

COGNIÇÃO E EMOÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: Reflexões teórico-práticas a partir de Pinker e Damásio sob a ótica de minha vivencia docente

KARINA FREITAS TEOFILO DA SILVA (Mestranda)

AGTU- The Global University

RESUMO:

Neste artigo, compartilho uma reflexão sobre a relação entre cognição e emoção no processo de ensino-aprendizagem de alunos da Educação Especial, a partir de uma experiência concreta que vivenciei no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além de relatar minha vivência como professora da área, desenvolvo uma análise teórica fundamentada nas obras de Steven Pinker e António Damásio, autores propostos para a elaboração deste trabalho, cujas contribuições aprofundam a compreensão sobre a integração entre emoções e funções cognitivas no desenvolvimento da consciência e do comportamento humano. Utilizo como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica combinando também meu relato de experiência em um estudo de caso, este último tendo como foco um episódio vivido com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), durante uma atividade de interpretação textual. Durante esse atendimento, pude observar de forma clara como o estado emocional do aluno influenciou diretamente sua capacidade cognitiva, exigindo de mim a adoção de estratégias pedagógicas que priorizassem, em um primeiro momento, a regulação emocional antes da retomada das atividades de aprendizagem. Ao longo do artigo, além da descrição da experiência, apresento uma análise crítica das ideias dos autores estudados, evidenciando como suas teorias dialogam com os desafios e as possibilidades presentes na prática pedagógica inclusiva.

Palavras-chave: Cognição. Emoção. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão.

Abstract

In this article, I share a reflection on the relationship between cognition and emotion in the teaching-learning process of Special Education students, based on a concrete experience I had in Specialized Educational Services (AEE). In addition to reporting my experience as a teacher in the area, I develop a theoretical analysis based on the works of Steven Pinker and António Damásio, authors proposed for the elaboration of this work, whose contributions deepen the understanding of the integration between emotions and cognitive functions in the development of human consciousness and behavior. I use a methodological approach that combines experience reporting and case study, focusing on an episode experienced with a student with Autism Spectrum Disorder (ASD), during a textual interpretation activity. During this service, I was able to clearly observe how the student's emotional state directly influenced his cognitive capacity, requiring me to adopt pedagogical strategies that prioritized, at first, emotional regulation before resuming learning activities. Throughout the article, in addition to describing the experience, I present a critical analysis of the ideas of the authors studied, highlighting how their theories interact with the challenges and possibilities present in inclusive pedagogical practice.

Keywords: Cognition. Emotion. Special Education. Specialized Educational Assistance. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A minha trajetória como professora de Educação Especial, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, dentro do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem me proporcionado experiências singulares, carregadas de desafios, aprendizados e reflexões profundas sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Ao longo dessa caminhada, uma questão tem se tornado cada vez mais evidente para mim: não é possível compreender a aprendizagem sem considerar a íntima e complexa relação entre cognição e emoção.

Essa percepção, que inicialmente surgiu a partir da minha vivência cotidiana com os alunos, encontrou eco e fundamentação teórica nos estudos de autores como Steven Pinker (1999) e António Damásio (2021). Ambas as obras me ajudaram a organizar, de forma conceitual, aquilo que já vinha observando na prática: as emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, principalmente daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas.

Entre os alunos atendidos no AEE, destaca-se o público com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação social e interação, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (HODGES; FEALKO; SOARES, 2020). O TEA é uma disfunção neurológica congênita, marcada por diferenças na transferência de informações sensoriais e sociais, que se manifesta na primeira infância e gera impactos ao longo de toda a vida (LEE et al., 2024).

No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade de ensino que busca garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso a recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras ao aprendizado (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007). Realizado, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais, o AEE visa superar os obstáculos que impedem a participação plena dos estudantes no ambiente escolar (REGERT et al., 2024).

Ao estudar o capítulo 6 da obra “Como a Mente Funciona,” de Steven Pinker, me deparei com uma análise crítica à antiga concepção de que a mente humana seria uma espécie de “tábula rasa”, completamente moldada apenas por fatores culturais e experiências externas. Segundo Pinker (1999), essa ideia desconsidera a existência de estruturas biológicas e instintivas que são resultado de um longo processo evolutivo. Em sua abordagem, o autor apresenta as emoções como mecanismos adaptativos, fundamentais para a sobrevivência e para a organização de respostas rápidas a situações desafiadoras. Pinker afirma que emoções como medo, raiva e empatia não são fraquezas ou distorções da

razão, mas elementos centrais na estrutura da mente humana, preparando o indivíduo para lidar com as adversidades do ambiente.

