

DISLEXIA E EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: REFLEXÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

DYSLEXIA AND INCLUSIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCIES

Mara Dantas Pereira 1
Joilson Pereira da Silva 2

Resumo: A dislexia é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta habilidades básicas de leitura e linguagem, tendo início na infância. Além disso, o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar tem sido um tema de relevância para as áreas da Psicologia e da Educação, visto que as competências socioemocionais impactam diretamente, tanto no desenvolvimento da subjetividade das crianças disléxicas quanto na construção dos seus laços sociais. O objetivo do presente estudo foi apresentar reflexões acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças com dislexia. Para tal, foi realizada uma revisão da literatura de caráter narrativa, consultando-se as bases de dados ERIC, SciELO e portal de periódicos CAPES, em busca de estudos publicados em português, inglês e espanhol. O artigo foi dividido em três eixos: (i) Dislexia na educação infantil inclusiva; (ii) Competências socioemocionais; e (iii) Construindo o diálogo entre as competências socioemocionais e a construção de laços sociais entre crianças disléxicas e adultos.

Palavras-chave: Dislexia. Crianças. Educação Infantil. Inclusão. Competências Socioemocionais.

Abstract: Dyslexia is a neurodevelopmental disorder that affects basic reading and language skills, beginning in childhood. Moreover, socioemotional development in preschool age has been a relevant theme for Psychology and Education areas, since socioemotional skills directly impact both the subjectivity development of dyslexic children and the construction of their social bonds. The aim of the present study was to present reflections on the development of social and emotional skills in children with dyslexia. To this end, a narrative literature review was carried out, consulting the ERIC and SciELO databases and the CAPES journals portal, in search of studies published in Portuguese, English and Spanish. The article was divided into three axes: (i) dyslexia in inclusive early childhood education; (ii) socioemotional skills; and (iii) Building the dialogue between socioemotional skills and the construction of social bonds between dyslexic children and adults.

Keywords: Dyslexia. Children. Early Childhood Education. Inclusion. Socioemotional Skills.

1 Graduada em Psicologia (pela UNIT). Atualmente é mestranda em Psicologia na Universidade Federal de Sergipe (UFS).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7410506618665362>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5943-540X>. E-mail: maradantaspereira@gmail.com

2 Doutor em Psicologia (pela Universidade Complutense de Madrid) e Pós-Doutor em Psicologia pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB).
É professor na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8153511774866503>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9149-3020>. Email: joilsonp@hotmail.com

Introdução

O presente artigo teve por objetivo apresentar reflexões acerca da importância do desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças com dislexia. Para isso, realizou-se uma revisão da literatura (RL) de caráter narrativo, intentando-se avaliar criticamente materiais que já foram publicados, considerando o progresso das investigações dentro desta temática. Essa perspectiva permite entender que uma RL é formada por textos que os autores utilizam para definir e responder ao objetivo da pesquisa, resumindo estudos prévios e informando aos leitores o estado em que se encontra determinada área de investigação (APA, 2012).

Nesse sentido, a consulta à literatura foi conduzida nas bases de dados *Education Resources Information Center* (ERIC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em busca de estudos publicados em português, inglês e espanhol. Além disso, visando aumentar o arcabouço teórico da pesquisa, foram analisadas páginas eletrônicas, legislações e documentos oficiais.

Neste trabalho, no primeiro momento, destaca-se que o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar tem sido um tema relevante para ser abordado na literatura da Psicologia e da Educação, tendo em vista que as competências socioemocionais (CSE) impactam diretamente, tanto no desempenho das crianças quanto em suas relações com os laços sociais dentro da Educação Infantil (SILVA, 2017). Cabe citar também que a criança é um sujeito histórico e de direitos, que, nos convívios, nas relações e nas práticas da sua vida cotidiana, “[...]vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.18).

Nesse sentido, é importante entender que a primeira infância é considerada um período crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional, social, moral e da subjetividade de uma criança (DOMITROVICH *et al.*, 2017), e para se ter uma ideia, o desenvolvimento da subjetividade acontece quando, em distintos processos de subjetivação, com interação direta entre o social e a personalidade, os indivíduos são capazes de integrar-se de forma recíproca, melhor dizendo, quando é possível analisar a subjetividade social, a personalidade e o indivíduo de modo individualizado e relativamente independente; mas, para uma análise do desenvolvimento da subjetividade, é fundamental adentrar no movimento que um é capaz de promover no outro (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2013).

Sabe-se que em um mundo contemporâneo cada vez mais exigente, a formação educacional do indivíduo, desde a sua infância, requer, para além da aprendizagem cognitiva dos conteúdos escolares, uma formação integral direcionada para o desenvolvimento de CSE, que proporcione aos estudantes uma vida emocionalmente equilibrada (CARNEIRO; LOPES, 2020).

A literatura aborda que é papel da escola formar crianças em uma perspectiva que inclua, de modo muito mais acentuado, os lados psicológico e subjetivo do ser humano (ROSIN-PINOLA *et al.*, 2017; CARNEIRO; LOPES, 2020; BARRETO, 2021). Além disso, estudiosos como Elias (2003) e Rosin-Pinola e demais autores (2017) chamaram a atenção para que as instituições com Educação Infantil se proponham a executar ações que promovam o desenvolvimento das CSE, tornando as crianças competentes para a formação de laços sociais (interação professor e aluno), que auxiliam no enfrentamento dos obstáculos, tanto escolares quanto da vida.

Para este estudo, adota-se, como proposta, a Educação Infantil Inclusiva a partir do compromisso que vai possibilitar meios para o desenvolvimento pleno de todas as crianças (LOURENÇO; CID, 2010), pois elas “[...] apresentam características próprias e um conjunto de valores e condições socioculturais e afetivas que as tornam singulares e especiais” (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, p. 102).

Dessa forma, as instituições de ensino infantil deverão ofertar e garantir uma pluralidade de possibilidades e de reformulações curriculares, de forma a atender interesses diversos em contextos coletivos de desenvolvimento das crianças, transpassados pelo eixo pedagógico dos laços sociais e das brincadeiras (MENDES, 2006; DIAS; SANTOS; ABREU, 2021).

O período pré-escolar representa uma oportunidade única para promover o desenvolvimento socioemocional e o da subjetividade na primeira infância. Entre os 2 e 6 anos de idade, a capacidade

de regular e expressar emoções se desenvolve, e as habilidades sociais são exibidas para lidar com as próprias emoções e as dos outros. Assim, um dos domínios de aprendizagem importantes nesta faixa etária é o socioemocional (IBÁÑEZ; ROMERO PÉREZ, 2019).

