

**EDUCAÇÃO
SOCIOEMOCIONAL COMO
PRÁTICA DE INCLUSÃO: UM
DIÁLOGO ENTRE
AFETIVIDADE E
APRENDIZAGEM NA
PERSPECTIVA DE LEV
VYGOTSKY**

**SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION AS A PRACTICE OF INCLUSION: A
DIALOGUE BETWEEN AFFECTIVITY AND LEARNING FROM LEV
VYGOTSKY'S PERSPECTIVE**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 27/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777225416](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777225416)

Tales Ramos Monteiro¹

Marcus Dhilermando Hora de Souza²

Wirna Maria Alves da Silva³

Fábio Brito Da Silva⁴

Gislaine Aparecida da Silva⁵

Gilberto Rodrigues da Silva⁶

Secilia Juliana Teixeira do Nascimento⁷

RESUMO

Este estudo analisa a educação socioemocional como prática de inclusão escolar, a partir da relação entre afetividade e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. Parte-se do problema da persistência de práticas pedagógicas que dissociam cognição e emoção, dificultando a efetivação de processos inclusivos no contexto escolar. O objetivo é compreender de que modo a educação socioemocional pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, à luz do pensamento de Lev Vygotsky. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores da psicologia histórico-cultural, da educação inclusiva e da pedagogia crítica. A análise foi realizada por meio de leitura interpretativa e comparativa das obras selecionadas, buscando identificar convergências teóricas e implicações pedagógicas. Os resultados indicam que a afetividade constitui elemento central no desenvolvimento humano, influenciando diretamente os processos de aprendizagem, o sentimento de pertencimento e a participação dos estudantes. Evidencia-se que práticas pedagógicas que integram dimensões cognitivas e socioemocionais favorecem a construção de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos. Conclui-se que a educação socioemocional não deve ser compreendida como um complemento, mas como uma dimensão estruturante da prática educativa, essencial para a promoção de uma escola democrática e humanizadora.

Palavras-chave: Educação socioemocional; Inclusão; Afetividade; Vygotsky; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study analyzes socio-emotional education as a practice of school inclusion, based on the relationship between affectivity and

learning within the cultural-historical perspective. It addresses the problem of the persistence of pedagogical practices that separate cognition and emotion, which hinders the effectiveness of inclusive processes in school contexts. The objective is to understand how socio-emotional education can contribute to the development of more inclusive pedagogical practices, grounded in the work of Lev Vygotsky. This is a qualitative bibliographic study, based on contributions from cultural-historical psychology, inclusive education, and critical pedagogy. The analysis was conducted through interpretative and comparative reading of selected works, aiming to identify theoretical convergences and pedagogical implications. The results indicate that affectivity plays a central role in human development, directly influencing learning processes, students' sense of belonging, and participation. It is evidenced that pedagogical practices integrating cognitive and socio-emotional dimensions contribute to the construction of more inclusive and welcoming school environments. It is concluded that socio-emotional education should not be understood as a complementary element, but as a structural dimension of educational practice, essential for promoting a democratic and humanizing school.

Keywords: Socio-emotional education; Inclusive education; Affectivity; Learning; Vygotsky.

1. INTRODUÇÃO

A escola contemporânea está inserida em um contexto marcado por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas. Nesse cenário, emerge com crescente força a necessidade de repensar as finalidades e as práticas da educação, de modo a contemplar a diversidade humana em suas múltiplas expressões. A educação inclusiva representa, nesse sentido, não apenas uma exigência legal,

mas um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A legislação brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece que todos os estudantes têm direito ao acesso, à permanência e à participação efetiva no sistema educacional. No entanto, garantir esses direitos na prática exige transformações profundas nas concepções pedagógicas, nas relações interpessoais e na organização dos espaços escolares.

