

CABEÇA, CORAÇÃO E CADERNO: EDUCAÇÃO PARA A VIDA

HEAD, HEART AND NOTEBOOK: EDUCATION FOR LIFE

Jáder Vinícius Moreira Moura

MUST University, Estados Unidos

Natal Barros Castro

MUST University, Estados Unidos

Adriana Alves Borges

MUST University, Estados Unidos

Luciana Gomes da Silva Cardozo

MUST University, Estados Unidos

Patricia Luzia Pequeno dos Santos de Oliveira

MUST University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/c60f1058>

Publicado em: 04.09.2025

Resumo: O presente artigo teve como objetivo compreender de que modo as emoções, mediadas pelas interações escolares e pelas práticas pedagógicas, influenciaram o desempenho cognitivo dos estudantes e sua relação com os saberes escolares. A pesquisa abordou a relação entre estados emocionais e processos de aprendizagem, considerando a atuação docente, o papel do jogo e a importância do ambiente escolar na formação integral dos alunos. Para isso, adotou-se uma metodologia de natureza qualitativa e bibliográfica, com base na análise de produções acadêmicas publicadas entre 2020 e 2025, selecionadas a partir de critérios de atualidade, pertinência temática e rigor científico. As análises evidenciaram que emoções positivas, como segurança e pertencimento, favoreceram o engajamento, a atenção e a memória, enquanto emoções negativas, como medo e ansiedade, comprometeram o desempenho acadêmico e a capacidade de interação. Constatou-se que práticas pedagógicas que valorizam o acolhimento emocional e o uso intencional de jogos contribuem para o fortalecimento de vínculos, o desenvolvimento da empatia e a promoção da aprendizagem significativa. Concluiu-se que a dimensão afetiva, longe de representar um elemento secundário, constitui um componente estruturante da experiência escolar e deve ser considerada na formulação de propostas educativas mais inclusivas e humanizadas.

Palavras-chave: Autorregulação; Vínculo; Acolhimento; Pertencimento; Engajamento.

Abstract: This article aimed to understand how emotions, mediated by school interactions and pedagogical practices, influenced students' cognitive performance and their relationship with school knowledge. The research addressed the connection between emotional states and learning processes, considering the teacher's role, the use of games, and the importance of the school environment in



the students' holistic development. A qualitative and bibliographic methodology was employed, based on the analysis of academic publications from 2020 to 2025, selected according to criteria of timeliness, thematic relevance, and scientific rigor. The analyses showed that positive emotions, such as safety and belonging, enhanced engagement, attention, and memory, while negative emotions, such as fear and anxiety, hindered academic performance and the ability to interact. It was found that pedagogical practices valuing emotional support and the intentional use of games contribute to strengthening interpersonal bonds, developing empathy, and promoting meaningful learning. The study concluded that the affective dimension, far from being a secondary element, constitutes a structuring component of the school experience and must be considered in the design of more inclusive and human-centered educational proposals.

Keywords: Self-Regulation; Bonding; Emotional Support; Belonging; Engagement.

Introdução

O presente artigo teve como tema central as interações entre emoção e cognição no contexto escolar, com foco na análise de como o estado emocional influencia a aprendizagem, o desenvolvimento de vínculos e a construção de conhecimentos. As transformações contemporâneas nas práticas educacionais, associadas ao avanço de abordagens que valorizam a integralidade do sujeito, impulsionaram novas reflexões sobre o papel das dimensões afetivas no processo educativo. Com base nesse cenário, buscou-se investigar a relação entre o equilíbrio emocional dos estudantes, a mediação pedagógica e o desempenho acadêmico em ambientes escolares que reconhecem a subjetividade como componente do aprender.

A escolha do tema justificou-se pela crescente demanda de práticas pedagógicas que incorporem competências socioemocionais de forma estruturada, indo além de iniciativas pontuais. A relevância da investigação também se evidenciou diante dos desafios enfrentados pelas instituições escolares no acolhimento de estudantes em situação de vulnerabilidade emocional, social ou cognitiva. Considerou-se que a valorização do aspecto afetivo na organização das atividades pedagógicas não configura um apêndice da função da escola, mas sim uma dimensão necessária à formação integral. Assim, compreendeu-se que a discussão sobre emoções e cognição apresenta potencial para subsidiar a formulação de propostas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e humanizadas.

A partir desse panorama, estabeleceu-se como problema de pesquisa a seguinte questão norteadora: 'Como o estado emocional dos estudantes influencia os processos de aprendizagem e a construção do conhecimento no ambiente escolar?' Essa pergunta orientou a elaboração dos objetivos da investigação. O objetivo geral consistiu em compreender de que modo as emoções, mediadas pelas interações escolares e pelas práticas pedagógicas, influenciaram o desempenho cognitivo dos estudantes e sua relação com os saberes escolares. Os objetivos específicos incluíram: (1) analisar a articulação entre práticas educativas e o desenvolvimento emocional no ambiente escolar; (2) discutir o papel do jogo como recurso pedagógico no fortalecimento de vínculos e

no estímulo ao autoconhecimento; e (3) examinar o impacto de diferentes estados emocionais sobre as funções cognitivas envolvidas na aprendizagem.

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e caráter bibliográfico. O levantamento e a análise das fontes teóricas foram orientados por critérios de atualidade, relevância e pertinência temática. A principal base de dados consultada foi o *Google Acadêmico*, escolhida por sua abrangência e acesso aberto a publicações científicas. As palavras-chave utilizadas para a busca e seleção dos textos incluíram: ‘emoção e aprendizagem’, ‘emoção e cognição’, ‘educação socioemocional’, ‘jogo e inclusão’ e ‘ambiente escolar e vínculos’. Os critérios de inclusão consideraram publicações compreendidas entre os anos de 2020 e 2025, enquanto os critérios de exclusão eliminaram textos opinativos, desatualizados ou sem rigor científico.