É necessário promover ambientes de aprendizagem de qualidade, que colaborem para o desenvolvimento, nessas idades, de uma percepção adequada de si e dos outros, também é imprescindível estabelecer relações positivas com os colegas e adultos, ser sensível às necessidades dos outros, e desenvolver as CSE para lidar com suas próprias emoções e as dos outros. Tudo isso são dimensões que podem ser aprendidas e não devem ser negligenciadas durante os primeiros anos de vida (ELIAS, 2003).

Destacamos que as CSE podem ser trabalhadas a partir de práticas pedagógicas diversas na Educação Infantil. Algumas atividades podem estimular a responsabilidade, a empatia e a formação de laços sociais entre professores e alunos, como, por exemplo, as rodas de conversa, o teatro, a contação de histórias e as oficinas de desenhos (BARRETO, 2021).

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, é nas instituições de ensino infantil que emergem os primeiros sinais de dislexia, pois são locais onde a leitura e a escrita começam a ser utilizadas e, principalmente, valorizadas. Nesse sentido, a dislexia é definida como um Transtorno Específico de Aprendizagem (TEAp), de origem neurobiológica e evolutiva, caracterizada por dificuldades na precisão e na fluência na leitura de palavras, e por prejuízo nas habilidades de decodificação e ortografia (LEITÃO *et al.*, 2017; MARTINS; CÁRNIO, 2020).

Tais dificuldades resultam, em geral, de um déficit no componente fonológico da linguagem, e são inesperadas em associação às outras competências cognitivas e ao acesso à instrução escolar adequada (IDA, 2012; MARCUZZI; ROMERO-NARANJO, 2017). No Brasil, estima-se que cerca de 30% a 40% das crianças expressam alguma dificuldade para aprender a ler e escrever nos primeiros anos escolares (ALVES; CASELLA; FERRARO, 2016), sendo que de 3% a 5% dessas crianças apresentam sinais de dislexia (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

A dislexia é uma condição que pode afetar negativamente os resultados escolares e o desenvolvimento dos laços sociais entre o disléxico e o professor. Por isso, crianças disléxicas apresentam dificuldades de leitura que podem interferir no processo de alfabetização, gerando significativas repercussões na aprendizagem, que podem ser observadas da infância até a vida adulta (DOIKOU-AVLIDOU, 2015).

Nessa mesma conjuntura, as dificuldades de aprendizagem na alfabetização podem constituir um fator de risco para a manifestação de problemas emocionais, sociais ou comportamentais; o que interfere diretamente nas relações do espaço escolar (MARTÍNEZ; SEMRUD-CLIKEMAN, 2004; ALEXANDER-PASSE, 2016), visto que as crianças disléxicas têm maior probabilidade de experimentar sentimentos de inferioridade e insegurança emocional, devido à rotulagem e estigmatização relacionadas à sua condição (BURDEN, 2008). Além disso, elas apresentam baixa autoestima acadêmica em comparação com seus pares não disléxicos (TERRAS; THOMPSON; MINNIS, 2009; TAM; LEUNG, 2019).

Em seu dia-a-dia, as crianças com dislexia vivenciam uma imensidão de emoções e, portanto, torna-se essencial que sejam capazes de identificar, adequadamente, seu estado emocional, entendendo as causas que despertam cada emoção, e, por fim, regularem seu comportamento consoante à emoção sentida (ALEXANDER-PASSE, 2008; LEITÃO *et al.*, 2017; BOYES *et al.*, 2020). De fato, serem capazes de identificar emoções em si e nos outros, permite às crianças responder de modo mais adequado às situações sociais, tornando-as mais capazes de interagir e formar laços sociais com os demais (SILVA, 2017), oportunizando, assim, o desenvolvimento das competências socioemocionais (BOYES *et al.*, 2020).

Silva (2017) recomenda cinco estratégias para promoção do desenvolvimento das CSE em crianças: a criação de um ambiente de apoio; o reconhecimento e aceitação dos seus sentimentos; a escuta atenta do nome que elas dão aos sentimentos; o diálogo sobre suas preocupações e o estímulo durante a contação de histórias.

Nesse caminho, são vários os programas de CSE, com resultados positivos, que têm sido implementados no contexto escolar, em nível da ligação dos estudantes com a escola e com a qualidade da formação das relações em sala de aula, como também de um bom rendimento escolar e uma maior motivação para aprender na criança disléxica (DENHAM *et al.*, 2016; DOMITROVICH

et al., 2017).

De acordo com Djambazova-Popordanoska (2016), o período da pré-escola é fundamental para iniciar a implementação de ações que promovam as CSE antes da escolaridade obrigatória, ou seja, dos 4 aos 17 anos de idade. Esse período apresenta uma oportunidade única para a promoção das CSE, dado que constitui uma fase de desenvolvimento em que as crianças são especialmente receptivas à orientação e aos apoios externos, visto que otimizam, consideravelmente, o desenvolvimento das CSE (GARNER *et al.*, 2014).

Encerra-se a presente introdução, dividindo o artigo em três eixos: no primeiro, oferece-se uma reflexão acerca da dislexia na educação infantil inclusiva; no segundo, discute-se sobre as competências socioemocionais, ancorando-se em documentos oficiais e na literatura científica; e, por último, no terceiro eixo, defende-se a importância da construção do diálogo entre as competências socioemocionais e a construção de laços sociais entre crianças disléxicas e adultos.

Dislexia na educação infantil inclusiva

A proposta da Educação Inclusiva tem como princípio uma escola contemporânea que deve estar apta para lidar com a diversidade humana. Esse contexto afere que todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, linguísticas, culturais e/ou de desenvolvimento, devem ser acolhidas nas escolas convencionais, que precisam adequar-se para ensinar no cenário de diversidade (REDIG; MASCARO, 2021).

Para tanto, as instituições de ensino infantil necessitam receber aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, seja por questões oriundas de uma deficiência ou outro motivo (REDIG; MASCARO, 2021), por exemplo, uma criança com dislexia que apresenta um Transtorno Específico de Aprendizagem (TEAp) de origem neurobiológica (MARTINS; CÁRNIO, 2020).

Defendemos que a pedagogia deve ser centrada no estudante, com suportes apropriados para que eles possam desenvolver-se acadêmica e socialmente, em concordância com os preceitos da Declaração de Salamanca; e a política da Educação Inclusiva recomenda que esse alunado deve estudar em uma turma de ensino comum, que tenha uma estrutura adequada para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com sucesso (UNESCO, 1994).

A Educação Infantil é um direito de todas as crianças, e foi reconhecida a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2010. Estes documentos determinam que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e é oferecida em creches e pré-escolas, que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, subjetivo, intelectual e social.

Vale enfatizar que o Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2001, as Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 2021, ancorados nas orientações sobre a Educação de Crianças com Necessidades Especiais, que são apresentadas na LDB e nas DCNEI.