Complementando essa visão, a leitura da obra “Sentir e Saber: As Origens da Consciência”, de António Damásio (2021), especialmente o capítulo introdutório, trouxe para minha reflexão uma compreensão ainda mais profunda sobre como os sentimentos estão na base da consciência e, conseqüentemente, da aprendizagem. Damásio afirma que a consciência não surge de processos exclusivamente racionais, mas de um estado inicial de sentir, de perceber o próprio corpo e suas emoções. Essa perspectiva reforçou minha compreensão de que, antes de acessar habilidades cognitivas complexas, o aluno precisa reconhecer, compreender e regular suas próprias emoções.

A intersecção dessas duas abordagens teóricas se tornou especialmente evidente para mim durante uma experiência marcante no AEE. Um aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentou uma crise emocional durante uma simples atividade de interpretação textual. Ao invés de prosseguir com a atividade, precisei interromper o processo, acolher emocionalmente o aluno e adotar estratégias de regulação emocional antes de retomar o conteúdo. Essa vivência me fez refletir sobre como os estados emocionais podem atuar como portas de entrada ou de bloqueio para os processos cognitivos, confirmando, na prática, os conceitos defendidos por Pinker e Damásio.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo principal compartilhar essa experiência vivenciada por mim enquanto professora de Educação Especial, refletindo sobre como a compreensão da inter-relação entre cognição e emoção pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas, humanizadas e eficazes no AEE. Além disso, proponho realizar uma análise crítica das concepções de Pinker e Damásio, buscando estabelecer um diálogo entre as suas teorias e o cotidiano humano — não apenas no contexto dos alunos, mas também na vida emocional e cognitiva do próprio profissional da educação. Considerando essa proposta, o artigo será organizado da seguinte forma: inicia-se com este texto introdutório, seguido de uma análise dos pressupostos teóricos de Steven Pinker sobre cognição e emoção no funcionamento da mente, depois uma reflexão sobre as contribuições de António

Damásio, que também aborda a relação entre emoções, cognição e aprendizagem no contexto educacional, em seguida o relato de experiência intitulado “Quando a emoção bloqueia a aprendizagem”, trazendo a vivência prática no AEE. Por fim, será apresentado o cruzamento entre as ideias de Pinker e Damásio, não apenas em diálogo com a prática pedagógica, mas destacando como as interações entre cognição e emoção podem ser compreendidas, trabalhadas e potencializadas no cotidiano educativo, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais sensíveis, humanizados e alinhados às necessidades reais dos alunos.

Assim sendo em nosso trabalho, seguimos as orientações propostas na disciplina, fundamentando nossa construção teórica e prática a partir dos autores indicados como referência para análise do tema. Os conteúdos abordados foram apoiados nas contribuições de Chaves (2023), Damásio (2021), Fontaine et al. (2021), Hodges, Fealko e Soares (2020), Lee et al. (2024), Morin et al. (2003), Pinker (1999), além de Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) e Regert et al. (2024), cujas obras nos ofereceram base conceitual sólida para dialogar com o que aqui foi proposto.

A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, baseada em uma revisão de literatura relevante. A pesquisa foi realizada com fontes acadêmicas, incluindo artigos científicos, livros, revistas especializadas e publicações reconhecidas na área da Educação Especial e das Neurociências, visando garantir a fundamentação teórica necessária para a construção e desenvolvimento do presente artigo.

Informamos também que, conforme a orientação metodológica da disciplina, buscamos outros autores complementares que, apesar de não constarem entre os textos originalmente indicados, se mostraram relevantes para aprofundar a fundamentação teórica de algumas reflexões presentes neste artigo, enriquecendo nossa análise.

2. CONTRIBUIÇÕES DE STEVEN PINKER E SUAS INTERFACES COM A VIDA COTIDIANA E A PRÁTICA DOCENTE

Ao mergulhar na obra de Steven Pinker, especialmente no capítulo 6 de Como a Mente Funciona, torna-se evidente que sua reflexão sobre a mente humana rompe com concepções tradicionais que, por muito tempo, dominaram as ciências da educação e a psicologia: a ideia da mente como uma "tábula rasa", totalmente moldável pelas experiências sociais e culturais. Pinker propõe uma visão que integra fortemente a biologia e a evolução, destacando que muitos dos nossos comportamentos, emoções e formas de aprender têm raízes em predisposições evolutivas herdadas ao longo da história da humanidade.