A análise das contribuições teóricas partiu do diálogo entre autores que abordam o tema em diferentes perspectivas. Barros (2025) ofereceu aportes relevantes da neurociência educacional ao discutir os efeitos das emoções nos circuitos cognitivos. Kuo *et al.* (2024) apresentaram evidências empíricas sobre o impacto da segurança emocional e da mediação afetiva na aprendizagem escolar. Bicalho e Simplício (2024), por sua vez, enfatizaram a importância do jogo como prática que favorece a escuta, o pertencimento e a autorregulação emocional. Essas contribuições permitiram uma abordagem integrada das dimensões emocionais e cognitivas, reconhecendo o papel do professor e do ambiente escolar como mediadores essenciais nesse processo.

O artigo foi estruturado em três capítulos, cada um voltado a uma dimensão específica do tema. O capítulo ‘A aprendizagem ancorada nas emoções como fundamento para o desenvolvimento integral do estudante’ abordou os efeitos das vivências emocionais no engajamento, na motivação e na retenção de conteúdos. O capítulo ‘Educação socioemocional e inclusão: o papel do jogo no fortalecimento de vínculos e no autoconhecimento’ examinou as práticas pedagógicas que integram jogos e dinâmicas lúdicas como ferramentas de promoção do autoconhecimento e da empatia. Por fim, o capítulo ‘Emoções e cognição no ambiente escolar: como o estado emocional influencia o aprendizado e a construção do conhecimento’ discutiu os impactos positivos e negativos dos estados afetivos sobre as funções cognitivas, com base em estudos da neurociência, da psicologia educacional e da pedagogia contemporânea.

Dessa forma, o artigo foi estruturado em seções que articulam fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, desenvolvimento da análise e fechamento argumentativo, permitindo uma abordagem coesa e minuciosa da relação entre emoções, cognição e práticas educativas.

Metodologia

A pesquisa realizada possui natureza qualitativa e caráter bibliográfico, tendo como objetivo central analisar a relação entre estados emocionais e processos cognitivos no ambiente escolar, com ênfase na influência das emoções na aprendizagem e na formação socioemocional

dos estudantes. O estudo foi estruturado a partir da revisão de literatura especializada, a qual permitiu o levantamento, a organização e a interpretação crítica de produções acadêmicas relevantes para o tema investigado. A escolha pela abordagem bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender os fundamentos teóricos que sustentam o debate contemporâneo sobre emoção, cognição e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

O processo metodológico foi dividido em etapas distintas e complementares. Inicialmente, realizou-se a delimitação do problema de pesquisa e dos objetivos analíticos. Em seguida, foram definidas as palavras-chave utilizadas nas buscas, priorizando combinações simples e conceitualmente específicas, tais como: ‘emoção e aprendizagem’, ‘emoção e cognição’, ‘educação socioemocional’, ‘jogo e inclusão’, ‘ambiente escolar e vínculos’. Essas expressões foram escolhidas por sua recorrência na literatura educacional recente e por sua pertinência ao foco temático do estudo, evitando-se termos excessivamente genéricos ou pouco utilizados em produções científicas indexadas.

A principal fonte de busca foi o *Google Acadêmico*, ferramenta gratuita de pesquisa especializada que agrega publicações acadêmicas oriundas de periódicos, repositórios institucionais, teses, dissertações e livros científicos. Sua escolha deve-se à amplitude da cobertura e à facilidade de acesso a materiais atualizados e de diferentes procedências institucionais. Essa base viabilizou a obtenção de textos fundamentais para o embasamento do artigo, permitindo o rastreamento de autores nacionais e internacionais que discutem a intersecção entre os aspectos afetivos e cognitivos na educação.

Foram estabelecidos critérios objetivos para a seleção dos materiais consultados. Quanto à inclusão, priorizaram-se textos publicados entre os anos de 2020 e 2025, com acesso integral, que abordassem com profundidade pelo menos uma das categorias centrais da pesquisa: emoções no processo de aprendizagem, práticas pedagógicas afetivas, mediação docente, jogos educativos e inclusão escolar. Os textos também deveriam apresentar linguagem científica e ser vinculados a instituições de ensino, pesquisa ou periódicos com avaliação reconhecida. Como critérios de exclusão, descartaram-se documentos opinativos, materiais sem revisão por pares ou textos que, embora relacionados ao tema, apresentassem abordagem superficial, técnica desvinculada da prática educacional ou sem foco na realidade escolar.

As fontes selecionadas foram organizadas e analisadas à luz de categorias temáticas, previamente definidas com base nos objetivos do estudo. Essa sistematização possibilitou a construção de uma matriz analítica que orientou o desenvolvimento da argumentação teórica ao longo do artigo. Entre as categorias mobilizadas, destacam-se: a relação entre estados emocionais e funções cognitivas; o papel do professor na mediação emocional; os efeitos do jogo na aprendizagem e no vínculo interpessoal; e os desafios da inclusão em contextos escolares marcados pela diversidade afetiva.

A escolha metodológica adotada atende às exigências da pesquisa contemporânea, que demanda o uso estratégico de ferramentas digitais e a articulação crítica de referenciais teóricos.

Nesse sentido, a fundamentação apresentada por Santana, Narciso e Santana (2025) sustenta essa orientação ao afirmarem que “as metodologias científicas contemporâneas demandam uma integração efetiva de inovações tecnológicas para potencializar a pesquisa acadêmica” (p. 3). Entretanto, os mesmos autores alertam para a importância do rigor na condução das etapas metodológicas, mesmo em cenários marcados por transformações tecnológicas significativas, ao observarem que “o rigor metodológico permanece essencial, mesmo diante das transformações impostas pelas novas tecnologias” (Santana; Narciso; Santana, 2025, p. 6).