Dessa forma, o documento fala que as creches e pré-escolas são a primeira etapa da Educação Básica, com a missão de estabelecer os fundamentos sobre os quais se firmam os próximos níveis de escolarização (CARNEIRO, 2012; ALEXANDER-PASSE, 2016). *creating successful/unsuccessful individuals in society. Method: Three studies were investigated: (1) creating successful/unsuccessful individuals in society. Method: Three studies were investigated: (1.* Assim, consideramos que é fundamental criar uma escola que atenda a diversidade, desde o início, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais, como, por exemplo, aquelas com diagnóstico de dislexia.

Diante do breve panorama apresentado, e considerando que, a partir da proposta da Educação Inclusiva referenciada nas Políticas Educacionais Brasileiras, entende-se que o movimento de reorganização da escola tem que iniciar na Educação Infantil, por ser, esta, a primeira etapa da Educação (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010; CARNEIRO, 2012).

Dentro desse contexto, citamos uma grande vitória para o diagnóstico de dislexia no Brasil, que ocorreu no dia 30 de novembro de 2021, quando foi promulgada a Lei nº 14.254/21, garantindo

a assistência integral ao estudante disléxico, através de um programa de diagnóstico e tratamento precoce da dislexia. Essa lei determina que os sistemas de ensino devem capacitar os professores da Educação Básica para identificação precoce dos sinais associados à dislexia. Esta nova realidade consolidou a exigência da implementação de programas ou cursos de formação continuada para professores do Educação Básica acerca da dislexia.

De acordo com a versão 11, do Código Internacional de Doenças (CID), divulgada pela Organização Mundial em Saúde (OMS), a dislexia está disposta na categoria MB4B, que aborda as Disfunções Simbólicas, além de constar na subcategoria 6A03, que contém o Transtorno Específico de Aprendizagem [TEAp] (WHO, 2021). No referido código, o TEAp se caracteriza por pertencer a um grupo de transtornos do desenvolvimento de base neurobiológica indicado por dificuldades significativas e persistentes na aprendizagem de competências acadêmicas, que podem incluir leitura, escrita ou matemática.

Dentre os TEAps, inclui-se a dislexia, que é definida como um transtorno de aprendizagem do desenvolvimento, com deficiência na leitura, que sofre influência de fatores de ordem cognitiva, hereditária e ambiental. Pode ser identificada 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 (RODRÍGUEZ; MERCHÁN, 2011; WHO, 2021).

No contexto escolar, a dislexia é diagnosticada formalmente quando a criança é exposta, na primeira série, ao ensino formal da leitura, mas existem três indicadores precoces identificados em crianças a partir dos três anos: consciência fonológica, reconhecimento de letras e nível de escrita (PEARSON, 2017). Por isto, alertamos que se seu desenvolvimento não segue o esperado, conforme cada idade, considera-se que a criança corre o risco de apresentar dislexia.

Uma criança disléxica tem dificuldade de analisar e manipular os sons da linguagem falada. Esta condição é identificada pela falta de automação das correspondências grafema-fonema/letra-son. Por isso, as crianças com dislexia têm dificuldade em lembrar como as letras são chamadas e como são pronunciadas (PEARSON, 2017). Nesse sentido, a linguagem expressiva se desenvolve na época que as crianças começam a dizer algumas palavras, mais especificamente no primeiro ano de vida. E, mais adiante, por volta dos 18 meses, elas vão de frases de uma palavra para frases de duas palavras. Aos 2 anos já possuem um grande vocabulário não só receptivo, bem como expressivo, embora pronunciem muitas palavras incorretamente (MARTÍNEZ, 2012; REID, 2011).

Por outro lado, passam a fazer perguntas e a incorporar as diferentes formas verbais nas frases. Uma criança de 3 anos já domina um amplo repertório fonológico, por isso, além de se expressar com fluência, faz com bastante precisão a articulação dos sons. Contudo, se uma criança desta idade substitui muitos sons ou não consegue expressar ideias claras em uma frase, isso pode ser um indicativo de dislexia (REID, 2011; MARTÍNEZ, 2012).

Vale dizer ainda que as dificuldades no desempenho escolar podem ocasionar o desenvolvimento de problemas socioemocionais, como a exemplo de sintomas de ansiedade e baixa autoestima, em crianças com dislexia na primeira infância, bem como dificuldades nas interações sociais em sala de aula (ALEXANDER-PASSE, 2008, 2015; RODRIGUES; CIASCA, 2016; GARNER *et al.*, 2014; CHAN *et al.*, 2017).

A partir disso, entendemos que a importância de as crianças disléxicas se envolverem ativamente na resolução de conflitos, encorajando-as para resolverem os problemas escolares que enfrentam por apresentarem dificuldades fonológicas (BOYES *et al.*, 2020), possibilitando-lhes desenvolver as capacidades que necessitam para resolução de problemas e para a construção de laços sociais com seus colegas e professores na escola.

Esta participação ativa lhes permite desenvolver a confiança (em si e nos outros), autonomia, iniciativa, empatia e autoestima (ABED, 2016; BOYES *et al.*, 2020). Sendo assim, praticar a resolução de conflitos em um clima de apoio possibilita, às crianças disléxicas, enfrentarem suas dificuldades de aprendizagem na alfabetização, sendo que elas passam a acreditar em si próprias, enquanto capazes de resolver problemas cotidianos (LEITÃO *et al.*, 2017; FONSECA, 2016).

Acreditamos que crianças disléxicas podem aprender a compreender a importância de engajar sua subjetividade e seus sentimentos. Dito isso, defendemos que a pré-escola é fundamental para o desenvolvimento das crianças, sendo que é um local onde elas passam mais tempo e encontram

oportunidades de adquirir novas aprendizagens. Portanto, espera-se que, neste período da fase da vida, elas possam desenvolver as competências socioemocionais (CSE).

As competências socioemocionais

As CSE têm atraído a atenção de vários estudiosos desde a década de 1990 (SALOVEY; MAYER, 1990; GOLEMAN, 1995; BAR-ON, 1997). Por outro lado, a temática ainda se mostra “[...] muito recente no Brasil e pouco explorada, seja na prática escolar ou nas pesquisas acadêmicas” (SANTOS *et al.*, 2018, p. 8).

