ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ZDP NO COTIDIANO ESCOLAR.[1]

Raul César da Silva dos Santos[2]
Cynara Teixeira Ribeiro[3]

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação socioemocional tem ocupado espaço crescente nos debates sobre currículo escolar, aprendizagem e formação humana (GONÇALVES; DEITOS, 2020; LEMOS; MACEDO, 2019; MORDENTE; PORTUGAL, 2025; VITAL; URT, 2022). No Brasil, as competências gerais da educação incorporam dimensões como autoconhecimento, empatia, diálogo, cooperação e resolução de conflitos, reconhecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Diante dessa presença dos temas emocionais, torna-se relevante discutir sua importância na escola, considerando que aprendizagem, relações sociais e afetividade não podem ser apartadas do processo de escolarização.

O modo como o campo socioemocional é formulado e operacionalizado pela BNCC tem sido objeto de debates e críticas no campo educacional (MORDENTE; PORTUGAL, 2025). Não há consenso de que a abordagem das competências socioemocionais seja o caminho mais adequado para o desenvolvimento da dimensão emocional, uma vez que se apoia em pressupostos psicométricos orientados por organismos internacionais e se articula a uma racionalidade econômica que compreende a educação em termos de investimento, desempenho e resultados mensuráveis (LEMOS; MACEDO, 2019). Essa formulação pode favorecer uma concepção de responsabilidade individual, centrada no desenvolvimento isolado de competências, em vez de uma compreensão ampliada do campo emocional.

A relevância deste estudo decorre da necessidade de compreender a dimensão emocional da educação para além do treinamento de competências. Uma abordagem histórico-cultural permite reconhecer que emoções, pensamento, linguagem e relações sociais participam

[1] Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado em andamento.

[2] Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, raulcdossantos@gmail.com;
[3] Professora orientadora. Associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN e do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/UFRN, Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia-UFBA, Mestra em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP e graduada em Psicologia pela UFRN, cynara_ribeiro@yahoo.com.br

ISSN: 2358-8829

de um mesmo processo de desenvolvimento, articulando o debate sobre educação socioemocional às condições sociais da escola e aos modos singulares pelos quais os estudantes vivenciam essas condições.

Para Lev Vigotski (2007; 2009), o comportamento emocional constitui uma questão educativa central. A educação é concebida como processo de organização intencional do meio social, no qual estudante, professor e ambiente participam ativamente. No processo de escolarização, a mediação dos educadores cria condições para que a experiência imediata dos estudantes seja reorganizada por meio da linguagem, dos signos e da atividade compartilhada, possibilitando novas formas de significar e orientar suas condutas (VIGOTSKI, 2009). A Psicologia Histórico-Cultural (PHC), portanto, não compreende a dimensão emocional como elemento unicamente interno e separado das atividades, relações sociais e cultura. Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) permite considerar possibilidades de desenvolvimento por meio de atividades inicialmente realizadas em colaboração e progressivamente mais autônomas (VIGOTSKI, 2007; 2009).

Diante dessas questões, o objetivo geral é analisar como a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski pode fundamentar práticas de educação socioemocional no cotidiano escolar, articulando os conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: delimitar o conceito de educação socioemocional com base na BNCC; examinar a relação entre mediação pedagógica, Zona de Desenvolvimento Proximal e educação socioemocional; caracterizar o conceito de vivência (perezhivanie) na perspectiva vigotskiana.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico-interpretativo, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O corpus reúne duas obras de Vigotski, estudos recentes sobre educação socioemocional e a BNCC como documento normativo.

Defende-se que o professor ocupa posição central na organização da mediação pedagógica, criando situações sociais de aprendizagem nas quais as emoções podem ser comunicadas, nomeadas, significadas, elaboradas e reelaboradas. Essa atuação depende das relações, atividades e condições institucionais que constituem o cotidiano escolar. A análise articula ainda a ZDP à construção colaborativa de novas formas de agir, comunicar-se e orientar a própria conduta, considerando a vivência como a forma singular pela qual cada estudante se relaciona com as experiências sociais e pedagógicas do contexto escolar. Assim, o ambiente da escola não produz efeitos uniformes, e o desenvolvimento socioemocional precisa ser interpretado a partir de vivências, contextos e processos mediados que articulem emoção, cognição e aprendizagem escolar.