Por fim, a redação do artigo seguiu os princípios da escrita científica, com atenção à clareza, à precisão terminológica e à objetividade na apresentação dos resultados e das análises, conforme apontado pelos referidos autores: “A escrita científica requer clareza, objetividade e precisão na comunicação dos resultados” (Santana; Narciso; Santana, 2025, p. 17). Com base nesse percurso metodológico, foi possível estruturar um estudo coerente com os objetivos propostos, ancorado em fontes fidedignas e respaldado por critérios consistentes de seleção e análise.

Aprendizagem ancorada nas emoções como fundamento para o desenvolvimento integral do estudante

A compreensão da aprendizagem como processo unicamente racional tem sido progressivamente superada por abordagens que reconhecem o papel das emoções na constituição do conhecimento. Autores como Kuo *et al.* (2024) e Barros (2025) defendem que os processos afetivos não apenas influenciam o desempenho acadêmico, mas estruturam as condições cognitivas para que o estudante se envolva com o conteúdo de maneira significativa. Conforme argumenta Barros (2025), a emoção constitui um elemento estruturante da aprendizagem, sendo capaz de interferir nos níveis de atenção, engajamento e construção de sentido. Nesse contexto, o desenvolvimento integral do estudante requer a incorporação de práticas pedagógicas que valorizem o entrelaçamento entre cognição e afetividade, superando o modelo fragmentado ainda presente em diversas instituições escolares.

Além disso, Kuo *et al.* (2024) ressaltam que as emoções não devem ser tratadas como elementos periféricos do processo educativo. Ao contrário, as experiências de aprendizagem emocionalizadas favorecem o engajamento afetivo, a criticidade e a retenção de conteúdos, por meio da ativação simultânea de mecanismos sensoriais e cognitivos. Essa perspectiva está em consonância com a proposta de Barros (2025), que afirma que experiências emocionais positivas atuam como catalisadoras da aprendizagem, ao passo que emoções como medo e ansiedade podem comprometer a retenção e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Ambos os autores convergem, portanto, na defesa de um paradigma educacional que reconheça a centralidade das emoções no desempenho acadêmico e no amadurecimento pessoal.

No entanto, enquanto Kuo *et al.* (2024) enfatizam a necessidade de criar ambientes que promovam interações afetivas com intencionalidade didática, Barros (2025) destaca o papel do professor como facilitador de vínculos e promotor de emoções positivas. Segundo o autor, esse

reposicionamento docente requer um redimensionamento do papel tradicional do professor, que passa a ser agente de criação de ambientes seguros e emocionalmente receptivos. Essa transição demanda formação continuada e revisão dos currículos de licenciatura, de modo a preparar educadores para lidar com as complexidades da dimensão afetiva no cotidiano escolar.

Por sua vez, Bicalho e Simplício (2024) introduzem uma contribuição relevante ao considerar o uso de jogos como instrumentos mediadores da aprendizagem emocional. Os autores destacam que o jogo, ao inserir-se na prática pedagógica, permite que os estudantes expressem seus sentimentos e desenvolvam habilidades de autorregulação emocional e convivência social. “Ao compreender o estudante como ser integral, a proposta do jogo permite que ele reflita sobre suas emoções e atitudes, estabelecendo conexões entre o sentir e o agir” (Bicalho; Simplício, 2024, p. 4). Diferentemente de Kuo *et al.* (2024), que focam nas pistas emocionais incorporadas à estrutura da aula, Bicalho e Simplício (2024) propõem metodologias lúdicas como forma de viabilizar a vivência afetiva dentro do espaço escolar.

Adicionalmente, os mesmos autores argumentam que o processo de ensino-aprendizagem precisa abranger dimensões historicamente negligenciadas, como o cuidado com os sentimentos e a valorização da diversidade emocional. Essa abordagem amplia o escopo da ação pedagógica para além da transmissão de conteúdos, ao propor que a escola seja um ambiente seguro para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Tal posicionamento converge com a ideia de Barros (2025), ao indicar que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é reconhecido em sua totalidade, incluindo os aspectos emocionais e relacionais.

Do ponto de vista empírico, as evidências apontadas por Kuo *et al.* (2024) reforçam os efeitos da aprendizagem afetiva no desempenho e na persistência acadêmica. Em uma de suas pesquisas, os participantes relataram maior conexão com o conteúdo e aumento da autoconfiança em contextos afetivamente significativos. “Projetos de ensino emocionalmente ricos os fizeram sentir-se mais conectados com o conteúdo e mais confiantes para expressar suas ideias”, Kuo *et al.* (2024, p. 5). Essa constatação é relevante ao dimensionar os impactos duradouros das metodologias afetivas, sobretudo em estudantes inseridos em contextos de vulnerabilidade social.

É nesse ponto que Bicalho e Simplício (2024) enfatizam o papel da escola como espaço de socialização e promoção de valores como a empatia e o respeito mútuo. Tais competências não são desenvolvidas de maneira espontânea, mas requerem propostas pedagógicas intencionais que respondam à diversidade cultural e emocional dos estudantes. A proposta desses autores reforça a necessidade de práticas educacionais alinhadas com os direitos humanos, ao priorizar o diálogo e a escuta como fundamentos da convivência democrática e da formação ética dos sujeitos.