Diversas pesquisas afirmam que as exigências do mundo moderno geram significativas alterações no que se referem ao preparo de crianças e jovens para os desafios do século XXI (CARNEIRO; LOPES, 2020; contextualizando com a educação socioemocional. Apresentamos na sequência como a BNCC compreende o tema, e por fim, apresentamos a discussão sobre o papel do professor no desenvolvimento das competências socioemocionais em prol da promoção da saúde mental das crianças e adolescentes. O método utilizado foi uma pesquisa qualitativa, exploratória e de campo. A análise dos resultados da pesquisa possibilitou ratificar a necessidade de se implantar as competências socioemocionais em sala de aula na educação básica brasileira.” (CARNEIRO; LOPES, 2020; MAZETTO, 2021). Tais mudanças envolvem, especialmente, o oferecimento de condições que buscam ao desenvolvimento das competências sociais e emocionais, fundamentais para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal. Nesse sentido, as habilidades socioemocionais vêm sendo classificadas em duas dimensões: as reconhecidas e mensuradas pelos sistemas educativos, intituladas de competências cognitivas (associadas às disciplinas curriculares e aos aspectos cognitivos); como também aquelas que não fazem parte do currículo, contudo tão fundamental quanto, chamadas de CSE (SANTOS *et al.*, 2018) cada vez mais, foco de estudos desenvolvidos nas mais diversas áreas. Considerando-se sua relevância nos resultados pessoais, educacionais e laborais, o presente estudo buscou realizar uma análise da produção científica nacional e internacional na temática. Uma consulta aos bancos de dados nacionais (SciELO, Pepsic e Banco de Teses e Dissertações da Capes).

Macêdo e Silva (2020) definem as CSE como a habilidade de tomar consciência, entender, regular e expressar as emoções de modo apropriado, para auxiliar na execução de tarefas, nos processos de aprendizagem, na resolução de problemas, na construção de laços sociais e na gestão de relacionamentos, para adaptar-se, de modo mais eficiente, às demandas complexas de crescimento e desenvolvimento ao longo da vida e aumentar o bem-estar pessoal e a qualidade das relações sociais.

Com base nessa definição, entendemos que os indivíduos com alto nível de CSE demonstram imagem adequada de si e de outros e maior capacidade para regular emoções nos níveis intrapessoal e interpessoal, para manter relacionamentos satisfatórios e para adotar comportamentos prudentes em busca de laços sociais saudáveis.

No período da infância, conforme diversos especialistas em Psicologia Infantil, a exemplo de Saarni e demais autores (2006); as crianças se encontram em período de desenvolvimento emocional e de relações sociais, sendo que a emoção se torna a tentativa ou sua disposição para estabelecer, manter ou mudar o comportamento determinado pelo laço social com seus pais, pares e adultos em geral; visto que as circunstâncias podem ser mutáveis para a criança.

Nesse cenário, ao desenvolver competências socioemocionais, a criança se torna capaz de identificar suas próprias emoções e as dos outros, permitindo que ela responda de forma mais adequada aos eventos sociais (por exemplo, convivência na escola com os professores e colegas) e podendo estabelecer relações positivas com seus pares e adultos (AVCI; ALTINDAG; YARBAG, 2014; LØKKE; MADSEN, 2014; HAY, 2019; MACÊDO; SILVA, 2020).

Nessa perspectiva, as CSE têm ganhado espaço nas Políticas Públicas Educacionais de vários países, dada sua importância em diversos contextos (MAZETTO, 2021). A exemplo disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que orienta os currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica Brasileira (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Nela, são determinados conhecimentos, competências e habilidades essenciais que

todos os estudantes devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Assim, a BNCC busca direcionar a Educação Brasileira para uma formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Este documento estrutura a Educação Básica em dez competências gerais, fundamentais para auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes (MAZETTO, 2021; BRASIL, 2021). Nesse sentido, Base Nacional Comum Curricular define competência como “[...] a mobilização de conhecimentos [...], habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 8).

Enfatiza-se que as competências estabelecidas pela BNCC se articulam com a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de valores e atitudes, pautando-se na Lei nº 9394/1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Deste modo, ao alinhar-se com a Educação Socioemocional e refletir sobre o contexto que já foi abordado, a BNCC determina elementos para o desenvolvimento socioemocional em todas elas, todavia, em quatro delas, as CSE estão em maior evidência (BRASIL, 2018).

A seguir, no Quadro 1, as CSE são apresentadas de acordo com a BNCC.

Quadro 1. Competências socioemocionais essenciais aos alunos

Competência BNCC	Competências socioemocionais	Habilidade
7	Autogestão	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Autocuidado e o Autoconhecimento	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Empatia e Cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Autonomia	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018, p. 9-10).

Como apresentado no Quadro 1, o mencionado documento propõe a união do desenvolvimento socioemocional e cognitivo, tencionando uma vasta alteração na Educação Brasileira, com grande potencial para transformar as próximas gerações, desenvolvendo cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, capazes de lidar com suas próprias emoções, utilizando-as para criar soluções e melhorias para a sociedade como um todo (CARNEIRO; LOPES, 2020; MAZETTO, 2021) contextualizando com a educação socioemocional. Apresentamos na

sequência como a BNCC compreende o tema, e por fim, apresentamos a discussão sobre o papel do professor no desenvolvimento das competências socioemocionais em prol da promoção da saúde mental das crianças e adolescentes. O método utilizado foi uma pesquisa qualitativa, exploratória e de campo. A análise dos resultados da pesquisa possibilitou ratificar a necessidade de se implantar as competências socioemocionais em sala de aula na educação básica brasileira. "Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula" (CARNEIRO; LOPES, 2020). Por outro lado, faz-se fundamental que as CSE sejam contempladas verdadeiramente nos currículos em todas as etapas da educação.

Desse modo, as instituições de ensino devem assumir o compromisso de trabalhar essas competências com os estudantes, ao longo da sua formação, especialmente nos primeiros anos da vida escolar, ou seja, na pré-escola, uma vez que as CSE contribuem para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, promoção do sucesso escolar, prevenção de problemas de aprendizagem e insucesso acadêmico (SANTOS *et al.*, 2018) cada vez mais, foco de estudos desenvolvidos nas mais diversas áreas. Considerando-se sua relevância nos resultados pessoais, educacionais e laborais, o presente estudo buscou realizar uma análise da produção científica nacional e internacional na temática. Uma consulta aos bancos de dados nacionais (SciELO, Pepsic e Banco de Teses e Dissertações da Capes).

Os autores afirmam, ainda, que os estudantes com altos níveis de desenvolvimento socioemocional demonstraram maiores indicadores de bem-estar, menor prevalência de sintomas depressivos e relações sociais saudáveis com os professores e colegas em sala de aula.

Vale ressaltar que o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade é conhecido mundialmente como "*Big Five*" (JOHN; SRIVASTAVA, 1999; SANTOS *et al.*, 2018) cada vez mais, foco de estudos desenvolvidos nas mais diversas áreas. Considerando-se sua relevância nos resultados pessoais, educacionais e laborais, o presente estudo buscou realizar uma análise da produção científica nacional e internacional na temática. Uma consulta aos bancos de dados nacionais (SciELO, Pepsic e Banco de Teses e Dissertações da Capes, sendo utilizado como base para a compreensão do funcionamento das CSE (ver Quadro 2), visto que foi organizado em cinco macrocompetências, em que cada uma engloba competências específicas (IAS, 2021).