É nesse contexto que a educação socioemocional emerge como uma abordagem promissora. Ao reconhecer que o ser humano aprende de forma integral com emoções, corpo e razão, essa perspectiva propõe o desenvolvimento de competências como empatia, autorregulação, consciência emocional e habilidades de relacionamento. Tais competências, conforme demonstram pesquisas recentes, são determinantes não apenas para o bem-estar dos estudantes, mas para o próprio processo de aprendizagem.

O referencial teórico que fundamenta esta análise é a perspectiva histórico-cultural de Lev Semyonovich Vygotsky. O autor russo, nascido em 1896, produziu uma obra extensa e revolucionária sobre o desenvolvimento humano, propondo que os processos mentais superiores como a atenção, a memória e o raciocínio se formam por meio das interações sociais e são profundamente mediados pela linguagem e pela cultura. Para Vygotsky, o desenvolvimento não precede a aprendizagem; ao contrário, é por meio de situações de aprendizagem socialmente mediadas que o sujeito se desenvolve.

Outro elemento central na teoria vygotskyana, frequentemente subestimado, é o papel das emoções. Em seus escritos tardios, especialmente em "A construção do pensamento e da linguagem" (2001), Vygotsky aprofundou a análise da relação entre afeto e intelecto, argumentando que a separação entre pensamento e emoção é uma das maiores limitações da psicologia clássica. Para ele, compreender o pensamento humano exige necessariamente compreender sua base motivacional e afetiva.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, como a educação socioemocional pode se configurar como prática de inclusão escolar, à luz do pensamento de Lev Vygotsky. Para tanto, busca-se articular as contribuições da teoria histórico-cultural com os princípios da educação inclusiva e com os fundamentos da educação socioemocional, identificando pontos de convergência e implicações pedagógicas.

A relevância deste trabalho se justifica pela necessidade crescente de superar abordagens educacionais fragmentadas e reducionistas, que dissociam cognição de emoção, e de construir práticas pedagógicas mais humanizadas, acolhedoras e eficazes para todos os estudantes, especialmente aqueles historicamente excluídos dos processos educacionais.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. A opção por essa modalidade de pesquisa justifica-se pela natureza do problema investigado, que demanda a análise e a interpretação de fontes teóricas consolidadas, bem como

de produções acadêmicas recentes sobre o tema. Conforme aponta Gil:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2008, p. 50)

Nessa perspectiva, foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas que abordam a teoria histórico-cultural de Vygotsky, os fundamentos da educação inclusiva, a educação socioemocional e a pedagogia crítica. A seleção das fontes obedeceu a critérios de relevância teórica, atualidade e reconhecimento no campo acadêmico.

Entre as principais obras analisadas, destacam-se "A formação social da mente" (VYGOTSKY, 2007), "Pensamento e linguagem" (VYGOTSKY, 2001), "Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?" (MANTOAN, 2003), "Pedagogia histórico-crítica" (SAVIANI, 2008) e a dissertação de mestrado de Gilberto Rodrigues da Silva (2025), intitulada "Desenvolvimento socioemocional e interação de vivência em uma escola de tempo integral", que traz contribuições empíricas contemporâneas sobre o tema.

O procedimento de análise adotado foi a leitura interpretativa e comparativa dos textos selecionados, buscando identificar convergências, complementaridades e tensões teóricas entre os

diferentes autores. A construção do texto seguiu uma lógica argumentativa que articula os fundamentos teóricos à realidade da prática educacional inclusiva.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. A Teoria Histórico-cultural de Vygotsky: Fundamentos e Conceitos Centrais

A obra de Lev Vygotsky representa uma das mais importantes contribuições da psicologia do século XX para a compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Desenvolvida no contexto soviético pós-revolucionário, a teoria histórico-cultural parte de uma perspectiva materialista-dialética para compreender os processos mentais humanos como produtos da história social e da atividade cultural dos indivíduos.