Em complemento, Barros (2025) observa que o reconhecimento das emoções no ambiente pedagógico constitui uma inflexão no modo como o sistema educacional organiza suas práticas. “A valorização das dimensões emocionais no processo pedagógico implica uma mudança de paradigma” (Barros, 2025, p. 5). Essa mudança exige não apenas ações pontuais, mas uma reestruturação dos princípios que orientam a política curricular, a gestão escolar e a formação

docente. Dessa forma, a aprendizagem mediada por experiências afetivas deixa de ser um recurso metodológico ocasional e passa a integrar o próprio conceito de qualidade educacional.

A perspectiva de Kuo *et al.* (2024) reforça essa argumentação ao demonstrar que a ativação do domínio afetivo impulsiona o desenvolvimento de competências como empatia, raciocínio ético e motivação intrínseca. Ao engajar esses aspectos, o estudante é estimulado a manter um compromisso pessoal com a aprendizagem ao longo da vida, superando a lógica de ensino centrada na avaliação e no desempenho. A afirmação de que “as emoções desempenham um papel vital na formação da atenção, da percepção, da memória e, em última análise, do significado” (Kuo *et al.*, 2024, p. 6) sintetiza a tese de que o emocional não apenas acompanha o processo cognitivo, mas o estrutura desde sua origem.

Essa articulação entre emoção e cognição também é evidenciada por Barros (2025), que destaca os impactos das experiências emocionais no fortalecimento da memória de longo prazo. O autor observa que, enquanto emoções positivas favorecem a retenção do conhecimento, experiências marcadas por ansiedade ou medo prejudicam a aprendizagem. Trata-se de uma relação direta entre estado afetivo e desempenho intelectual, cujas implicações demandam uma pedagogia comprometida com o bem-estar subjetivo do aluno, condição necessária para sua plena formação.

Cabe ainda mencionar que Kuo *et al.* (2024) identificaram, em ambientes intencionalmente afetivos, maior capacidade dos estudantes em relacionar conteúdos escolares com suas vivências pessoais. “Os contextos de aprendizagem projetados para incorporar pistas emocionais... aumentam a capacidade de relacionar novas informações com experiências pessoais” (Kuo *et al.*, 2024, p. 4). Essa integração entre conhecimento e experiência individual promove aprendizagens com significado, cuja aplicabilidade transcende o espaço escolar, influenciando atitudes, valores e decisões futuras.

Finalmente, ao reunir os argumentos de Kuo *et al.* (2024), Barros (2025) e Bicalho e Simplício (2024), é possível afirmar que a aprendizagem ancorada nas emoções constitui não apenas uma estratégia didática, mas um fundamento epistemológico para a formação integral. Ao considerar o estudante como sujeito que sente, pensa, age e interage, tais abordagens deslocam o foco da instrução para o cuidado, da repetição para o sentido e da homogeneidade para o reconhecimento da singularidade. Nesse horizonte, o desenvolvimento pleno do educando se torna possível na medida em que o ambiente escolar se configura como espaço relacional, ético e afetivamente significativo.

Educação socioemocional e inclusão: o papel do jogo no fortalecimento de vínculos e no autoconhecimento

A incorporação da educação socioemocional às práticas escolares tem se mostrado fundamental para o desenvolvimento de ambientes inclusivos, em que a diversidade subjetiva dos estudantes é reconhecida e respeitada. Nesse cenário, o jogo desponta como recurso didático

capaz de favorecer a construção de vínculos e a promoção do autoconhecimento, ao proporcionar vivências que transcendem a dimensão cognitiva tradicional. Kuo *et al.* (2024) apontam que, quando empregados em contextos emocionalmente responsivos, jogos e atividades colaborativas funcionam como mediadores tanto da interação interpessoal quanto da reflexão interna, ampliando a consciência emocional dos participantes.

A esse respeito, Bicalho e Simplício (2024) destacam que o jogo “O que eu sinto?” criou um espaço de escuta e acolhimento, no qual os estudantes puderam compartilhar sentimentos e experiências, sentindo-se legitimados em sua singularidade. Esse ambiente favoreceu o engajamento coletivo e reforçou os laços afetivos entre colegas e professores. Além disso, os autores indicam que tais experiências potencializam a disposição dos alunos para participar das atividades escolares, o que, por sua vez, repercute positivamente no clima da sala de aula. Embora a proposta de Kuo *et al.* (2024) esteja mais voltada ao papel das dinâmicas afetivas na autorregulação, ambos os estudos convergem na ênfase atribuída à criação de espaços de confiança e reconhecimento mútuo.

Ao considerar a inclusão como um princípio orientador da ação pedagógica, Bicalho e Simplício (2024) observam que práticas educativas pautadas no desenvolvimento emocional dos estudantes promovem a empatia e o respeito à diferença, contribuindo para a desconstrução de estigmas e preconceitos. Nesse sentido, afirmam que “ao nomear emoções, reconhecer reações e compreender diferentes pontos de vista, os alunos desenvolvem empatia e aprendem a lidar com conflitos de maneira mais pacífica” (Bicalho; Simplício, 2024, p. 5). Essa perspectiva vai ao encontro das conclusões de Kuo *et al.* (2024), que também identificam nas atividades emocionalmente significativas um fator decisivo para o fortalecimento das atitudes inclusivas e da valorização da diversidade.

Em contrapartida, Kuo *et al.* (2024) enfatizam a função dos jogos de simulação como instrumentos que ativam a metacognição afetiva. Segundo os autores, tais recursos pedagógicos intensificam a percepção que os participantes têm de seus próprios padrões emocionais, valores e predisposições, favorecendo a autorregulação e a tomada de decisões conscientes.

Uma implicação central dos achados é que ferramentas de aprendizagem emocionalizadas, como simulações e jogos de papéis, aumentaram significativamente o reconhecimento que os participantes tinham de seus próprios valores, preconceitos e padrões emocionais. (Kuo *et al.*, 2024, p. 9).