ISSN: 2358-8829

Conclui-se que uma contribuição possível da perspectiva histórico-cultural de Vigotski para a educação socioemocional está em compreender as condições sociais, culturais e pedagógicas pelas quais novas formas de sentir, significar, comunicar e orientar o comportamento emocional podem constituir-se em situações de mediação e colaboração. Nesse processo, o professor organiza atividades e relações pedagógicas, enquanto a ZDP permite considerar formas de ação ainda em desenvolvimento. A vivência, por sua vez, evidencia que essas possibilidades são experienciadas de maneira singular por cada estudante.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico-interpretativo, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. O estudo articula referências da Psicologia Histórico-Cultural, estudos contemporâneos sobre educação socioemocional e a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento normativo.

O referencial teórico foi constituído pelas obras fundamentais *Pensamento e linguagem* (2009) e *A formação social da mente* (2007), de Vigotski, e pela tese de Toassa (2009), utilizada para aprofundar a discussão histórico-cultural sobre emoções e vivência. Essas obras foram tidas como referências teóricas centrais para a construção das categorias analíticas do estudo.

O levantamento bibliográfico teve caráter exploratório e considerou publicações disponíveis entre 2019 e 2026. Esse intervalo foi definido por abranger o período posterior à consolidação da BNCC e à centralidade conferida às competências gerais da educação, entre elas aquelas relacionadas à dimensão socioemocional. Foram utilizados os descritores "Vigotski OR Vygotsky AND educação socioemocional" e "Psicologia Histórico-Cultural AND educação socioemocional". A busca foi inicialmente realizada em bases acadêmicas e, posteriormente, ampliada para repositórios institucionais e periódicos científicos, com o objetivo de localizar estudos relacionados ao recorte temático. Foram considerados os trabalhos que: a) estivessem publicados entre 2019 e 2026; b) abordassem a educação socioemocional em articulação com a Psicologia Histórico-Cultural/Vigotski; c) apresentassem discussão relacionada ao cotidiano escolar; e d) estivessem disponíveis em texto completo.

O levantamento identificou quatro artigos inicialmente. Após a leitura dos textos, esses estudos não foram incorporados à discussão principal por tratarem de questões como ensino superior, desenvolvimento oral e emoções na educação infantil, ou humanização na educação a distância no contexto da pandemia.

ISSN: 2358-8829

Em etapa posterior de busca ampliada aos repositórios e periódicos, foram localizados a dissertação de Silva (2025) e os artigos de Santos et al. (2026) e Costa et al. (2026). Esses trabalhos foram incorporados como interlocuções contemporâneas por sua relação com os critérios de escolha estabelecidos. A dissertação de Silva foi localizada em repositório institucional vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco e à Fundação Joaquim Nabuco. Os artigos de Santos et al. e Costa et al. foram localizados na página oficial da *Revista Tópicos*.

A BNCC foi analisada por meio de pesquisa documental, considerando sua função normativa na organização curricular da educação básica. Seu exame permitiu delimitar a presença de competências relacionadas à empatia, ao diálogo, à cooperação e à resolução de conflitos, constituindo o ponto de partida para a problematização desenvolvida à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

O procedimento analítico consistiu na leitura interpretativa e na articulação temática dos materiais selecionados, considerando três eixos: a mediação pedagógica como organização de situações sociais de aprendizagem; a Zona de Desenvolvimento Proximal como possibilidade de construção colaborativa de novas formas de significar, comunicar e orientar a conduta; e a vivência como categoria que relaciona a experiência afetiva às condições sociais do contexto escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto brasileiro, a educação socioemocional aparece relacionada às competências gerais da BNCC. O documento contempla dimensões como autoconhecimento, empatia, diálogo, cooperação e resolução de conflitos, situando aspectos emocionais e relacionais no conjunto das aprendizagens escolares (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a BNCC organiza a dimensão socioemocional por meio de competências, conforme explicita ao afirmar:

> Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 8).

Enquanto proposição, essa organização torna o tema curricularmente visível. No entanto, conforme discutem Lemos e Macedo (2019) e Vital e Urt (2022), a organização por competências pode favorecer uma leitura individualizante do desenvolvimento socioemocional. Uma vez definido o que deve ser alcançado, os processos avaliativos podem verificar se o estudante desenvolveu determinada competência, desconsiderando as relações sociais, as

ISSN: 2358-8829

condições institucionais e os modos singulares de vivenciar as experiências escolares. Entre as competências gerais, destaca-se a que propõe 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" (BRASIL, 2018, p. 10).