Uma de suas afirmações mais contundentes diz que "a mente humana vem equipada com um conjunto de adaptações psicológicas que evoluíram para resolver problemas recorrentes enfrentados por nossos ancestrais durante a história evolutiva" (PINKER, 1999, p. 453). Isso significa que os mecanismos emocionais e cognitivos que hoje se manifestam em sala de aula, tanto em alunos quanto em professores, são o resultado de um longo processo de seleção natural. Tal compreensão nos ajuda a olhar com mais empatia e ciência para as respostas emocionais que observamos nos estudantes.

Essa concepção provoca uma reflexão importante sobre o cotidiano humano. Muitas das reações emocionais que temos, como o medo, a raiva ou a empatia, não são meras construções sociais ou desvios de uma razão "pura", mas respostas adaptativas moldadas para garantir nossa sobrevivência em ambientes desafiadores. Na prática escolar, compreender isso é essencial, especialmente quando lidamos com alunos público-alvo da Educação Especial, cujos sistemas de regulação emocional muitas vezes são mais sensíveis a estímulos externos.

Ao transpor essa compreensão para a realidade docente, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a contribuição de Pinker ganha um valor ainda mais significativo. O professor que atua no AEE lida diariamente com alunos cujas formas de aprender, interagir e reagir ao ambiente escolar são profundamente influenciadas por esses mecanismos inatos. Não se trata apenas de ensinar conteúdos acadêmicos, mas de reconhecer que cada aluno chega à escola com uma configuração neurológica própria, fruto de sua história biológica e de suas experiências emocionais.

Essa perspectiva dialógica entre biologia e educação encontra eco no pensamento complexo de Edgar Morin. Segundo Morin (2003, p. 41), "a educação deve ensinar a enfrentar a incerteza, a compreender os erros e a trabalhar com o inesperado". Ao relacionarmos essa visão com Pinker, percebemos que a diversidade de respostas emocionais que emergem nas interações escolares são manifestações dessa complexidade humana, e que o docente precisa desenvolver um olhar integrador e adaptativo frente às singularidades dos estudantes.

Além disso, ao integrar a contribuição de Fontaine et al. (2021), vemos que as emoções humanas são estruturadas em dimensões cognitivas complexas, com relações lineares e não lineares entre os diferentes componentes emocionais. Segundo os autores, "as emoções não seguem uma única via cognitiva, mas são processadas através de múltiplas camadas de significados e interpretações, interligando fatores contextuais, culturais e biológicos" (FONTAINE et al., 2021, p. 12). Essa afirmação complementa a proposta de Pinker ao enfatizar que as emoções são multifatoriais e devem ser consideradas em sua totalidade na construção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Na vivência prática, por exemplo, diante de uma crise emocional de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como já presenciei, é fundamental que o professor compreenda que a reação daquele estudante não é simplesmente uma escolha comportamental, mas pode estar ligada a um estado de alerta do sistema nervoso, acionado por mecanismos de defesa primitivos descritos por Pinker e compreendidos de forma ampliada pelas abordagens da psicologia emocional.

Além disso, ao reconhecer que a linguagem – um dos principais instrumentos de mediação pedagógica – é um instinto inato com base biológica, somos convidados a repensar nossas práticas de ensino da comunicação e da expressão. Pinker nos lembra que, embora a capacidade de linguagem seja natural, o modo como ela se desenvolve e se manifesta pode variar significativamente entre os alunos, especialmente entre aqueles com necessidades educacionais especiais.

Ao final, o próprio professor também está inserido nesse ciclo emocional-cognitivo. Como destaca Morin (2003), "o sujeito que conhece é também um sujeito que sente, que sofre, que deseja" (p. 39). Assim como os alunos, os docentes também reagem a pressões, frustrações e estímulos do ambiente escolar de forma emocional. Ter consciência disso nos permite desenvolver estratégias de autocuidado emocional, reconhecer nossos próprios instintos e buscar formas mais equilibradas de mediação pedagógica.