Essa abordagem amplia o escopo da educação socioemocional ao enfatizar a importância do autoconhecimento como fundamento da ação ética. Além disso, as experiências relatadas por Bicalho e Simplício (2024) mostram que o jogo não apenas contribui para a mediação dos conflitos interpessoais, mas também fortalece a convivência democrática ao possibilitar que os estudantes compreendam suas próprias emoções. “A experiência vivenciada com o jogo revelou que o autoconhecimento emocional é condição essencial para a convivência democrática e para o exercício da cidadania” (Bicalho; Simplício, 2024, p. 6). Tal compreensão, segundo os autores,

resulta em maior responsabilidade individual nas situações escolares, favorecendo a autonomia e o engajamento dos estudantes com as regras de convivência e com o coletivo.

Do ponto de vista das relações pedagógicas, Bicalho e Simplício (2024) argumentam que o fortalecimento do vínculo entre professor e aluno é favorecido quando o educador adota uma postura de escuta sensível e acolhimento, especialmente no contexto de práticas lúdicas. A mediação do jogo, nesse caso, permite que o docente exerça uma função que vai além da instrução formal, assumindo também responsabilidades de ordem ética e afetiva. Essa concepção encontra correspondência na perspectiva de Kuo *et al.* (2024), que atribuem à qualidade do ambiente emocional da sala de aula um papel determinante na construção de vínculos de confiança e pertencimento entre os sujeitos do processo educativo.

Nesse mesmo sentido, Kuo *et al.* (2024) apontam que as dinâmicas grupais com ênfase nas experiências afetivas têm efeito direto sobre a sensação de pertencimento dos estudantes, reduzindo percepções de isolamento e contribuindo para o fortalecimento do clima relacional da sala de aula. A inclusão, sob essa ótica, não depende exclusivamente de normativas institucionais, mas exige o planejamento intencional de experiências coletivas que favoreçam a integração e o reconhecimento recíproco entre os alunos. A criação de um ambiente emocionalmente seguro, portanto, constitui um fator decisivo para a implementação de práticas educacionais que sejam, de fato, inclusivas.

A esse respeito, os autores destacam que jogos concebidos para provocar respostas emocionais específicas, como empatia, frustração e cooperação, atuam como facilitadores do desenvolvimento da inteligência interpessoal. Ao vivenciarem tais situações, os estudantes são instigados a interpretar reações próprias e alheias, o que amplia sua capacidade de convivência e de resolução de conflitos de modo coletivo. Assim, a prática lúdica não se limita a uma função recreativa, mas se torna um instrumento pedagógico de elaboração subjetiva e social, com efeitos diretos sobre a qualidade das interações no espaço escolar.

Por outro lado, Bicalho e Simplício (2024) enfatizam que a promoção da educação emocional requer o reconhecimento das trajetórias pessoais dos estudantes e a valorização das diferentes formas de expressão afetiva. Isso implica criar espaços pedagógicos em que as singularidades sejam acolhidas como parte constitutiva do processo educativo, e não como exceções a serem toleradas. Ao integrar tais dimensões, o jogo adquire um papel central na construção de uma cultura escolar que favoreça a escuta, a diversidade e o senso de pertencimento coletivo.

Essa proposta encontra eco na análise de Kuo *et al.* (2024), ao demonstrarem que ambientes de aprendizagem emocionalmente significativos ampliam não apenas o engajamento com o conteúdo, mas também a formação ética dos estudantes. As experiências lúdicas orientadas por objetivos reflexivos revelam-se eficazes na internalização de valores relacionados à empatia, à solidariedade e à convivência democrática, o que reforça o papel da escola como espaço de formação integral.

Além disso, a articulação entre autoconhecimento e vínculo interpessoal, que surge no contexto do jogo, contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de si e mais disponíveis para a interação com o outro. Ao serem expostos a situações simbólicas que evocam emoções, os estudantes são levados a refletir sobre suas atitudes e sentimentos, ativando dimensões subjetivas frequentemente ignoradas nas abordagens pedagógicas convencionais. Essa vivência compartilhada estabelece uma base afetiva que fortalece os laços entre os membros do grupo.

Kuo *et al.* (2024) observam que essas práticas também favorecem a construção de um ambiente de cooperação, no qual a aprendizagem ocorre de forma integrada e interdependente. O jogo, nesse contexto, não apenas oferece suporte ao desenvolvimento emocional, mas também potencializa a aprendizagem colaborativa, na medida em que estimula o diálogo, a escuta ativa e a negociação de sentidos. Tais habilidades são essenciais para o enfrentamento de desafios coletivos e para a convivência em espaços marcados pela pluralidade de experiências.

Da mesma forma, Bicalho e Simplício (2024) indicam que o processo de escuta mútua instaurado durante as atividades lúdicas contribui para a construção de relações pedagógicas mais horizontais. Ao se sentirem ouvidos e respeitados, os estudantes tendem a demonstrar maior abertura ao diálogo e maior disposição para o trabalho em grupo. Essa transformação na dinâmica da sala de aula repercute diretamente na qualidade das relações escolares e na percepção de pertencimento, especialmente entre alunos que, por diferentes razões, enfrentam barreiras para sua plena inclusão.

É importante ressaltar que a atuação docente nesse processo requer intencionalidade e preparo para lidar com as manifestações emocionais que afloram no decorrer das práticas. Ao assumir a função de mediador das interações afetivas, o professor contribui para a criação de um ambiente que legitima o sentir como parte do aprender. Tal postura demanda competências específicas, como escuta empática, capacidade de observação e flexibilidade, aspectos que precisam ser incorporados à formação docente inicial e continuada.