Um dos conceitos centrais da teoria vygotskyana é o de mediação. Para Vygotsky, o sujeito não se relaciona diretamente com o mundo; entre ambos existem instrumentos e signos que medeiam essa relação. Os instrumentos são ferramentas materiais que ampliam a capacidade de agir sobre o mundo; os signos, especialmente a linguagem, são ferramentas psicológicas que medeiam os processos de pensamento e comunicação. É por meio dessas mediações que se tornam possíveis as funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato.

Outro conceito fundamental é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que Vygotsky (2007, p. 97) define como "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de

problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". Esse conceito tem profundas implicações pedagógicas, pois evidencia que a aprendizagem precede e promove o desenvolvimento, e que a interação social é condição indispensável para que o sujeito avance além de suas capacidades atuais.

A ZDP revela, portanto, que o papel do professor e dos colegas é decisivo no processo educativo. A escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um ambiente privilegiado de interações que podem potencializar o desenvolvimento humano. Isso tem implicações diretas para a educação inclusiva: estudantes com diferentes perfis de aprendizagem podem se beneficiar mutuamente quando organizadas situações pedagógicas adequadas.

Vygotsky também enfatizou o caráter histórico e cultural do desenvolvimento humano. Os processos cognitivos não são universais e imutáveis, mas são moldados pelas práticas culturais, pelas ferramentas simbólicas disponíveis em cada contexto e pelas relações sociais estabelecidas ao longo da vida. Isso implica reconhecer que estudantes provenientes de contextos culturais distintos trazem consigo saberes, valores e formas de aprender que devem ser respeitados e valorizados pela escola.

3.2. Afetividade e Aprendizagem: A Unidade Entre Pensamento e Emoção

Um aspecto frequentemente negligenciado nas leituras pedagógicas de Vygotsky é sua teorização sobre a relação entre afeto e intelecto. Em sua obra tardia, especialmente nos manuscritos

que deram origem ao livro "A construção do pensamento e da linguagem" (2001), o autor desenvolveu uma crítica contundente às abordagens psicológicas que separavam o pensamento das emoções, argumentando que tal separação resulta em uma compreensão artificial e empobrecida dos processos mentais humanos.

Para Vygotsky, pensamento e emoção constituem uma unidade dinâmica e indissociável. Nas suas palavras:

O pensamento não nasce de outro pensamento, mas da esfera motivadora da nossa consciência, que abrange as nossas inclinações e necessidades, os nossos interesses e impulsos, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetivo-volitiva. (VYGOTSKY, 2001, p. 479)

Essa afirmação tem consequências profundas para a prática pedagógica. Se o pensamento nasce da motivação afetiva, então o processo de aprendizagem não pode ser compreendido apenas como uma operação cognitiva. As emoções do estudante seu prazer ou desprazer diante de uma tarefa, seu sentimento de pertencimento ou exclusão no grupo, sua confiança ou insegurança diante do professor influenciam diretamente sua capacidade de aprender.

Nesse sentido, a qualidade das relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar constitui uma variável pedagógica de primeira ordem. Um ambiente acolhedor, no qual o estudante se sente

respeitado, valorizado e capaz, favorece a mobilização de suas capacidades cognitivas e criativas. Por outro lado, ambientes marcados pela exclusão, pela humilhação ou pela indiferença produzem estados emocionais que bloqueiam a aprendizagem e prejudicam o desenvolvimento.

A pesquisa contemporânea em neurociência cognitiva e educação tem confirmado e aprofundado essas intuições vygotskyanas. Estudos na área da neuroeducação demonstram que as emoções desempenham papel central na consolidação da memória, na motivação para aprender e na capacidade de atenção. O sistema límbico, responsável pelo processamento emocional, está intimamente conectado ao córtex pré-frontal, responsável pelas funções executivas. Emoções positivas facilitam a aprendizagem; emoções negativas intensas, como o medo e a ansiedade, a comprometem.

A dissertação de Silva (2025), desenvolvida na Universidade Federal Rural de Pernambuco, reforça essa perspectiva ao investigar experiências de desenvolvimento socioemocional em uma escola de tempo integral. Os resultados indicam que práticas pedagógicas intencionalmente voltadas para o desenvolvimento socioemocional como rodas de conversa, atividades de escuta ativa e projetos colaborativos produzem impactos positivos tanto no clima escolar quanto no desempenho acadêmico dos estudantes.