Ademais, cita-se que as diversas pesquisas internacionais têm se embasado na ideia de que as competências socioemocionais demonstram uma associação estreita com traços de personalidade, os quais parecem exercer significativa influência nas CSE, em conjunto com os aspectos sociais, emocionais e habituais ou em conjunto com os aspectos sociais e emocionais, e com os hábitos da criança (LIPNEVICH; ROBERTS, 2012; BERGER *et al.*, 2014).

A seguir, o Quadro 2 apresenta o modelo *Big Five* utilizado para a compreensão das CSE.

Quadro 2. Competências socioemocionais dentro dos fatores do *Big Five*

Macrocompetências	Competências socioemocionais
<i>Openness</i> (abertura ao novo)	Estar disposto e curioso para aprender.
<i>Conscientiousness</i> (consciência)	Ter determinação, persistência, foco, organização, responsabilidade, capacidade de autogestão.
Extraversion (extroversão)	Engajamento, iniciativa social, assertividade e entusiasmo.
<i>Agreeableness</i> (amabilidade)	Conhecer as pessoas e ser afetuoso, tendo empatia, respeito e confiança.
<i>Neuroticism</i> (estabilidade emocional)	Demonstrar previsibilidade, aprender com ocasiões adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo.

Fonte: Barreto (2021, p. 265).

Segundo essa visão, a estrutura do modelo *Big Five* tem sido replicada de modo satisfatório para organizar as CSE na literatura nacional e internacional (OSTI; BRENELLI, 2013; KAUTZ *et al.*,

2014; PRIMI *et al.*, 2016; IAS, 2021), sendo que diversas organizações internacionais adotaram esse modelo em suas pesquisas, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2015. Ademais, destacamos que a aplicação deste modelo na pré-escola prediz futuras conquistas individuais na formação escolar da criança.

O desenvolvimento das CSE na criança disléxica pode estabelecer um melhor rendimento escolar e relações sociais saudáveis dentro da escola (DENHAM *et al.*, 2016; IAS, 2021), uma vez que as habilidades emocionais estão diretamente relacionadas à competência em trabalhar suas próprias emoções, ou seja, reconhecer seus estados emocionais e sua própria subjetividade, saber nomeá-los corretamente e defini-los conforme com aquilo que está sentindo, e autorregular suas emoções negativas e impulsos (OLIVEIRA; MUSZKAT, 2021).

Portanto, a dimensão socioemocional deve ser trabalhada na pré-escola, a partir da criação de programas de intervenção escolares mais focados no desenvolvimento de CSE e na promoção de laços sociais saudáveis nos ambientes educacionais.

Construindo o diálogo entre as competências socioemocionais e a construção de laços sociais entre crianças disléxicas e adultos

O desenvolvimento das competências socioemocionais (CSE) em idade pré-escolar tem sido um tema bastante discutido na literatura das áreas da psicologia do desenvolvimento e de prevenção e promoção de saúde mental (ESEN-AYGUN; SAHIN-TASKIN, 2017; BOYES *et al.*, 2020; MAZETTO, 2021; IAS, 2021), sendo um conceito amplamente utilizado no desenvolvimento de ações para construção de laços sociais entre crianças disléxicas e seus professores na escola (JUSTO; ANDRETTA, 2020; BOYES *et al.*, 2020). Sendo assim, as CSE dizem respeito à habilidade de reconhecer, expressar e regular emoções, construir relações positivas, definir propósitos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais (MCLAUGHLIN; ASPDEN; CLARKE, 2017; DOMITROVICH *et al.*, 2017; CIERVO; SILVA, 2019; ACÊDO; SILVA, 2020).

De acordo com Oliveira e Muszkat (2021), a promoção dessas competências, na infância e na escola, tem crescido muito ao longo dos últimos 20 anos. O Instituto Ayrton Senna, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o *Centre of Excellence for Early Childhood Development/Strategic Knowledge Cluster on Early Childhood Development*, entre outras entidades, vêm debruçando-se sobre a temática, intentando avaliar as repercussões que essas competências promovem na vida das crianças.

No contexto educacional, diversas pesquisas apontam que as dificuldades de leitura, advindas da dislexia, são consideradas fator de risco para baixa autoestima e para as dificuldades na construção de relações sociais em sala de aula (ALEXANDER-PASSE, 2008; MUGNAINI *et al.*, 2009; SAKO, 2016) is one of the disorders with a greater prevalence among the group of the learning disorders. With the passing years many studies (observations, dificultando, assim, a construção de laços sociais entre as crianças disléxicas e seus professores em sala de aula (LEITÃO *et al.*, 2017).

Estudiosos afirmam que o desenvolvimento de CSE em crianças com dislexia pode gerar relações sociais saudáveis na primeira infância (SIDDIQUI; VENTISTA, 2018), bem como autoestima mais elevada, maior resiliência e melhor desempenho nas atividades que envolvam leitura (CARAWAN; NALAVANY; JENKINS, 2016). Dessa maneira, aponta-se que os programas de CSE são capazes de promover o fortalecimento da subjetividade de crianças disléxicas (SIDDIQUI; VENTISTA, 2018; BOYES *et al.*, 2020).

Vale (2012) argumentou que, para a promoção de competências socioemocionais consistentes e com resultados a longo prazo, é essencial reforçá-las nos principais contextos de desenvolvimento das crianças, entre eles, os ambientes da pré-escola ou Educação Primária. Outrossim, no período da infância, os indivíduos começam a ser capazes de efetuar algumas distinções simples, como, por exemplo, diferenciar emoções positivas de negativas, começando também a aprender a regular as próprias emoções (GARNER *et al.*, 2014; GOMES, 2016a) orientação destes temas passou de uma perspectiva clínica para uma perspectiva centrada na educação e formação do indivíduo assim como na intervenção preventiva desde idades precoces. Em contexto educativo, os agentes educativos desempenham um papel importante no planejamento da práxis educativa, facilitadores

do envolvimento da criança. Potenciar momento de interação positiva entre pares, através da atividade simbólica, constitui momentos efetivos de aprendizagem e desenvolvimento holístico da criança. Não intervir de forma redutora mas proactiva no sentido de dotar as crianças, ainda que numa fase precoce, de técnicas e métodos ajustados, como a aprendizagem cooperativa, lidar com a ira, reduzir o stresse em crianças propensas a reações agressivas. Técnicas de relaxamento e autocontrolo cognitivo e estratégias de coping, técnicas de auto diálogo e resolução de problemas são exemplos que podem ser reajustados aos contextos educativos da infância, onde a criança participa e (re) a orientação destes temas passou de uma perspetiva clínica para uma perspetiva centrada na educação e formação do indivíduo assim como na intervenção preventiva desde idades precoces. Em contexto educativo, os agentes educativos desempenham um papel importante no planeamento da práxis educativa, facilitadores do envolvimento da criança. Potenciar momento de interação positiva entre pares, através da atividade simbólica, constitui momentos efetivos de aprendizagem e desenvolvimento holístico da criança. Não intervir de forma redutora mas proactiva no sentido de dotar as crianças, ainda que numa fase precoce, de técnicas e métodos ajustados, como a aprendizagem cooperativa, lidar com a ira, reduzir o stresse em crianças propensas a reações agressivas. Técnicas de relaxamento e autocontrolo cognitivo e estratégias de coping, técnicas de auto diálogo e resolução de problemas são exemplos que podem ser reajustados aos contextos educativos da infância, onde a criança participa e (re).

