frequentemente mal interpretada em ambientes escolares, o que leva a diagnósticos tardios e intervenções ineficazes. Este estudo foca em analisar os desafios vivenciados por uma criança disléxica, como mostrado no filme 'Como Estrelas na Terra', e as implicações da falta de diagnóstico precoce nas suas dificuldades acadêmicas e emocionais. Ao longo dos anos, a literatura sobre a dislexia tem aumentado, mas ainda há uma grande lacuna no entendimento sobre como as escolas e famílias podem colaborar de forma eficaz para apoiar crianças diagnosticadas. Embora existam estudos sobre o diagnóstico e intervenções, há uma escassez de pesquisas que mostrem o impacto de abordagens pedagógicas como as baseadas na análise do comportamento ou quaisquer outras, no desenvolvimento de crianças disléxicas.

O trabalho analisa um filme, dentro de uma série deles como o mesmo objetivo, que apresenta os desafios de crianças com dislexia em escolas. O filme é denominado “Como Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial”, e apresenta a trajetória de uma criança de 9 anos disléxica, inicialmente não diagnosticada. O filme de 2007, tem como diretor Aamir Khan e narra a história de Ishaan Awasthi, de nove anos de idade. O foco do artigo é como a falta de diagnóstico e compreensão sobre a dislexia pode dificultar o processo de aprendizagem, especialmente dentro de escolas tradicionais que não têm formação adequada para lidar com esses casos.

Nesse contexto o problema do trabalho é "Como a falta de diagnóstico e a abordagem inadequada por parte dos profissionais da educação contribuem para a perpetuação das dificuldades de aprendizagem de crianças com dislexia, tornando-as vítimas de rotulação e fracasso escolar?".

O objetivo deste trabalho é analisar, por meio do filme 'Como Estrelas na Terra', como a falta de diagnóstico precoce da dislexia e a falta de compreensão por parte dos educadores podem prejudicar o desenvolvimento acadêmico de uma criança. Além disso,

buscamos examinar a eficácia de metodologias pedagógicas baseadas em evidências, como as fonológicas, na promoção do aprendizado de crianças com dislexia.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é a análise qualitativa de um filme, utilizando-o como um estudo de caso para ilustrar os desafios enfrentados por uma criança disléxica no ambiente escolar. A análise se concentrará nas dificuldades de aprendizagem da personagem principal e nas respostas de sua família e professores, com o objetivo de identificar como a falta de diagnóstico pode impactar negativamente seu desenvolvimento. O tipo de Pesquisa, portanto é qualitativa, pois se concentra em uma análise detalhada do comportamento da personagem principal do filme “*Como Estrelas na Terra*”, buscando compreender suas dificuldades de aprendizagem dentro de um contexto educacional. A pesquisa qualitativa é definida como um processo iterativo no qual a compreensão científica é aprimorada ao se aproximar do fenômeno estudado, fazendo novas distinções significativas (Aspers; Corte, 2021). A análise de filmes é amplamente reconhecida como uma abordagem qualitativa, pois envolve a interpretação de elementos narrativos, visuais, simbólicos e sociais presentes na obra. O objetivo é compreender significados, mensagens, construções de personagens, temas e contextos culturais, o que exige métodos interpretativos e subjetivos (Leite *et al.*, 2021).

E também é descritiva, pesquisa descritiva é um método que busca descrever fenômenos, características ou relações, sem manipular variáveis ou testar hipóteses (Miksza; Elpus, 2018). Visa descrever as dificuldades enfrentadas pela personagem, sem manipulação de variáveis. O trabalho de análise de filme descritivo geralmente descreve detalhadamente os elementos do filme, como enredo, personagens, cenários, temas e mensagens, apresentando-os de forma sistemática e organizada. O objetivo é expor e explicar o que está presente na obra, muitas vezes utilizando teorias (Bamman *et al.*, 2024).

2.1 Personagens

O protagonista do filme é Ishaan Awasthi, uma criança de 9 anos, disléxica não diagnosticada. A análise considera o impacto das dificuldades acadêmicas de Ishaan em sua vida familiar e escolar. Sua família, composta por pais e um irmão, segue uma estrutura tradicional com expectativas rígidas em relação ao desempenho escolar. O

estudo explora como cada membro da família contribui para o desenvolvimento de Ishaan, ou como suas reações e falta de compreensão podem agravar suas dificuldades de aprendizagem.