No conjunto das análises, nota-se que tanto Kuo *et al.* (2024) quanto Bicalho e Simplício (2024) convergem na ideia de que o jogo não deve ser compreendido como recurso acessório ou suplementar, mas como uma prática pedagógica capaz de integrar componentes cognitivos, emocionais e sociais. O jogo surge, portanto, como dispositivo metodológico que amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, ao articular razão e emoção em uma mesma experiência formativa.

Por fim, a interlocução entre os autores revela que as práticas baseadas em interações afetivas, quando inseridas em um projeto pedagógico comprometido com a inclusão, podem transformar a sala de aula em um espaço de reconhecimento mútuo e de aprendizagem democrática. O jogo, ao promover vínculos, autorreflexão e acolhimento, torna-se elemento estruturante de um processo educativo orientado pelo respeito às singularidades e pela valorização das múltiplas formas de estar e aprender no mundo.

Emoções e cognição no ambiente escolar: como o estado emocional influencia o aprendizado e a construção do conhecimento

O debate acerca da articulação entre emoção e cognição no ambiente escolar tem se intensificado à medida que pesquisas evidenciam a influência direta dos estados afetivos sobre os processos mentais relacionados à aprendizagem. Barros (2025) argumenta que a construção do conhecimento não se dá de maneira neutra, sendo fortemente influenciada pelas emoções, pelas interações interpessoais e pela significação atribuída pelo estudante ao conteúdo escolar. Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser concebida apenas como uma atividade intelectual para ser compreendida como experiência que envolve simultaneamente a razão e o sentir.

Em consonância com esse entendimento, Kuo *et al.* (2024) demonstram que os estados emocionais interferem significativamente na forma como os estudantes processam informações. Em particular, destacam que emoções positivas favorecem a flexibilidade cognitiva e a retenção de conteúdos, enquanto sentimentos como ansiedade e medo tendem a comprometer a atenção e reduzir o desempenho. Barros (2025) aprofunda essa análise ao mostrar, com base em dados da neurociência, que o funcionamento das funções executivas — como memória, atenção e resolução de problemas — está intrinsecamente relacionado ao equilíbrio emocional.

Além disso, Bicalho e Simplício (2024) observam que o estado emocional interfere não apenas nas funções cognitivas básicas, mas também nas atitudes dos alunos diante dos desafios escolares. Nesse sentido, os autores destacam que:

Os relatos coletados durante a aplicação do jogo evidenciam que alunos emocionalmente equilibrados apresentam melhor desempenho escolar, demonstrando mais concentração, persistência nas tarefas e disposição para enfrentar desafios, o que confirma a influência direta do estado emocional no processo de aprendizagem. (Bicalho; Simplício, 2024, p. 7)

Essa perspectiva converge com a de Kuo *et al.* (2024), que atribuem à segurança emocional um papel facilitador no enfrentamento de conteúdos desafiadores, especialmente quando o ambiente oferece suporte psicológico e relações de confiança. Entretanto, os efeitos negativos das emoções também são amplamente documentados. Barros (2025) adverte que contextos marcados por estresse contínuo, desmotivação ou ansiedade crônica afetam negativamente o funcionamento dos circuitos neurais ligados à aprendizagem, com implicações que ultrapassam o desempenho imediato, comprometendo o desenvolvimento cognitivo em longo prazo. De forma semelhante, Bicalho e Simplício (2024) enfatizam que situações de medo ou insegurança prejudicam a atenção e dificultam o armazenamento de informações, enquanto emoções como alegria e entusiasmo ampliam a capacidade de retenção e favorecem a construção de novos saberes.

Embora partam de campos disciplinares distintos, os autores convergem quanto à necessidade de repensar as práticas escolares a partir do reconhecimento da dimensão afetiva do aprender. Kuo *et al.* (2024) sustentam que professores que compreendem essa interdependência estão mais aptos a organizar experiências de ensino adaptadas às necessidades emocionais dos

estudantes. Barros (2025) complementa ao afirmar que tais experiências não apenas promovem o engajamento, mas também desenvolvem competências como pensamento crítico, colaboração e autonomia intelectual — elementos indispensáveis à formação de sujeitos reflexivos.

Nesse sentido, a presença de um ambiente emocionalmente seguro é um fator decisivo. Conforme evidenciado por Bicalho e Simplício (2024), quando o aluno se sente acolhido, há maior abertura para a troca de saberes e para a participação ativa nas atividades escolares. Esse ambiente favorece o desenvolvimento de competências cognitivas de ordem superior, como criatividade e resolução de problemas complexos. Kuo *et al.* (2024) reforçam essa constatação ao relatarem que alunos expostos à empatia e ao reconhecimento emocional por parte de seus professores demonstraram maior resiliência e capacidade de transferir conhecimentos para novas situações.

Por conseguinte, a integração entre emoção e cognição no currículo escolar requer a adoção de estratégias pedagógicas que envolvam o reconhecimento, a nomeação e a expressão das emoções. Para Bicalho e Simplício (2024), práticas dessa natureza não apenas favorecem a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também contribuem para o amadurecimento emocional dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios da vida social. Barros (2025) vai além, ao sustentar que cuidar das emoções no ambiente escolar é um requisito para garantir uma aprendizagem equitativa, sobretudo em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e emocionais.

A esse respeito, torna-se evidente que a negligência dos aspectos emocionais compromete não apenas a eficácia do processo educativo, mas também perpetua um modelo de ensino fragmentado, que dissocia o conteúdo do sujeito que aprende. Segundo Bicalho e Simplício (2024), sentir faz parte do aprender, e ignorar essa dimensão resulta em práticas desumanizadas e pouco eficazes. Em sintonia com essa crítica, Barros (2025) defende que a aprendizagem significativa só é possível quando o conteúdo escolar se articula à experiência subjetiva do aluno, despertando interesse, curiosidade e engajamento ativo.