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) permite ampliar essa compreensão, considerando que as emoções e o desenvolvimento precisam ser analisados nas relações sociais e nas condições históricas, e não apenas a partir da percepção individual. Assim, pensar a educação socioemocional a partir da PHC exige cuidado com separações que possam parecer naturais: aprendizagem de um lado, emoção de outro; conteúdo em uma parte da escola e processos de socialização em outra. Para Vigotski (2007), essa fragmentação dificulta a compreensão do desenvolvimento humano. O autor critica a decomposição dos processos psicológicos em elementos isolados e propõe uma análise por unidades, capaz de preservar as relações que afetam a consciência. É no significado da palavra que pensamento e linguagem se encontram, constituindo uma unidade relevante para compreender comunicação, generalização e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009).

Quando nos referimos ao campo das emoções, Vigotski afirma a existência de um "sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, mostra que todas as idéias contém, transmutada, uma atitude afetiva para com a porção de realidade a que cada uma delas se refere." (VIGOTSKI, 2007, p. 14). As ideias, os conhecimentos e os conceitos relacionam-se às necessidades, aos interesses, aos impulsos e às atitudes afetivas dos sujeitos diante da realidade. Por essa razão, a educação socioemocional não pode ser compreendida apenas como desenvolvimento de disposições individuais, tais como empatia, cooperação, autocontrole ou resiliência. A relação dos estudantes com as experiências escolares envolve história, linguagem, relações sociais, expectativas e condições materiais de participação (TOASSA, 2009; VIGOTSKI, 2009).

Toassa (2009) mostra que, ao longo da obra de Vigotski, a compreensão das emoções se afasta de uma explicação exclusivamente orgânica e passa a considerá-las em sua relação com o corpo, a linguagem e a vida social. Como sintetiza a autora, trata-se de colocar "o cérebro no corpo, o corpo na linguagem e ambos, nos intercâmbios semióticos da matéria social" (TOASSA, 2009, p. 35). A dimensão emocional, portanto, envolve corpo, história, linguagem, cultura e relações sociais.

O conceito de vivência, por sua vez, afasta a ideia de que o meio escolar incide de forma uniforme sobre todos. Segundo Toassa (2009), as emoções humanas não se reduzem às suas bases orgânicas, pois elas são tidas "como funções psíquicas culturizadas" (TOASSA, 2009, p.

ISSN: 2358-8829

19). Uma mesma atividade, regra, fala do professor ou conflito pode ser vivida de modos diferentes, porque a relação com a situação envolve o sujeito em sua cultura e em suas possibilidades de participação. Assim, quando se afirma que uma instituição de ensino é acolhedora, cooperativa ou inclusiva, é preciso perguntar para quem ela é acolhedora, como esse acolhimento é vivido e quais relações tornam possível que alguém se reconheça como parte desse espaço.

Vigotski (2009) esclarece que a comunicação racional e intencional de experiências e pensamentos exige um sistema mediador, sendo a linguagem o principal. Os signos e os significados compartilhados tornam possível ultrapassar a imediaticidade da experiência individual, reorganizando sua relação com o pensamento, com os outros e com a realidade. A partir disso, compreendemos a mediação, no contexto escolar, como organização de situações em que os estudantes podem nomear, comunicar, significar e atribuir sentidos às experiências, inclusive às relacionadas ao campo emocional. Vigotski (2009) sustenta que a compreensão entre os sujeitos depende de expressões mediadoras, sobretudo da linguagem.

Por meio da atividade mediada, o uso de signos introduz uma organização qualitativamente nova da conduta, permitindo ao sujeito agir sobre o próprio comportamento. Como afirma o autor, "o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento" (VIGOTSKI, 2007, p. 34). A linguagem participa desse processo: não se limita a acompanhar aquilo que o sujeito pensa ou sente, mas pode nomear, organizar, registrar, antecipar e significar os fenômenos do mundo. Quando um estudante encontra palavras para dizer que se sentiu desrespeitado, cansado, constrangido ou injustiçado, pode inaugurar a possibilidade de elaborar um diálogo com os outros. Isso depende das relações e condições de participação construídas pela escola.