2.2 Ambientes/contexto do enredo

O filme é ambientado em três contextos principais: a casa de Ishaan, uma escola tradicional e um colégio interno. Em casa, a pressão por um desempenho acadêmico adequado não é acompanhada de uma compreensão das dificuldades de Ishaan, que é rotulado como preguiçoso. A escola tradicional também não oferece apoio adequado e pune as dificuldades de leitura e escrita do aluno. No entanto, no colégio interno, o professor Ram adota uma abordagem mais sensível, reconhecendo a dislexia de Ishaan e criando intervenções pedagógicas eficazes. A análise do filme busca entender como esses ambientes influenciam as dificuldades de aprendizagem de Ishaan.

2.3 Materiais e instrumentos

O filme foi o principal material utilizado. A análise do filme foi realizada por meio de ferramentas como blocos de anotações, smartphone e notebook para registros das observações. O filme foi assistido em uma televisão, e foram utilizados artigos e livros científicos sobre dislexia e práticas pedagógicas para embasar as reflexões.

2.4 Procedimentos de análise

A análise do filme *Como Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial* foi realizada pelas autoras do presente estudo, no contexto acadêmico da formação em Educação. O procedimento envolveu a observação sistemática das cenas, com registros em caderno de anotações e fichamentos digitais, em ambiente de estudo supervisionado. A interpretação foi conduzida à luz de três referenciais principais: a) Psicologia e Psicopedagogia, com destaque para os critérios diagnósticos dos transtornos de aprendizagem descritos pela APA (2014, 2023) e pela definição de dislexia apresentada por Teles (2004); b) Teorias do desenvolvimento humano e da infância, fundamentadas em Carmo (2012), Cohn (2005) e Sarmento (2007), além da análise foucaultiana da disciplina (Foucault, 1999); c) Análise do Comportamento, especialmente o modelo de análise funcional do comportamento proposto por Hübner e Marinotti (2004), utilizado

para compreender como os antecedentes e as consequências moldaram as ações do personagem.

O corpus fílmico foi examinado em três dimensões: a) Contexto familiar, considerando a forma como a família lida com as dificuldades de Ishaan; b) Contexto escolar, com foco nas práticas docentes, relações entre pares e métodos de ensino empregados; c) Contexto social, buscando identificar como os valores e expectativas culturais influenciam as experiências da criança.

Esse procedimento permitiu estabelecer correspondências entre as cenas do filme e os conceitos teóricos mobilizados, possibilitando uma análise crítica da dislexia e de seus impactos na aprendizagem, nas relações sociais e na construção da subjetividade da criança.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início do filme, a cena em que Ishaan brinca com um coador de café como se fosse uma rede para pescar peixes ilustra a visão da criança como sujeito criativo, produtor de significados e não apenas receptor passivo de normas. Essa perspectiva dialoga com a concepção de infância defendida por Cohn (2005), que a entende como etapa em que a criança atua ativamente na constituição das relações sociais. Em contrapartida, o adulto que interrompe a brincadeira representa uma concepção tradicional de infância como um adulto em formação, que precisa ser disciplinado e moldado para atender a padrões previamente estabelecidos — visão aproximada da noção de “corpos dóceis” discutida por Foucault (1999).

Essa tensão entre criatividade infantil e disciplina institucional também se relaciona com a análise de Sarmento (2007), que enfatiza a pluralidade de concepções de infância existentes na sociedade. No caso de Ishaan, a sua criatividade é constantemente desvalorizada pela escola e pela família, que priorizam comportamentos regulados e a reprodução de modelos adultos. O filme revela como diferentes concepções de infância coexistem e entram em conflito, sendo a visão disciplinadora predominante responsável por rotular as manifestações criativas de Ishaan como indisciplina ou preguiça, em vez de reconhecê-las como expressão de seu desenvolvimento.

A cena em que Ishaan relata à professora que “as palavras estavam dançando” ilustra um dos sinais mais comuns de dislexia: a dificuldade em decodificar palavras escritas, descrita pela APA (2014) como leitura imprecisa e lenta. Essa experiência

subjetiva do personagem encontra correspondência no Critério A do manual, que prevê a persistência de sintomas relacionados a dificuldades de leitura, escrita ou cálculo por pelo menos seis meses, apesar de instrução adequada. O fato de tais dificuldades se manifestarem no contexto escolar, quando as exigências superam suas capacidades, é um exemplo do Critério C, segundo o qual os sintomas podem não se tornar plenamente visíveis até que a complexidade das demandas acadêmicas revele as limitações. Além disso, o caso de Ishaan mostra a ausência de avaliação clínica abrangente capaz de excluir outras causas externas para seu desempenho escolar, como deficiência intelectual, adversidade psicossocial ou instrução inadequada, conforme previsto pelo Critério D.