A partir disso, consideramos que as crianças em idade pré-escolar, que exibem mais conhecimento emocional, expandem a rede social de pares, reduzem comportamentos desadaptativos, aumentam comportamentos pró-sociais e adaptam-se melhor à primeira transição escolar.

Ademais, devemos pontuar que a implementação de programas de CSE durante o período pré-escolar requer atenção às características específicas da fase da infância. Portanto, durante esse período, as crianças estão construindo sua subjetividade e iniciando o desenvolvimento das estruturas cognitivas, que estão na base para o desenvolvimento das CSE (KRAMER *et al.*, 2010).

Cabe mencionar aqui que os programas de CSE para crianças em idade pré-escolar devem versar sobre as competências fundamentais mais básicas, que facilitam no desenvolvimento socioemocional futuro, tais como: interação com os pares, habilidades lúdicas, identificação das emoções, autocontrole e resolução de problemas (ALVES, 2021).

Para além disso, as estratégias para ensinar conceitos de CSE devem ser interessantes, práticas e objetivas. Por isso, as competências podem facilmente ser desenvolvidas no contexto pré-escolar, através de várias atividades, a exemplo de jogos e brincadeiras (GOMES, 2016; ALVES, 2021). A brincadeira influencia o desenvolvimento cognitivo, motor e a construção de laços sociais na infância, visto que estimula a interação entre pares, a comunicação, a gestão de emoções e as competências de resolução de problemas (CARVALHO, 2016).

Diversos estudiosos argumentam que as competências socioemocionais podem ser trabalhadas de diversas formas, por intermédio de diferentes práticas pedagógicas na Educação Infantil (PESTUN; ROAMA-ALVES; CIASCA, 2019; LEITÃO *et al.*, 2017; TESSARO; LAMPERT, 2019; CARNEIRO; LOPES, 2020) contextualizando com a educação socioemocional. Apresentamos na sequência como a BNCC compreende o tema, e por fim, apresentamos a discussão sobre o papel do professor no desenvolvimento das competências socioemocionais em prol da promoção da saúde mental das crianças e adolescentes. O método utilizado foi uma pesquisa qualitativa, exploratória e de campo. A análise dos resultados da pesquisa possibilitou ratificar a necessidade de se implantar as competências socioemocionais em sala de aula na educação básica brasileira. (CARNEIRO; LOPES, 2020) contextualizando com a educação socioemocional. Apresentamos na sequência como a BNCC compreende o tema, e por fim, apresentamos a discussão sobre o papel do professor no desenvolvimento das competências socioemocionais em prol da promoção da saúde mental das crianças e adolescentes. O método utilizado foi uma pesquisa qualitativa, exploratória e de campo. A análise dos resultados da pesquisa possibilitou ratificar a necessidade de se implantar as competências socioemocionais em sala de aula na educação básica brasileira. (CARNEIRO; LOPES, 2020). Nesse sentido, citamos que algumas atividades devem estimular a responsabilidade, a empatia e o respeito com os outros; que podem ser desenvolvidas através de rodas de conversas, teatro, contação de histórias, oficinas de desenhos, entre outras; que podem colaborar para o

desenvolvimento destas competências.

Destaca-se também que é essencial a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento de laços sociais positivos e o reconhecimento do mundo como um lugar seguro (VALE, 2012; SILVA, 2017; MCLAUGHLIN; ASPDEN; CLARKE, 2017). Diante disso, compreende-se que a atuação do professor da Educação Infantil deve ser ancorada em estratégias pedagógicas que promovam um clima de apoio aos interesses e necessidades das crianças, o desenvolvimento de atividades educativas e, ainda, a organização do espaço e do tempo como promotores de autonomia.

Aliado a tudo isso, faz-se necessário organizar um ambiente que proporcione, à criança disléxica, a convivência com os outros e a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões sobre seus jogos e trabalho, colaborando para a construção de laços sociais e a estimulação do desenvolvimento socioemocional nestes indivíduos (SILVA, 2017).

Nessa direção, Morente e de mais autores (2017) explicam que as intervenções realizadas através de atividades lúdicas, reflexivas e experimentais auxiliam no desenvolvimento das CSE em crianças disléxicas. Dentro dessa perspectiva, entendemos que o elemento essencial para o bom funcionamento do grupo deve ser o desenvolvimento de laços sociais saudáveis entre seus colegas, professores e demais profissionais da pré-escola.

Contribuindo com essa linha de argumentação, Djambazova-Popordanoska (2016) afirma a importância do fortalecimento das relações interpessoais na primeira infância, apoiada em um bom diálogo, que representa a base para o auxílio do processo de reconhecimento e denominação das emoções próprias e dos demais à sua volta. Com isso, o trabalho com as emoções no contexto da Educação Infantil objetiva assistir a criança com dislexia para alcançar as CSE que proporcionem a consciência e o manejo devido a suas emoções, juntamente com a fortificação da empatia ao longo do seu desenvolvimento.

Considerações Finais

O que conseguimos constatar, a partir desse artigo, é que identificar se a criança tem dislexia é fundamental, quanto mais cedo for detectada, melhor será seu desempenho escolar, e, assim, o professor, desde a pré-escola, poderá buscar diferentes formas para desenvolver atividades que possam auxiliar essas crianças de maneira mais eficiente.

Além disso, deve-se atentar que as CSE podem ajudar as crianças disléxicas a construir laços sociais com seus professores e colegas em sala de aula. Com isso, as competências socioemocionais estão relacionadas com o desenvolvimento de atitudes que possibilitam o crescimento saudável. Sendo que, no cotidiano da pré-escola, essas habilidades são testadas, e, se vivenciadas positivamente, colaboram de modo direto para formação de relações sociais saudáveis no espaço escolar.