Dessa forma, as contribuições de Steven Pinker, aliadas ao pensamento complexo de Edgar Morin e aos estudos de Fontaine sobre a estrutura cognitiva das emoções, enriquecem não apenas o campo teórico da educação, mas também nos ajudam a construir práticas pedagógicas mais alinhadas com a natureza humana, promovendo um ensino mais inclusivo, empático e emocionalmente inteligente.

3. CONTRIBUIÇÕES DE ANTÓNIO DAMÁSIO E A COMPREENSÃO DA EMOÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Ao aprofundar a leitura da obra *Sentir e Saber: As Origens da Consciência*, de António Damásio (2021), fica evidente que o autor propõe uma virada significativa na forma como compreendemos a consciência e, por consequência, os processos de aprendizagem. Damásio rompe com a tradição que posicionava a racionalidade como ponto de partida da consciência e nos convida a reconhecer que, antes de qualquer ato de saber, o ser humano sente.

Essa perspectiva traz uma contribuição valiosa para a compreensão do cotidiano humano. As emoções e os sentimentos não são apenas efeitos colaterais da razão, mas estruturas fundantes da consciência. O ser humano, em sua essência, percebe o mundo a partir da sua própria experiência corporal e emocional. Cada tomada de decisão, cada aprendizado e cada interação social são mediadas por sentimentos que informam o organismo sobre seu estado interno e sobre o ambiente ao redor.

Segundo Damásio (2021), “os sentimentos são a forma como o cérebro representa os estados do corpo, tanto em repouso quanto em reação a estímulos” (p. 58). Essa afirmação reforça que o processo de sentir não é um simples reflexo emocional, mas uma representação consciente do estado corporal, fundamental para as decisões e aprendizagens futuras.

Na vida cotidiana, essa compreensão nos ajuda a entender, por exemplo, por que muitas vezes somos levados por impulsos emocionais antes mesmo de racionalizar uma situação. Ao sentir medo, alegria ou tristeza, nosso corpo ativa respostas fisiológicas e cognitivas que influenciam diretamente a forma como percebemos, reagimos e aprendemos.

Transpondo essa análise para a prática docente, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado, a obra de Damásio nos desafia a olhar para o aluno para além do desempenho cognitivo. No AEE, lidamos com estudantes cujas barreiras de aprendizagem muitas vezes estão profundamente conectadas a questões emocionais e sensoriais. Um aluno com TEA, por exemplo, pode apresentar dificuldades de aprendizagem não apenas por limitações cognitivas, mas também por não conseguir regular adequadamente suas emoções diante de estímulos sensoriais do ambiente escolar.

De acordo com Grossi e Lyra (2023), “a compreensão das emoções pelo docente permite que ele desenvolva práticas pedagógicas que integrem aspectos afetivos e cognitivos, promovendo um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento da aprendizagem” (p. 5). Essa visão dialoga diretamente com a proposta de Damásio, enfatizando que o professor precisa considerar as emoções como parte central do processo educativo.

Além disso, ao observar o contexto neuropsicológico do desenvolvimento infantil, Karalunas, Nigg e Figuration (2024) destacam que “a interseção entre cognição e emoção não é apenas um campo de pesquisa, mas uma realidade vivida por educadores e alunos no cotidiano escolar, influenciando tanto o desenvolvimento das funções executivas quanto a capacidade de autorregulação emocional” (p. 261). Essa afirmação reforça a necessidade de

práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para favorecer a regulação emocional antes das demandas cognitivas.

A partir da visão de Damásio, o papel do professor vai além da simples mediação de conteúdos escolares. O docente torna-se um facilitador de experiências emocionais positivas, capaz de criar um ambiente de segurança afetiva e emocional que favoreça o desenvolvimento da consciência e, consequentemente, da aprendizagem. Isso implica em desenvolver práticas pedagógicas que considerem o estado emocional do aluno antes de iniciar qualquer intervenção educativa.

Além disso, Damásio (2021) enfatiza que “não existe uma linha divisória clara entre as emoções que sentimos e os processos cognitivos que conduzimos; ambos operam em estreita conexão” (p. 72). Essa constatação reforça que o trabalho docente precisa caminhar de forma integrada, considerando o aluno em sua totalidade emocional e cognitiva.

Essa reflexão também dialoga com estudos recentes na área de neuroeducação, como apontado por Grossi e Lyra (2023), que destacam a importância de “estratégias pedagógicas que respeitem os ritmos neuroemocionais de cada estudante, reconhecendo que a aprendizagem é um processo integrado e dinâmico entre corpo, mente e emoções” (p. 8).