O professor participa da organização de situações pedagógicas em que os estudantes podem falar sobre o que vivem, formular perguntas, escutar diferentes posições e construir encaminhamentos diante dos conflitos. Isso envolve organizar tempos, atividades e relações de participação, criando condições para que a palavra circule sem que o trabalho pedagógico se reduza à transmissão de regras sobre como os estudantes devem agir. Quando a prática se limita a indicar comportamentos corretos e incorretos, pode transformar o conflito em uma lição de obediência, sem favorecer a compreensão das relações e experiências que o produziram.

É nesse horizonte que a ZDP se torna relevante. Vigotski a 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 (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

ISSN: 2358-8829

A ZDP permite olhar para funções em processo de constituição, para aquilo que o estudante ainda não realiza de forma autônoma, mas pode começar a realizar em situações de orientação e colaboração.

No campo socioemocional, trata-se de pensar formas de ação realizadas inicialmente com apoio do ambiente escolar, tais como comunicar uma experiência, escutar perspectivas divergentes, posicionar-se diante de um conflito, negociar sentidos, participar de uma decisão coletiva ou orientar a conduta diante das situações vivenciadas. Santos et al. (2026) e Costa et al. (2026) acrescentam que tais práticas dependem de formação docente, planejamento, apoio institucional, gestão escolar e políticas públicas. A ideia de colaboração, empatia e resolução de conflitos, por isso, deve manter correspondência direta com o campo material da existência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a BNCC, como supracitado, a educação socioemocional é apresentada em articulação com competências como empatia, diálogo, cooperação e resolução de conflitos. A PHC contribui para ampliar essa compreensão ao partir do pressuposto de que emoção e cognição participam de um mesmo processo de desenvolvimento, o qual é constituído nas relações sociais, na linguagem, na atividade e nas condições históricas e culturais em que os sujeitos vivem. No campo emocional, Vigotski permite compreender que o desenvolvimento não ocorre de maneira isolada ou desvinculada da realidade material, ou seja, de que ele acontece, em verdade, na relação entre sujeito, meio e formas socialmente organizadas de participação (VIGOTSKI, 2007; 2009).

A análise a seguir retoma esses elementos em três movimentos articulados: mediação pedagógica, ZDP e vivência.

Mediação e educação socioemocional

A mediação pedagógica aparece, nos materiais analisados, ligada às condições concretas do trabalho escolar. Costa et al. (2026) destacam a importância da formação docente, do planejamento coletivo, do apoio institucional, da atuação da gestão e das políticas públicas. Esses elementos fazem diferença no cotidiano do professor, sobretudo quando ele precisa lidar com turmas numerosas, jornadas intensas e situações que exigem tempo, escuta e acompanhamento.

Santos et al. (2026) relacionam a educação socioemocional à afetividade, à aprendizagem, ao pertencimento e à inclusão, destacando rodas de conversa, expressão emocional, cooperação e resolução coletiva de conflitos. Em diálogo com Vigotski (2007;

ISSN: 2358-8829

2009), essas práticas podem ser compreendidas como situações em que os estudantes encontram palavras para falar do que experienciam, escutam outras perspectivas e participam da construção de encaminhamentos para os conflitos que atravessam a vida escolar.

Nesse processo, o professor ocupa um lugar importante. É ele quem organiza atividades, tempos e relações que podem favorecer a participação dos estudantes. Seu trabalho, porém, acontece dentro de uma estrutura organizacional, marcada por possibilidades e limites que o campo institucional de uma escola impõe. Uma roda de conversa pode abrir espaço para a elaboração de uma experiência, mas também pode silenciar alguém ou reforçar julgamentos, dependendo da forma como é conduzida (SILVA, 2025). Por isso, a mediação pedagógica ganha sentido nas relações que consegue criar e sustentar no cotidiano (VIGOTSKI, 2007).

A mediação, assim compreendida, abre caminho para pensar formas de comunicação, participação e orientação da conduta que ainda estão em processo de constituição. É nesse ponto que a ZDP amplia a análise.

ZDP e construção colaborativa

Vigotski (2009) escreve que a ZDP desloca a atenção para aquilo que ainda não se estabilizou na ação autônoma. Seu interesse recai sobre o que começa a aparecer quando o estudante participa de uma atividade com a orientação de um adulto ou em colaboração com outras pessoas. No campo socioemocional, isso permite observar como formas de nomear uma experiência, escutar uma posição diferente, reconhecer as consequências de um conflito ou construir outro encaminhamento podem começar a se constituir nas relações escolares.