O presente estudo confirma que é de grande importância que as crianças disléxicas tenham o suporte socioemocional também na pré-escola/Educação Primária, pois servirá em todo decorrer de suas vidas. Frente a isso, Colagrossi e Vassimon (2017) argumentam que as CSE podem transformar a Educação Infantil Inclusiva no Brasil, salientando a importância do desenvolvimento socioemocional e da subjetividade da criança disléxica no âmbito educacional.

Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que o desenvolvimento de CSE é tido como uma das intervenções com o melhor custo e benefício (OCDE, 2015), uma vez que são cruciais para a adaptação das crianças disléxicas às exigências da sociedade contemporânea, de modo que possam adaptar-se às necessidades complexas do crescimento e desenvolvimento.

Neste estudo, observamos poucas produções nacionais sobre a temática, desencadeando a necessidade de consultar a literatura internacional para a construção deste artigo. Além disso, defendemos a importância de pesquisadores das áreas da Psicologia e da Educação desenvolverem novos estudos teóricos e empíricos que englobem o cenário do País, buscando uma melhor compreensão dos benefícios das competências socioemocionais no desenvolvimento infantil, especialmente em crianças disléxicas.

Com esse estudo, intenciona-se refletir acerca da importância do desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças com dislexia. Nesse sentido, postulamos dados que revelaram a necessidade da elaboração de intervenções focadas em CSE para a construção de laços

sociais no espaço escolar. Por fim, defendemos a necessidade da implementação de programas para promoção de CSE em termos de Políticas Públicas Educacionais no Brasil, tomando como foco a primeira infância.

Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** Construção Psicopedagógica, v. 24, n. 25, p. 8–27, 2016.

ALEXANDER-PASSE, Neil. **The sources and manifestations of stress amongst school-aged dyslexics, compared with sibling controls.** Dyslexia, v. 14, n. 4, p. 291–313, 2008.

ALEXANDER-PASSE, Neil. **The School's Role in Creating Successful and Unsuccessful Dyslexics.** Journal of Psychology & Psychotherapy, v. 6, n. 1, p. 238, 2016.

ALVES, Débora Cristina; CASELLA, Erasmo Barbante; FERRARO, Alexandre Arcanjo. **Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.** CODAS, v. 28, n. 2, p. 123–131, 2016.

ALVES, Inês Campeão Miranda. **Aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar: crenças, formação e práticas de educadores/as de infância.** 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação). Instituto Universitário da Maia, Maia, Portugal, 2021.

APA. American Psychological Association. **Manual de publicação da APA.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

ABD. Associação Brasileira de Dislexia. **Como interagir com o dislético em sala de aula.** 2016. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

AVCI, Burcu; ALTINDAG, Erkut; YARBAG, Pelin Şahin. **The effect of emotional intelligence on managerial involvement: An empirical study in Istanbul.** International Journal of Research in Business and Social Science, 3(2), p. 86, 2014.

BAR-ON, Reuven. **The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual.** Toronto: Multi-Health Systems, 1997.

BARRETO, Diego de Magalhães. **Desenvolvimento de competências socioemocionais: desafios em uma escola técnica.** Educação, Cultura e Comunicação, v. 12, n. 23, p. 263–272, 2021.

BERGER, Christian *et al.* **Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto.** Revista Latinoamericana de Psicología, v. 46, n. 3, p. 169–177, 2014.

BOYES, Mark *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.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/douconstituicao88.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BURDEN, Robert. **Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth?** A review and implications for future research. *Dyslexia*, v. 14, n. 3, p. 188-196, abr. 2021.

CARAWAN, Lena; NALAVANY, Blace; JENKINS, Carol. **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, mar. 2016.

CARNEIRO, Maria Daniele Lungas; LOPES, Cícera Alves Nunes. **Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula**. *Revista de Psicologia*, v. 14, n. 53, p. 1–14, 2020.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil**. *Práxis Educacional*, v. 8, n. 12, p. 81–95, 2012.

CARVALHO, Marianne da Cruz de. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Docência e Gestão da Educação). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2016.

CENTRE OF EXCELLENCE FOR EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT/STRATEGIC KNOWLEDGE CLUSTER ON EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT. CEECD/ SKC-ECD. **Eyes on. Prosocial behaviour. Helping your child to give back**. Montreal: CEECD/SKC-ECD, 2016.

CHAN, Yi *et al.* **Investigating quality of life and self-stigma in Hong Kong children with specific learning disabilities**. *Research in Developmental Disabilities*, v. 68, p. 131–139, 2017.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 2, p. 382–401, 2019.

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. **A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil**. *Construção psicopedagógica*, v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017.

DENHAM, Susanne *et al.* **Key considerations in assessing young children's emotional competence**. *Cambridge Journal of Education*, v. 46, n. 3, p. 299–317, 2016.

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle Sercundes; ABREU, Adams Ricardo Pereira de. **Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil.** Zero-a-Seis, v. 23, n. Especial, p. 101–124, jan. 2021.

DJAMBAZOVA-POPORDANOSKA, Snezhana. **Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement.** Educational Review, v. 68, n. 4, p. 497–515, out. 2016.

DOIKOU-AVLIDOU, Maro. **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.

DOMITROVICH, Celene *et al.* **Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children.** Child Development, v. 88, n. 2, p. 408–416, 2017.

ELIAS, Maurice. **Aprendizaje Académico y Socio-Emocional.** Bruselas/Ginebra: Academia Internacional de Educación y Oficina Internacional de Educación, 2003.

ESEN-AYGUN, Hanife; SAHIN-TASKIN, Cigdem. **Teachers' Views of Social-Emotional Skills and Their Perspectives on Social-Emotional Learning Programs.** Journal of Education and Practice, v. 8, n. 7, p. 205–215, 2017.

FONSECA, Vitor da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica.** Revista Psicopedagogia, v. 33, n. 102, p. 365–384, 2016.

GARNER, Pamela *et al.* **Associations of Preschool Type and Teacher-Child Relational Quality With Young Children's Social-Emotional Competence.** Early Education and Development, v. 25, n. 3, p. 399–420, 2014.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement.** New York: Bantam Books, 1995.

GOMES, Rosa Maria. **As aptidões sociais na infância: identificar para intervir.** Interações, v. 12, n. 42, p. 70–95, 2016.

HAY, Dale. **Emotional Development from Infancy to Adolescence: Pathways to Emotional Competence and Emotional Problems.** New York: Routledge, 2019.

IBÁÑEZ, Natalia; ROMERO PÉREZ, Clara. **Promoviendo la competencia socioemocional en la infancia temprana. Estudio de casos.** Cuestiones Pedagógicas, n. 28, p. 31–46, 2019.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais - a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral.** 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

IDA. International Dyslexia Association. **Definition of dyslexia.** Baltimore: IDA, 2012. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

JOHN, Oliver; SRIVASTAVA, Sanjay. **"The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement and Theoretical Perspectives."** In: PERVIN, Lawrence; JOHN, Oliver (Eds.), Handbook of Personality: Theory and Research. 1. ed. New York: The Guilford Press, p. 102-138, 1999.