Vale destacar ainda que a motivação e a compreensão profunda dos conteúdos estão diretamente relacionadas ao reconhecimento das emoções no espaço escolar. Kuo *et al.* (2024) argumentam que, quando os estudantes percebem que suas emoções são validadas, demonstram maior disposição para aprender e envolvem-se de forma mais crítica com os temas abordados. Trata-se de uma relação bidirecional: o bem-estar emocional facilita a aprendizagem, ao passo que experiências cognitivamente enriquecedoras também podem fortalecer o estado emocional do aluno.

Essa correlação é reforçada por estudos que utilizam recursos lúdicos como mediadores do equilíbrio afetivo. Bicalho e Simplício (2024) observam que, durante a aplicação de jogos educativos, estudantes emocionalmente estáveis apresentaram melhores níveis de atenção, maior concentração e persistência nas tarefas, o que confirma a relevância da dimensão afetiva para o êxito acadêmico. Kuo *et al.* (2024) também abordam o tema ao mostrarem que ambientes

emocionalmente acolhedores incentivam a curiosidade e a disposição dos alunos para assumir riscos cognitivos, essenciais à aprendizagem significativa.

Dessa forma, torna-se evidente que a aprendizagem não pode ser dissociada dos estados afetivos que a acompanham. Como sintetiza Barros (2025), a interdependência entre emoção e cognição está na base das funções executivas que sustentam o raciocínio, a memória e a tomada de decisão. Esse entendimento demanda um novo olhar sobre o papel da escola, que deve não apenas transmitir conteúdos, mas também criar condições emocionais favoráveis para que os estudantes aprendam com sentido, vínculo e profundidade.

Em resumo, os autores aqui analisados convergem na tese de que a qualidade da aprendizagem está diretamente ligada à gestão dos estados emocionais no ambiente escolar. Embora cada um adote ênfases distintas, seja por meio da neurociência, da prática pedagógica ou da observação empírica, todos reconhecem que investir na dimensão afetiva é uma exigência epistemológica e ética. Portanto, reconhecer, acolher e trabalhar as emoções dos estudantes não constitui apenas uma prática complementar, mas um elemento estruturante na construção do conhecimento escolar.

Resultados e discussões

A análise dos dados permitiu identificar que os estados emocionais influenciam de forma decisiva os processos cognitivos no contexto escolar, especialmente no que se refere à atenção, à memória e à motivação para a aprendizagem. Foi possível observar que alunos inseridos em ambientes emocionalmente seguros apresentaram maior engajamento com os conteúdos propostos, maior persistência diante de desafios e maior flexibilidade na resolução de problemas. A vivência de emoções positivas demonstrou relação direta com o desempenho acadêmico, confirmando a hipótese de que o equilíbrio afetivo é um facilitador da aprendizagem.

Tais achados revelam que o ato de aprender não se restringe à recepção e organização de informações, mas depende da forma como o sujeito se relaciona emocionalmente com os conteúdos e com os mediadores pedagógicos. A presença de segurança psicológica, promovida por vínculos empáticos e práticas de escuta ativa, mostrou-se decisivo para que os estudantes se sentissem motivados a participar das atividades escolares. A relação entre emoção e cognição, nesse sentido, assume um caráter dinâmico e interdependente, o que exige uma revisão das práticas pedagógicas que ainda se apoiam em modelos instrucionais descontextualizados do sujeito que aprende.

Os resultados obtidos dialogam com os estudos de Barros (2025), os quais apontam que a aprendizagem significativa ocorre quando há integração entre os aspectos afetivos e as funções executivas, como atenção seletiva, memória operacional e tomada de decisão. A literatura corrobora a relevância de ambientes emocionalmente acolhedores como fatores de proteção contra bloqueios cognitivos gerados por estresse ou insegurança. De modo semelhante, as contribuições de Kuo *et al.* (2024) reforçam a ideia de que práticas que validam e reconhecem

as emoções no ambiente escolar fortalecem a disposição para a aprendizagem e ampliam a capacidade de aplicação do conhecimento em situações diversas.

Entretanto, algumas limitações foram observadas. A influência das emoções sobre o desempenho acadêmico, embora consistente, apresentou variações importantes relacionadas a fatores externos como desigualdade socioeconômica, histórico de trauma ou presença de transtornos mentais. Tais elementos, muitas vezes invisibilizados nos processos avaliativos, demonstram que o estado emocional não pode ser compreendido de forma isolada, mas deve ser analisado em articulação com as condições contextuais dos sujeitos. Essa complexidade já havia sido apontada por Bicalho e Simplício (2024), ao destacarem que o cuidado emocional deve considerar a singularidade das trajetórias dos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Adicionalmente, observou-se que a presença de práticas pedagógicas sensíveis à dimensão afetiva não produz efeitos imediatos em todos os casos. Alguns estudantes mantiveram níveis baixos de engajamento, mesmo em ambientes emocionalmente seguros, o que sugere a existência de fatores subjetivos ou históricos que interferem na capacidade de resposta aos estímulos escolares. A literatura especializada aponta que o impacto de práticas educativas afetuosas pode ser limitado quando o aluno apresenta vivências prévias de rejeição institucional, indicando a necessidade de intervenções interdisciplinares e ações de médio e longo prazo, conforme assinala Barros (2025).