Essa ausência contribuiu para que suas dificuldades fossem interpretadas como preguiça ou desinteresse, prolongando o sofrimento escolar e retardando a intervenção pedagógica necessária. Assim, as vivências do personagem reforçam como os critérios diagnósticos, quando negligenciados, podem resultar em diagnósticos tardios e em um percurso escolar marcado por punições e exclusão.

As dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por Ishaan, que geraram impaciência por parte de professores e rotulação por parte da escola e família, representam um fenômeno comum no cenário educacional. De acordo com a APA (2023), entre 5% e 15% das crianças em idade escolar apresentam algum transtorno específico de aprendizagem, com prevalência em adultos em torno de 4%. No Brasil, os indicadores também revelam a gravidade da situação: apenas 12,9% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental atingiram o nível esperado de leitura segundo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA/INEP, 2016) *apud* Scliar-Cabral (2019). Além disso, análises longitudinais do SAEB mostram avanços desiguais, com maior progresso em municípios de maior nível socioeconômico e atraso em contextos marcados por desigualdade social (Carnoy; Rodrigues, 2024). Ressalte-se que nem todos os casos de não alcance dos critérios esperados por tais provas pode ser explicado por transtornos neurobiológicos, muito pelo contrário.

Em todo caso, tais dados evidenciam que a experiência de Ishaan não é isolada, mas exemplifica uma realidade que atinge milhões crianças. O filme, ao retratar o diagnóstico tardio e a ausência de apoio pedagógico, espelha o desafio estrutural que persiste em muitos sistemas escolares: a dificuldade em reconhecer e intervir precocemente nos casos de transtorno de aprendizagem.

A postura da escola e da família de Ishaan, que o rotulavam como preguiçoso, indisciplinado ou desobediente, exemplifica um dos principais problemas apontados por Hübner e Marinotti (2004): o uso de diagnósticos e classificações apenas descritivas, topográficas, pode levar à culpabilização da criança e à desresponsabilização da escola. No filme, a falta de compreensão funcional do comportamento de Ishaan fez com que suas dificuldades fossem vistas como falhas pessoais, justificando punições e exclusões.

Esse cenário contrasta com a intervenção do professor Ram, que adota uma perspectiva mais próxima da análise funcional do comportamento. Ao reconhecer os antecedentes e consequências que mantinham os comportamentos de esquiva e desatenção de Ishaan, o professor modificou o ambiente de aprendizagem, criando condições que favoreciam o engajamento do aluno. Essa mudança de foco — da rotulação para a compreensão funcional — ilustra como a análise do comportamento pode contribuir para práticas pedagógicas inclusivas, valorizando as potencialidades do estudante em vez de cristalizar rótulos limitadores.

As dificuldades acadêmicas de Ishaan não se circunscreveram apenas no desempenho escolar, mas tiveram consequências profundas em sua vida emocional e social. O personagem foi alvo de *bullying* por parte dos colegas, punições constantes de professores e castigos familiares, o que contribuiu para sentimentos de isolamento e baixa autoestima. Esse quadro é coerente com a análise de Knight (2021), segundo a qual o rótulo pode afetar negativamente as aspirações acadêmicas e a autopercepção do estudante.

De modo semelhante, Clark (2024a) aponta que, em contextos educacionais, muitos alunos com dislexia optam por ocultar suas dificuldades diante do risco de exclusão e discriminação — dinâmica que pode ser identificada na tentativa de Ishaan de evitar a escola, chegando a falsificar um bilhete da mãe para escapar das experiências aversivas. Além disso, Clouder (2020) ressaltam que a falta de apoio institucional amplia a exclusão de estudantes neurodivergentes, reforçando barreiras sociais existentes além das pedagógicas.

O filme, ao retratar a trajetória de Ishaan, mostra como a dislexia pode impactar não apenas o processo de aprendizagem, mas também a autoestima, as relações sociais e as perspectivas futuras de uma criança. Esses efeitos evidenciam a urgência de intervenções que considerem o aluno em sua integralidade, oferecendo suporte pedagógico, social e emocional.