JUSTO, Alice Reuwsaat; ANDRETTA, Ilana. **Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional.** Revista Psicologia da Educação, v. 1, n. 50, p. 104–113, 2020.

KAUTZ, Tim et al. **Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success,** OECD Education Working Papers, nº 110, Publicação OCDE, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>. Acesso em: 30 jun. 2021.

KRAMER, Thomas *et al.* **Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum.** Early Childhood Education Journal, v. 37, n. 4, p. 303–309, 2010.

LEITÃO, Suze *et al.* **Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents.** International Journal of Speech-Language Pathology, v. 19, n. 3, p. 322–334, 2017.

LIPNEVICH, Anastasiya; ROBERTS, Richard. **Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts.** Learning and Individual Differences, v. 22, n. 2, p. 173–177, 2012.

LØKKE, Ann-Kristina; MADSEN, Henning. **Public sector managers and work stress.** International Journal of Workplace Health Management, v. 7, n. 2, p. 105–120, 2014.

LOURENÇO, Geresa Ferreira; CID, Maria Fernanda Barboza. **Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na educação infantil: congruência com a proposta da educação inclusiva.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 18, n. 2, p. 169–179, 2010.

MACÊDO, José Wilker de Lucena; SILVA, Anielson Barbosa da. **Construção e Validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil.** Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, v. 20, n. 2, p. 965–973, 2020.

MARCUZZI, Chiara; ROMERO-NARANJO, Francisco Javier. **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.

MARTÍNEZ, Francisco. **El reto de la dislexia: Entender y afrontar las dificultades de aprendizaje.** Barcelona: Plataforma Editorial, 2012.

MARTÍNEZ, Rebecca; SEMRUD-CLIKEMAN, Margaret. **Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities.** Journal of Learning Disabilities, v. 37, n. 5, p. 411–420, 2004.

MARTINS, Ligia Zanella; CÁRNIO, Maria Sílvia. **Compreensão de leitura em disléxicos após programa de intervenção.** CODAS, v. 32, n. 1, p. 1–8, 2020.

MAZETTO, Luzimar dos Santos Ribeiro. **Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento das competências socioemocionais em estudantes com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso.** 81 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, Paraná, 2021.

MCLAUGHLIN, Tara; ASPDEN, Karyn; CLARKE, Linda. **How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers.** Early Childhood Folio, v. 21, n. 2, p. 21–27, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006.

MORENTE, Agnès Ros *et al.* **Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria.** Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, v. 28, n. 1, p. 8–18, 2017.

MUGNAINI, Daniele. *et al.* **Internalizing correlates of dyslexia.** World Journal of Pediatrics, v. 5, n. 5, p. 255-264, 2009.

OLIVEIRA, Patricia Vieira de; MUSZKAT, Mauro. **Revisão sistemática integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais.** Revista Psicopedagogia, v. 38, n. 115, p. 91–103, 2021.

OCDE. Organização Para Cooperação E Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre competências: Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais.** São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. **Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem.** Psico-USF, v. 18, n. 3, p. 417–426, 2013.

PEARSON, Rufina. **Dislexia: Una forma diferente de leer.** Buenos Aires: Paidós, 2017.

PESTUN, Magda Solange Vanzo; ROAMA-ALVES, Rauni Jandé; CIASCA, Sylvia Maria. **Neuropsychological and educational profile of children with dyscalculia and dyslexia: A comparative study.** Psico-USF, v. 24, n. 4, p. 645–659, 2019.

PRIMI, Ricardo *et al.* **Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth.** European Journal of Psychological Assessment, v. 32, n. 1, p. 5–16, 2016.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Formação docente na perspectiva da educação inclusiva pelo viés do instagram.** Interfaces Científicas Educação, v. 10, n. 3, p. 133–144, 2021.

REID, Gavin. **Dyslexia.** 3 ed. London: Continuum, 2011.

RODRÍGUEZ, Rafael Coveñas; MERCHÁN, Manuel Lisardo Sánchez. **Dislexia: Un enfoque multidisciplinar.** Alicante: Editorial Club Universitario, 2011.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. **Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção.** Revista Psicopedagogia, v. 33, n. 100, p. 86–97, 2016.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina *et al.* **Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar.** Revista Educação Especial, v. 30, n. 59, p. 749, 2017.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. **Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 17, n. 2, p. 289–298, 2013.

SAARNI, Carolyn; CAMPOS, J.; CAMRAS, Linda; WITHERINGTON, David. **Emotional development: Action, communication and understanding.** In: DAMON, William; LERNER, Richard (Eds.), Handbook of child psychology. 6. ed. Hoboken: Wiley, p. 226–299, 2006.

SAKO, Enkeleda. **The Emotional and Social Effects of Dyslexia**. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, v. 2, n. 2, p. 231–239, 2016.

SALOVEY, Peter; MAYER, John. **Emotional intelligence**. *Imagination, Cognition and Personality*, v. 9, n. 3, p. 185–211, 1990.

SANTOS, Maristela Volpe dos *et al.* **Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional**. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 11, n. 1, p. 4–10, 2018.

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros. **Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos**. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 1, p. 117–126, 2010.

SIDDIQUI, Nadia; VENTISTA, Ourania. **A review of school-based interventions for the improvement of social emotional skills and wider outcomes of education**. *International Journal of Educational Research*, v. 90, n. 1, p. 117–132, 2018.

SILVA, Patrícia Nogueira e. **Competências Socioemocionais e a Resolução de Conflitos Interpessoais em Contexto de Jardim de Infância**. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2017.

TAM, Irelan; LEUNG, Cynthia. **Evaluation of the effectiveness of a literacy intervention programme on enhancing learning outcomes for secondary students with dyslexia in Hong Kong**. *Dyslexia*, v. 25, n. 3, p. 1–22, 2019.

TERRAS, Melody; THOMPSON, Lucy; MINNIS, Helen. **Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding**. *Dyslexia*, v. 15, n. 4, p. 304–327, 2009.

TESSARO, Fernanda; LAMPERT, Claudia Daiane Trentin. **Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23, n. 1, p. 1–3, 2019.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Ministério da Educação e Ciência de Espanha, Salamanca, Espanha, 7-10, 1994.

VALE, Vera Maria Silvério do. **Tecer para não ter de remendar**. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância. 330 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2012.

WHO. World Health Organization. **International Classification of Diseases (ICD-11)**. Geneva, Switzerland: World Health Organization. 2021. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 28 jun. 2021.

Recebido em 01 de maio de 2022.

Aceito em 22 de junho de 2022.