Outro ponto relevante foi a ocorrência de respostas contraditórias em estudantes expostos a metodologias lúdicas. Enquanto a maioria demonstrou melhora no rendimento e nas habilidades socioemocionais, uma parcela revelou resistência à participação, mesmo em ambientes acolhedores. Essa reação pode estar associada a experiências escolares anteriores marcadas por rigidez, punição ou exposição pública, elementos que comprometem a confiança no vínculo pedagógico. Kuo *et al.* (2024) sugerem que a mudança no comportamento dos estudantes requer tempo e constância, uma vez que o restabelecimento da segurança emocional envolve processos de reconfiguração da autoimagem e das expectativas em relação à escola.

Diante dessas constatações, recomenda-se o esquadrinhamento de investigações que considerem a interseção entre os aspectos emocionais e os determinantes sociais da aprendizagem. Estudos longitudinais podem contribuir para compreender como a estabilidade afetiva se desenvolve ao longo do tempo e quais são os fatores que a favorecem em contextos de vulnerabilidade. Além disso, pesquisas futuras devem incluir variáveis como gênero, etnia e territorialidade, a fim de identificar especificidades no modo como os estados emocionais influenciam a cognição em diferentes segmentos da população escolar.

Também se recomenda o investimento em estudos que avaliem o papel da formação docente na promoção de ambientes emocionalmente responsivos. Embora os dados evidenciem que a postura empática do professor influencia positivamente o processo de ensino-aprendizagem, observa-se que muitos profissionais carecem de instrumentos para lidar com as manifestações

emocionais dos estudantes. A produção teórica de Bicalho e Simplício (2024) aponta que o educador desempenha papel central na construção de vínculos pedagógicos significativos, o que reforça a necessidade de sua preparação contínua para mediar questões afetivas no cotidiano escolar.

Por fim, as evidências encontradas indicam que a qualidade do ambiente emocional deve ser reconhecida como dimensão estruturante da organização escolar. A construção de um espaço que favoreça a segurança psicológica, a expressão emocional e o reconhecimento subjetivo é indispensável para que a aprendizagem ocorra de forma plena. A articulação entre os estudos analisados sugere que, ao investir na dimensão afetiva da educação, não se está apenas ampliando o alcance pedagógico, mas promovendo uma transformação na forma como se concebe o sujeito do processo educativo.

Conclusão

O estudo desenvolvido permitiu compreender, com base em análise teórica e empírica, de que forma os estados emocionais influenciam diretamente o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento no contexto escolar. As reflexões propostas ao longo do artigo responderam às questões levantadas na introdução e desenvolvidas na metodologia, especialmente no que se refere à interdependência entre emoção e cognição, ao papel do jogo como mediador do desenvolvimento socioemocional e à importância de ambientes escolares emocionalmente responsivos.

Os objetivos delineados foram plenamente alcançados. O primeiro consistia em investigar como as emoções afetam a capacidade cognitiva dos estudantes. Verificou-se que sentimentos como segurança, alegria e acolhimento favorecem a atenção, a memória e a resolução de problemas, enquanto emoções negativas comprometem a participação e o desempenho acadêmico. O segundo objetivo, voltado à análise da educação socioemocional em contextos de inclusão, foi atingido ao demonstrar que práticas pedagógicas sensíveis à dimensão afetiva promovem empatia, autoconhecimento e vínculos positivos entre pares e professores. O terceiro objetivo, relacionado à mediação do jogo na formação integral do estudante, também foi atendido, tendo em vista os resultados que evidenciaram o valor pedagógico do lúdico na expressão de sentimentos, no fortalecimento da convivência e na ampliação da autonomia emocional.

Entre as conclusões mais relevantes, destaca-se a necessidade de superar modelos pedagógicos centrados exclusivamente no desempenho cognitivo, incorporando à prática escolar o reconhecimento das emoções como componentes estruturantes do aprender. Também foi constatado que a atuação docente tem papel determinante na construção de um ambiente seguro e acolhedor, capaz de estimular não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a formação cidadã.

Apesar dos avanços, foram identificadas lacunas que sugerem a continuidade da investigação. A influência de fatores socioeconômicos e contextuais sobre a estabilidade emocional

dos estudantes ainda demanda estudos mais minucioso, especialmente em populações escolares marcadas por trajetórias de vulnerabilidade. Além disso, observou-se a necessidade de ampliar a compreensão sobre os efeitos de longo prazo de intervenções emocionais no rendimento escolar, bem como sobre os fatores que limitam a eficácia de estratégias pedagógicas voltadas à dimensão afetiva.

Diante disso, recomenda-se que pesquisas futuras explorem abordagens metodológicas de caráter longitudinal e interdisciplinar, com foco nas interações entre fatores emocionais, sociais e culturais. Sugere-se ainda que sejam investigadas estratégias de formação docente voltadas à mediação das emoções no cotidiano escolar, considerando a importância do professor como agente de transformação das relações pedagógicas. Essas direções podem contribuir para o avanço do campo e para a formulação de políticas educacionais comprometidas com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Referências

BARROS, A. Impacto das emoções na aprendizagem: como o estado emocional do aluno influencia a capacidade de aprender e reter informações. **REVISTA TÓPICOS**, v. 3, n 18, p. 1-37, 2025.

BICALHO, T. E. F.; SIMPLÍCIO, P. R. G. Desenvolvendo habilidades socioemocionais e promovendo a inclusão na sala de aula através do jogo “O que eu sinto?”. *In*: Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI); Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, V., 2024, **Anais...** [online]. p.4-15.

KUO, Y.-K.; BATTOOL, S.; DEVI, S.; TAHIR, T.; YU, J. Explorando o impacto das experiências de aprendizagem emocionalizadas no domínio afetivo: uma análise abrangente. **Heliyon**, v. 10, n. 1, e23263, 2024.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.