Além do olhar para os alunos, é importante destacar que os próprios professores também são seres que “sentem antes de saber”. Muitas vezes, o estresse, a sobrecarga emocional e a falta de condições adequadas de trabalho impactam diretamente na qualidade das relações pedagógicas. Reconhecer os próprios estados emocionais e buscar estratégias de regulação emocional são atitudes fundamentais para o bem-estar docente e para a construção de um ambiente de aprendizagem mais saudável.

Corroborando essa reflexão, Karalunas, Nigg e Figuration (2024) afirmam que “ao considerar as emoções no planejamento educacional, o professor aumenta significativamente a capacidade de engajamento e aprendizagem de seus alunos, especialmente daqueles com necessidades educacionais especiais” (p. 275).

A leitura de Damásio, somada às contribuições recentes da neurociência e da psicologia educacional, reforça a ideia de que, no AEE, ensinar é também um ato de acolhimento emocional. Não se trata apenas de adaptar conteúdos, mas de construir pontes entre o sentir e o saber, criando condições para que o aluno possa, a partir da segurança emocional, acessar e desenvolver suas capacidades cognitivas.

Assim, a compreensão da consciência como um fenômeno biológico e emocional, mediado por sentimentos e pelas condições do ambiente escolar, nos conduz a práticas pedagógicas mais humanizadas, empáticas e alinhadas com as reais necessidades dos alunos com necessidades educacionais específicas.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA: QUANDO A EMOÇÃO BLOQUEIA A APRENDIZAGEM

Ao longo da minha trajetória como professora de Educação Especial, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE), vivenciei inúmeras situações que me desafiaram a ir além da técnica pedagógica e a mergulhar na dimensão emocional dos meus alunos. Uma dessas experiências marcou profundamente minha prática docente e trouxe lições que carrego até hoje.

Era uma tarde comum de atendimento no AEE, com um aluno do Ensino Fundamental diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta era simples e cuidadosamente planejada: uma atividade de leitura e interpretação de um pequeno texto adaptado, com linguagem acessível e conteúdo leve. Tudo parecia tranquilo até o momento em que apresentei a tarefa.

Assim que viu o texto, o aluno reagiu de maneira inesperada e intensa. Seu corpo começou a tremer, os olhos se encheram de lágrimas e, rapidamente, ele colocou as mãos sobre os ouvidos, enquanto repetia, de forma angustiada: "Não consigo! Não consigo!" Em questão de segundos, o ambiente da sala mudou. Aquele espaço que até então representava um lugar de segurança tornou-se, para ele, um cenário de ameaça e desconforto.

Diante daquela situação, meu primeiro impulso foi interromper imediatamente a atividade. Mais do que insistir no conteúdo, era urgente acolher o aluno em sua dor emocional. Percebi que ele estava em um estado de alerta extremo, reagindo de forma defensiva a algo que, para nós adultos, poderia parecer uma simples proposta pedagógica, mas que, para ele, representava uma sobrecarga emocional.

Minha primeira ação foi adaptar o ambiente físico e sensorial. Baixei a intensidade da luz da sala, procurei reduzir ao máximo os ruídos externos e adotei um tom de voz suave e lento. Sentei ao lado dele, respeitando seu espaço, e iniciei um exercício de respiração controlada. Inspirei profundamente algumas vezes, de maneira visível, para que ele pudesse me observar e, gradualmente, imitasse os movimentos respiratórios. Sem forçar o contato, fui oferecendo pequenas palavras de acolhimento: "Está tudo bem... Você está seguro... Vamos respirar juntos..."

Essa experiência reforçou, para mim, a compreensão de que as emoções exercem um impacto direto sobre os processos cognitivos. Como afirma Pinker (1999), "a mente humana não é uma folha em branco sobre a qual a cultura escreve, mas um conjunto de habilidades moldadas pela evolução para resolver problemas que nossos ancestrais enfrentaram" (p. 53). No caso do meu aluno, seu cérebro estava reagindo de forma primitiva e instintiva diante do que ele percebeu como uma ameaça, o que exigiu de mim uma abordagem sensível e adaptativa.