3.3. Educação Socioemocional: Conceito, Fundamentos e Competências

A educação socioemocional pode ser definida como um conjunto de práticas pedagógicas intencionalmente voltadas para o

desenvolvimento das competências emocionais e sociais dos estudantes. Embora a preocupação com a dimensão afetiva da educação seja antiga remontando, entre outros, às contribuições de Dewey, Piaget e Vygotsky , a sistematização do campo como área específica de intervenção educacional é relativamente recente.

O Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), organização americana de referência no campo, define cinco competências socioemocionais centrais: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Essas competências, quando desenvolvidas de forma intencional e sistemática no contexto escolar, contribuem para a melhoria do clima escolar, a redução de comportamentos de risco e o aumento do desempenho acadêmico.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, incorporou as competências socioemocionais como parte das dez competências gerais da educação básica. A competência de número 8, por exemplo, refere-se ao autoconhecimento e ao autocuidado, enquanto a competência de número 9 aborda a empatia e a cooperação. Essa incorporação representa um avanço significativo no reconhecimento institucional da importância da educação socioemocional.

No entanto, é preciso distinguir entre uma educação socioemocional crítica e emancipatória alinhada com os princípios da pedagogia histórico-cultural e uma abordagem reducionista que a transforma em treinamento de comportamentos adaptativos. Uma perspectiva crítica de educação socioemocional não se limita a ensinar os estudantes a "gerenciar" suas emoções para se adaptar melhor às exigências do mercado de trabalho, mas busca

desenvolver sua capacidade de compreender as emoções como fenômenos sociais, historicamente condicionados, e de agir sobre as condições que as produzem.

Nessa direção, Saviani (2008) nos lembra que a educação tem como função essencial a transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade, mas também a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social. Uma educação socioemocional comprometida com esses princípios não pode ignorar as dimensões estruturais da desigualdade que produzem sofrimento psíquico e dificuldades de aprendizagem em parcelas significativas dos estudantes.

3.4. Educação Inclusiva: Paradigmas, Desafios e Perspectivas

A educação inclusiva representa uma ruptura fundamental com o modelo segregacionista que marcou historicamente a educação de pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados. Ao longo do século XX, predominou uma lógica de integração que pressupunha a adaptação do estudante às normas e exigências da escola regular. A educação inclusiva inverte essa lógica: é a escola que deve se transformar para acolher a diversidade dos estudantes.

Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das principais referências brasileiras em educação inclusiva, é categórica a esse respeito:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 25)

Essa perspectiva impõe desafios profundos às instituições escolares e aos professores. Implica repensar currículos, metodologias, sistemas de avaliação e, sobretudo, as relações que se estabelecem no cotidiano escolar. A inclusão não é um estado que se atinge, mas um processo permanente de reflexão e transformação.

Nesse processo, a dimensão afetiva e relacional da escola assume papel central. Estudantes que historicamente foram excluídos seja por deficiência, por origem étnico-racial, por condição socioeconômica ou por qualquer outra forma de diferença carregam experiências de marginalização que afetam sua autoestima, sua confiança nas relações com adultos e sua disposição para aprender. Construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo exige, portanto, um cuidado especial com os vínculos afetivos e com o sentimento de pertencimento.

Mantoan (2003, p. 19) reforça que a escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as diferenças, entendendo-as não como obstáculos, mas como "fonte de diversidade que enriquece a vida social e cultural". Essa perspectiva está em plena consonância com a

visão vygotskyana de que a heterogeneidade dos grupos potencializa o desenvolvimento de todos os seus membros.