Para ilustrar essa possibilidade, podemos pensar em um estudante que, diante de uma situação em que se sente injustiçado, ainda não consegue expressar o que vivenciou e responde por meio do silêncio, do choro, do grito, do afastamento ou da acusação. Em uma situação mediada pelos educadores e compartilhada com outros estudantes, ele pode começar a reconstruir o acontecimento, escutar diferentes versões e formular, ainda que com ajuda, outro encaminhamento possível. Esses exemplos, no entanto, não indicam efeitos garantidos. Eles mostram possibilidades que podem surgir quando linguagem, atividade, colaboração e condições de participação se articulam.

O que interessa, dentro da ZDP, é compreender o que o estudante começa a realizar com os outros e quais condições favorecem esse movimento, em vez de saber se um estudante já é empático, cooperativo ou capaz de controlar suas emoções.

Toassa (2009) e Silva (2025) contribuem para essa discussão ao mostrarem que as possibilidades de desenvolvimento não são vividas da mesma maneira por todos.

ISSN: 2358-8829

Vivência e singularidade das experiências escolares

Toassa (2009), ao discutir as emoções na obra vigotskiana, mostra que a experiência emocional se constitui no entrelaçamento entre sujeito e meio. Por isso, uma mesma atividade pode produzir reconhecimento e pertencimento para alguns estudantes, mas receio, exposição ou afastamento para outros. O sentido da mediação, portanto, está para além da atividade que é proposta, pois reside também no modo como cada estudante se relaciona com ela.

A investigação de Silva (2025) ajuda a observar os elementos concretos relacionados a essa questão. Em uma escola pública de ensino médio em tempo integral, o autor mapeia, entre os estudantes, experiências e sentimentos de amizade, pertencimento, acolhimento e gratidão, ao lado do cansaço, ansiedade, conflitos, isolamento, preconceito linguístico, exclusão racial e desafios relativos à inclusão. O cotidiano escolar, portanto, não cria condições para experiências emocionais uniformes, porque ele pode constituir-se por tensões, ambivalências e modos distintos de afetação, a partir da relação própria que o estudante estabelece com o que é experienciado.

A vivência, por exemplo, impede que a presença de uma roda de conversa seja tomada como prova de escuta, que uma atividade em grupo seja confundida com cooperação ou que a solução formal de um conflito seja entendida como elaboração única da experiência. A mediação pedagógica pode criar condições para novas formas de participação ainda não constituídas antes, mas essas possibilidades só ganham sentido na relação singular que cada estudante estabelece com o contexto escolar.

Síntese interpretativa

A leitura articulada do material bibliográfico desloca o problema da educação socioemocional. A questão deixa de ser identificar quais competências faltam ao estudante e passa a envolver as condições em que determinadas formas de sentir, interpretar, comunicar e agir podem ganhar existência no cotidiano escolar. Esse deslocamento também modifica a compreensão do papel docente, no sentido de que o professor participa decisivamente da organização das situações pedagógicas, mas sua atuação se realiza em uma trama institucional que a sustenta, limita e atravessa.

A escola aparece, então, como espaço de produção de sentidos sobre as experiências. Nela, uma fala pode acolher ou constranger; uma regra pode ser compreendida como imposição ou adquirir significado coletivo; uma atividade compartilhada pode aproximar estudantes ou reiterar posições de exposição e afastamento. O que se passa nesses encontros não está inteiramente contido no planejamento da escola ou do professor, no nome atribuído à prática

ISSN: 2358-8829

ou na intenção de quem a conduz. As experiências escolares se constituem no movimento entre aquilo que a instituição organiza, as relações que se estabelecem e o modo singular como cada estudante se coloca diante do que vive.

É nesse movimento que a educação socioemocional pode ser compreendida como elaboração compartilhada de vivências. Essa expressão não designa uma técnica, um programa ou uma sequência de habilidades a serem verificadas. A ideia é perceber o trabalho pedagógico permeado de atenção às condições concretas em que as experiências ganham forma, às palavras que se tornam possíveis e aos sentidos que podem ser produzidos com os outros. Escuta ativa, cooperação e resolução de conflitos adquirem relevância quando deixam de funcionar como prescrições abstratas e passam a integrar relações capazes de reconhecer diferenças, acolher tensões e ampliar as possibilidades de participação.