A realidade vivida por Ishaan também encontra paralelo no contexto brasileiro. A Lei nº 14.254/2021 estabelece que educandos com dislexia ou TDAH devam receber acompanhamento específico e contínuo, com a participação da escola, da família e de serviços de saúde. Contudo, a prática cotidiana ainda revela um distanciamento entre a legislação e a realidade escolar: a carência de profissionais capacitados, a ausência da aplicação de metodologias baseadas em evidências e a falta de articulação entre escola e família, dificultando a efetividade do que a lei prevê.

O atraso diagnóstico e a falta de suporte pedagógico enfrentados por Ishaan refletem justamente os obstáculos que a legislação busca superar. A análise do filme, portanto, evidencia a importância de que políticas públicas sejam acompanhadas de formação docente adequada e de recursos institucionais que permitam às escolas responder às necessidades dos estudantes com transtornos de aprendizagem. Sem essa articulação, a lei corre o risco de permanecer apenas no plano normativo, sem promover mudanças reais na vida dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filme *Como Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial* evidenciou como o diagnóstico tardio da dislexia e a falta de preparo dos profissionais da educação podem comprometer o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de crianças. A análise da trajetória de Ishaan Awasthi demonstrou que a ausência de compreensão sobre suas dificuldades levou à rotulação, punições e exclusão, até que uma intervenção pedagógica sensível e baseada em evidências possibilitou avanços significativos.

O objetivo do estudo — analisar, a partir do filme, os efeitos da falta de diagnóstico precoce e da abordagem inadequada da escola e da família — foi alcançado. As cenas retratadas dialogam com os critérios diagnósticos da APA (2014, 2023), negligenciados em seu percurso escolar, e com as consequências sociais descritas por Knight (2021), Clark (2024b) e Clouder *et al.* (2020), que destacam a exclusão e o estigma vivenciados por estudantes disléxicos.

A reflexão permitiu também relacionar a realidade do filme ao contexto brasileiro. Embora a Lei nº 14.254/2021 preveja acompanhamento especializado para educandos com dislexia, persistem lacunas entre a legislação e a prática escolar, sobretudo pela carência de formação docente e pelo descaso com metodologias fundamentadas em

evidências científicas. O caso de Ishaan reforça que políticas públicas só produzem resultados, quando acompanhadas de estratégias pedagógicas efetivas.

Este estudo contribui em três frentes: (i) no campo teórico, ao reforçar a crítica à rotulação diagnóstica e valorizar abordagens funcionais do comportamento; (ii) no campo prático, ao destacar a importância de metodologias fonológicas (Capovilla, 2005; Moojen; Gonçalves, 2016) para o ensino de leitura; e (iii) no campo social, ao apontar a necessidade de articulação entre escola, família e sociedade para promover a inclusão.

A análise se concentrou em um único recurso fílmico, o que restringe a generalização dos resultados. Para pesquisas futuras, sugere-se investigar a percepção docente sobre a dislexia, bem como avaliar a eficácia de diferentes metodologias de ensino (as fonológicas e as fundamentadas na análise do comportamento) no acompanhamento de estudantes disléxicos.

Em síntese, a experiência de Ishaan ilustra que a dislexia não deve ser vista como sinônimo de fracasso, mas como um desafio que pode ser superado quando diagnosticado precocemente e acompanhado por práticas pedagógicas inclusivas, sustentadas por evidências científicas. Reconhecer e apoiar o potencial de cada criança é condição essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

AGGARWAL, N. The Evolving Culture Concept in Psychiatric Cultural Formulation: Implications for Anthropological Theory and Psychiatric Practice. **Culture, Medicine and Psychiatry**, [s. l.], v. 47, p. 555-575, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11013-023-09821-9>. Acesso em: 2 out. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ASPERS, P.; CORTE, U. What is Qualitative in Research. **Qualitative Sociology**, [s. l.], v. 44, p. 599-608, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11133-021-09497-w>. Acesso em: 2 out. 2025.

BAMMAN, D. *et al.* Measuring diversity in Hollywood through the large-scale computational analysis of film. **Proceedings of the National Academy of Sciences of**

the United States of America, [s. l.], v. 121, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.2409770121>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília: Planalto, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

CAMARGO, C. A. M.; CAMARGO, M. A. F.; SOUZA, V. O. Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a relação entre o docente e as teorias do desenvolvimento humano. **Revista Thema**, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 1335–1350, 2018.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon/Edipusp, 2011.

CAPOVILLA, F. C. **Neuropsicologia e aprendizagem escolar**. São Paulo: Memnon, 2005.

CARMO, J. S. **Fundamentos Psicológicos da Educação**. 1. ed. Curitiba, PR: InterSaberes, 2012.