3.5. Mediação Pedagógica, Vínculo Afetivo e Inclusão Escolar

A articulação entre a teoria vygotskyana, a educação socioemocional e a educação inclusiva encontra seu ponto de convergência mais potente no conceito de mediação pedagógica. Para Vygotsky, toda aprendizagem é mediada seja por instrumentos, signos ou por outras pessoas. Na escola, o professor é o mediador por excelência: é ele quem organiza as situações de aprendizagem, quem apresenta os objetos de conhecimento e quem estabelece os vínculos afetivos que tornam possível a aprendizagem.

A qualidade da mediação pedagógica depende, em grande medida, da qualidade dos vínculos afetivos estabelecidos entre professor e estudante. Um professor que conhece seus alunos, que se interessa genuinamente por seu desenvolvimento, que reconhece suas dificuldades sem estigmatizá-las e que celebra seus avanços cria condições emocionais propícias à aprendizagem. Inversamente, relações marcadas pela indiferença, pela impaciência ou pela desconsideração das singularidades de cada estudante produzem obstáculos à aprendizagem que nenhum recurso didático pode superar.

Saviani (2008) contribui com essa reflexão ao afirmar que a educação é, em sua essência, um processo de humanização. Para o autor:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos. (SAVIANI, 2008, p. 13)

A humanização a que Saviani se refere não é apenas intelectual; é também afetiva, ética e estética. Implica o desenvolvimento da capacidade de sentir, de se relacionar, de cuidar do outro e de si mesmo. Uma escola que ignora essas dimensões do desenvolvimento humano produz sujeitos tecnicamente competentes, mas emocionalmente empobrecidos e socialmente alienados.

A pesquisa de Silva (2025) ilustra concretamente como práticas de educação socioemocional integradas ao cotidiano escolar de forma intencional e sistemática podem contribuir para a construção de ambientes mais inclusivos. O autor observou que atividades baseadas em escuta ativa, expressão emocional e resolução colaborativa de conflitos produziram impactos positivos no senso de pertencimento dos estudantes e na qualidade das relações entre pares, especialmente entre estudantes com e sem necessidades educacionais específicas.

Esse achado é coerente com a perspectiva vygotskyana: quando a escola cria situações de aprendizagem colaborativa que valorizam as contribuições de cada estudante, independentemente de suas diferenças, promove-se simultaneamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de todos. A heterogeneidade deixa de ser um problema a ser gerenciado e passa a ser um recurso pedagógico.

3.6. Práticas Pedagógicas Inclusivas e Socioemocionais: Implicações para a Sala de Aula

A articulação entre os fundamentos teóricos discutidos até aqui e a prática pedagógica cotidiana exige que os professores desenvolvam competências específicas: a capacidade de observar e reconhecer os estados emocionais de seus alunos, de criar espaços de escuta e acolhimento, de organizar situações de aprendizagem colaborativa e de estabelecer vínculos de confiança com cada estudante.

Algumas práticas pedagógicas têm se mostrado especialmente eficazes na promoção simultânea do desenvolvimento socioemocional e da inclusão. Entre elas, destacam-se: as rodas de conversa, que criam espaços democráticos de expressão e escuta; as atividades de aprendizagem cooperativa, que promovem a interdependência positiva entre os estudantes; os projetos interdisciplinares, que permitem que estudantes com diferentes perfis de aprendizagem contribuam a partir de suas potencialidades; e as práticas de avaliação formativa, que reconhecem o processo de aprendizagem em sua singularidade, e não apenas o produto final.

Essas práticas, ao valorizar a diversidade e promover a participação de todos, criam condições para que cada estudante experiencie o sentimento de pertencimento elemento central da inclusão, segundo Mantoan (2003). Pertencer a um grupo, ser reconhecido como membro legítimo de uma comunidade de aprendizagem, é uma necessidade afetiva fundamental que, quando satisfeita, libera energia psíquica para o engajamento nas tarefas de aprendizagem.