Mediação, ZDP e vivência, portanto, permitem compreender que o desenvolvimento emocional não se separa da formação humana, da aprendizagem, das condições institucionais e da vida social que atravessa a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar como a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski pode fundamentar práticas de educação socioemocional no cotidiano escolar, articulando mediação e ZDP. A análise bibliográfica e documental permite afirmar que esse objetivo foi alcançado ao mostrar que a educação socioemocional pode ser compreendida como processo social e pedagógico de elaboração de experiências, sustentado pela linguagem, pela colaboração e pelas condições concretas de participação na escola, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem escolar.

A análise da BNCC permitiu delimitar a educação socioemocional a partir de competências relacionadas à empatia, à cooperação, ao diálogo e à resolução de conflitos. Também evidenciou, contudo, que a organização por competências pode favorecer uma leitura individual de desenvolvimento, sobretudo quando se verifica apenas se o estudante adquiriu ou não determinada competência ou habilidade, sem considerar as relações sociais, as condições institucionais e as experiências vividas.

A mediação foi compreendida como organização de condições de linguagem, escuta, atividade e participação. Nesse processo, o professor ocupa posição central, pois participa da organização pedagógica de situações em que os estudantes podem comunicar experiências, escutar diferentes perspectivas, reconhecer conflitos e construir encaminhamentos. Sua

atuação, porém, não ocorre de forma isolada, no sentido de que depende também das condições institucionais da escola, da formação docente, do planejamento coletivo e do apoio da gestão.

A ZDP permitiu deslocar o olhar das condutas já estabilizadas para formas de ação que ainda estão em constituição e podem começar a se realizar em colaboração. Por isso, na presente perspectiva, interessa menos classificar estudantes como empáticos, resilientes ou cooperativos e mais compreender o que eles começam a realizar com os outros e quais condições favorecem formas mais elaboradas de comunicação, escuta e orientação da conduta.

A vivência, na perspectiva vigotskiana, permitiu compreender que uma mesma situação escolar pode produzir sentidos diferentes para cada estudante. Ela impede, portanto, que se atribuam efeitos uniformes às práticas pedagógicas ou que se suponha que uma atividade planejada para promover cooperação será vivida da mesma maneira por todos.

A educação socioemocional pode ser compreendida, assim, como elaboração compartilhada de vivências. Essa compreensão permite integrar emoção e cognição no processo de desenvolvimento, sem separá-las das relações sociais, da linguagem, da aprendizagem e das condições concretas de participação na escola. Rodas de conversa, atividades cooperativas, escuta ativa e resolução coletiva de conflitos ganham sentido quando permitem que experiências sejam narradas, escutadas e reelaboradas.

A contribuição da PHC vigotskiana está menos em oferecer um modelo pronto do que em fornecer categorias para compreender como essas práticas se constituem e são vividas. Permanece, ainda assim, a necessidade de pesquisas que acompanhem estudantes, professores e comunidade escolar em situações concretas de escuta, cooperação e conflito, contribuindo para uma educação socioemocional comprometida com a singularidade das vivências, a coletividade das relações e a formação humana.

Palavras-chave: Vigotski, Educação socioemocional, Vivência, Mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

COSTA, Leonardo Corrêa et al. Educação especial inclusiva e desenvolvimento socioemocional: desafios e possibilidades no cotidiano escolar brasileiro. **Revista Tópicos**,

[S. l.], 2026. Disponível em: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776961251. Acesso em: 21 set. 2026.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420–434, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5216/ia.v45i2.63822. Acesso em: 14 set. 2026.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. e24582, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24582. Acesso em: 12 set. 2026.

MORDENTE, Giuliana Volfzon; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Competências socioemocionais como dispositivo de neoliberalização da educação. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 67–88, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.92908. Acesso em: 21 set. 2026.

SANTOS, Tales Ramos Monteiro dos et al. Educação socioemocional como prática de inclusão: um diálogo entre afetividade e aprendizagem na perspectiva de Lev Vygotsky. **Revista Tópicos**, [S. l.], 2026. Disponível em: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777225416. Acesso em: 21 set. 2026.

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; Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2025.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/. Acesso em: 28 set. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VITAL, Soraya Cunha Couto; URT, Sonia da Cunha. BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 256–268, out./dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2022.70252. Acesso em: 20 set. 2026.