CARNOY, M.; RODRIGUES, E. Achievement gains in an unequal society: Analyzing academic performance among Brazilian school districts, 2007–2017. **International Journal of Educational Development**, [s. l.], v. 107, 103049, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103049>. Acesso em: 2 out. 2025.

CLARK, J. Dyslexia at university: barriers to disclosure and the impact on support. **Journal of Learning Disabilities**, [s. l.], v. 57, n. 1, p. 33–45, 2024b.

CLARK, C. H. H. Dyslexia concealment in higher education: Exploring students' disclosure decisions in the face of UK universities' approach to dyslexia. **JORSEN**, [s. l.], v. 24, n. 4, p. 922-935, 2024a. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12683>. Acesso em: 2 out. 2025.

CLOUDER, L. *et al.* Neurodiversity in higher education: insights from the student voice. **Teaching in Higher Education**, [s. l.], v. 25, n. 7, p. 855–871, 2020.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DEVGUN, A. Cultural Competence in Mental Health Diagnosis: The DSM and its Global Applicability. **SSRN Electronic Journal**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4575474>. Acesso em: 2 out. 2025.

FERRÃO, M. The evaluation of students' progression in lower secondary education in Brazil: Exploring the path for equity. **Studies in Educational Evaluation**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101220>. Acesso em: 2 out. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, P. School performance: An IDEB analysis of the seven municipalities in the ABC region. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 10, p. 115-134, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271991784>. Acesso em: 2 out. 2025.

HANLEY, G.; IWATA, B.; McCORD, B. Functional analysis of problem behavior: a review. **Journal of applied behavior analysis**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 147-185, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1901/JABA.2003.36-147>. Acesso em: 2 out. 2025.

MIKSZA, P; ELPUS, K. **Descriptive Research Design**. In: Design and Analysis for Quantitative Research in Music Education. New York, Oxford Academic, 2018. p. 17-30. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/OSO/9780199391905.003.0003>. Acesso em: 2 out. 2025.

HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. A. Diagnóstico em psicologia: limites e possibilidades de um conceito. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 77-92, 2004.

KNIGHT, C. Dyslexia and self-concept: an exploratory study of the impact of labelling. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s. l.], v. 21, n. 4, p. 289-298, 2021.

LEITE, N. Film Analysis in Management Research: Knowing Why and How to Use It. **Gestão & Regionalidade**, [s. l.], v. 37, n. 112, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/gr.vol37n112.7666>. Acesso em: 2 out. 2025.

LEWIS-FERNÁNDEZ, R.; AGGARWAL, N. Culture and psychiatric diagnosis. **Advances in psychosomatic medicine**, [s. l.], v. 33, p. 15-30, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1159/000348725>. Acesso em: 2 out. 2025.

MENEZES, I. Policy Implications of Achievement Testing Using Multilevel Models: The Case of Brazilian Elementary Schools. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 7, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01727>. Acesso em: 2 out. 2025.

MEZZICH, J. The place of culture in DSM-IV. **The Journal of nervous and mental disease**, [s. l.], v. 187, n. 8, p. 457-464, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/00005053-199908000-00001>. Acesso em: 2 out. 2025.

MOOJEN, S.; GONÇALVES, G. Consciência fonológica e dificuldades de leitura. **Revista Psicopedagogia**, [s. l.], v. 33, n. 102, p. 122-133, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 100, p. 1177–1201, 2007.

SCLIAR-CABRAL, L. Políticas públicas de alfabetização. **Ilha do Desterro**, [s. l.], v. 72, n. 3, p. 271-290, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p271>. Acesso em: 2 out. 2025.

SILVARES, E. Problemas escolares: uma análise comportamental. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 25–32, 1993.

SUCHOWIERSKA-STEPHANY, M. Functional analysis: what have we learned in 85 years?. **Advances in Psychiatry and Neurology**, [s. l.], v. 32, p. 188-199, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5114/ppn.2024.135277>. Acesso em: 2 out. 2025.

TELES, L. A dislexia: diagnóstico, avaliação e intervenção. **Revista Psicopedagogia**, [s. l.], v. 21, n. 64, p. 34–42, 2004.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Gabrielle da Silva Cordeiro: Escrita – Revisão e edição.

Gabriela Prudente de Oliveira: Escrita – Revisão e edição.

Eliza Daiane da Silva: Administração do Projeto.

Maria Ester Rodrigues: Escrita – Primeira redação.