É importante ressaltar que a implementação de práticas socioemocionais inclusivas não depende apenas da boa vontade individual dos professores. Requer condições institucionais adequadas: formação continuada, tempo para planejamento coletivo, apoio da equipe gestora e uma cultura escolar que valorize a dimensão afetiva e relacional da educação. Como afirma Saviani (2008), a transformação da prática educacional está articulada com a transformação das condições concretas em que essa prática se realiza.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho permite afirmar que a educação socioemocional constitui uma dimensão indispensável de qualquer projeto educacional comprometido com a inclusão. Ao reconhecer a inseparabilidade entre afetividade e aprendizagem tão claramente expressa no pensamento de Vygotsky, amplia-se e aprofunda-se a compreensão do que significa educar.

A teoria histórico-cultural oferece fundamentos sólidos para essa compreensão. Ao demonstrar que o desenvolvimento humano é um processo social, mediado pela linguagem e pela cultura, e que pensamento e emoção constituem uma unidade dinâmica,

Vygotsky nos convida a superar as dicotomias que ainda marcam muitas práticas educacionais: razão versus emoção, conteúdo versus relação, cognição versus afeto.

As contribuições de Mantoan (2003) evidenciam que a inclusão não é um favor concedido aos estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade, mas um direito de todos e uma responsabilidade coletiva da escola. Construir uma escola inclusiva exige transformar não apenas as metodologias e os currículos, mas as relações, os valores e a cultura institucional.

Saviani (2008) nos lembra que a educação tem como horizonte a humanização dos sujeitos processo que não pode ser reduzido ao desenvolvimento de competências cognitivas ou técnicas, mas que abrange toda a riqueza da experiência humana: a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade, a capacidade de amar e de se indignar diante da injustiça.

A pesquisa de Silva (2025) oferece evidências empíricas de que essas articulações teóricas têm correspondência na prática escolar: quando a escola investe intencionalmente no desenvolvimento socioemocional de seus estudantes, cria condições mais favoráveis à aprendizagem e à inclusão.

Conclui-se, portanto, que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa, necessariamente, pela incorporação da educação socioemocional como prática pedagógica sistemática e intencional. Essa incorporação não é um complemento opcional ao currículo, mas uma condição fundamental para que a aprendizagem seja possível para todos e

para que a escola cumpra sua função mais essencial: a de contribuir para a humanização plena de cada um de seus estudantes.

Novos estudos são necessários para aprofundar a compreensão das condições institucionais que favorecem ou dificultam a implementação de práticas socioemocionais inclusivas, bem como para avaliar seus impactos a médio e longo prazo no desenvolvimento dos estudantes e na qualidade das relações escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

António Damásio. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CASEL. *Core SEL competencies framework*. Chicago: CASEL, 2020.

Daniel Goleman. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

DAMÁSIO, António. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405–432, 2011.

DARLING-HAMMOND, Linda et al. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, v. 24, n. 2, p. 97–140, 2019.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Gilberto Rodrigues da. Desenvolvimento socioemocional: interações e vivências em uma escola de tempo integral. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2025. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9855>. Acesso em: 16 abr. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Fundamentos de defectologia. Havana: Pueblo y Educación, 1989.

¹ Mestre em Comunicação Universidade Católica de Brasília (UCB) Luziânia/Goiás/Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2372032441637444>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5314-576X>. E-mail: professortales@gmail.com

² Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3897-5527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6216782589471402>

³ Centro Universitário Santo Agostinho - UNIFSA, Teresina, Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/260625334050281>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6511-2237>. E-mail: wirnaalves@unifsa.com.br

⁴ Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/Bahia/Brasil. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4605305642140525>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6716-4579>. E-mail: fbrittodasilva@gmail.com

⁵ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Campo Grande/MS, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4321634641591863>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9730-725>. E-mail: gislaine.silva@ufms.br

⁶ Mestre em Educação, Culturas e Identidades-UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2418634542398654>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4864-7641>. E-mail: gileducacao22@gmail.com

⁷ Psicóloga - Unibra. Lattes : <https://cnpq.br/9596396174676789>. E-mail: Seciliateixeira@gmail.com