Aos poucos, o aluno começou a demonstrar sinais de relaxamento. Seu corpo foi se acalmando, o choro diminuiu e a tensão muscular deu lugar a uma postura mais tranquila. Após esse momento de regulação emocional, retomei a proposta de forma muito mais leve, usando recursos lúdicos e visuais. Ao invés de exigir uma interpretação tradicional do texto, passamos a explorar imagens, contar histórias com os personagens e até inventar finais alternativos, sempre respeitando o ritmo e os limites emocionais dele.

Essa vivência me trouxe à memória a reflexão de Damásio (2021), ao afirmar que "a vida mental, com todas as suas complexidades, começa com um organismo reagindo ao mundo ao seu redor e, ao mesmo tempo, monitorando o

próprio estado corporal” (p. 41). O corpo do meu aluno estava, de forma inequívoca, sinalizando um estado de desregulação interna, que precisava ser reconhecido e tratado antes de qualquer avanço no campo cognitivo.

Além das contribuições de Pinker e Damásio, também considero relevante trazer a perspectiva de Chaves (2023), que destaca que “a neuroplasticidade e a memória têm uma relação atemporal com a aprendizagem, pois são justamente essas capacidades que permitem ao sistema nervoso adaptar-se a novas demandas ambientais e emocionais” (p. 5). Essa afirmação foi fundamental para que eu compreendesse como aquele episódio de crise emocional não era apenas uma barreira momentânea, mas também uma oportunidade de reorganização neurológica e emocional para o aluno.

Após o episódio, percebi claramente como o cérebro dele respondeu positivamente aos estímulos de acolhimento e segurança emocional. O conceito de neuroplasticidade, tão bem explorado por Chaves (2023), me ajudou a entender que, mesmo diante de um bloqueio emocional tão intenso, o cérebro do meu aluno estava capaz de criar novas conexões e caminhos de aprendizagem, desde que as condições adequadas fossem oferecidas.

Esse entendimento reforçou a necessidade de pensar o planejamento pedagógico no AEE não apenas com foco no conteúdo, mas considerando sempre as condições emocionais e ambientais que favorecem a neuroplasticidade e a recuperação do equilíbrio afetivo. Incorporar estratégias de autorregulação emocional, como práticas de respiração, pequenos intervalos sensoriais e momentos de escuta ativa, tornou-se uma etapa essencial antes de iniciar qualquer nova tarefa cognitiva.

Como afirma Chaves (2023), “o processo de aprendizagem não pode ser visto como linear ou imune às variações emocionais do indivíduo; ao contrário, cada experiência emocional vivida pode potencializar ou bloquear os mecanismos de memória e atenção” (p. 6). Essa constatação dialoga fortemente com a minha prática docente, mostrando que um olhar sensível e atento ao emocional do aluno é, ao mesmo tempo, uma atitude pedagógica e neurocientífica.

Aquele episódio foi, sem dúvida, um divisor de águas na minha prática. Ficou claro para mim que o sucesso de qualquer intervenção pedagógica no AEE depende, antes de tudo, de um ambiente emocionalmente seguro. Entendi, na prática, que os conteúdos cognitivos só podem ser acessados quando as emoções estão minimamente equilibradas.

Desde então, reorganizei meu planejamento pedagógico no AEE, incorporando, antes de cada atividade desafiadora, momentos de preparação emocional com os alunos. Incluí práticas simples de respiração, conversas breves sobre como eles estão se sentindo e adaptei o ritmo das tarefas, sempre observando os sinais que cada um apresenta.

Essa experiência me ensinou que, no universo da Educação Especial, o ensino não é linear e cada aluno é um universo de emoções, percepções e modos singulares de aprender. E que, como professora, meu papel vai muito além do quadro e do livro didático: é também o de mediadora emocional e cuidadora de um ambiente de aprendizagem que respeite, acolha e promova o desenvolvimento integral de cada estudante

4. CRUZANDO AS CONTRIBUIÇÕES DE PINKER E DAMÁSIO COM A PRÁTICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A experiência vivenciada no Atendimento Educacional Especializado, relatada anteriormente, revela de forma concreta a íntima relação entre cognição e emoção no processo de aprendizagem. A crise emocional do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) diante de uma atividade de leitura simples nos obriga a olhar para além do conteúdo curricular e a considerar as bases biológicas, emocionais e cognitivas que sustentam o ato de aprender.

Ao analisar o ocorrido à luz das contribuições de Steven Pinker e António Damásio, é possível perceber como a teoria de ambos os autores dialoga com a prática docente e oferece caminhos para uma compreensão mais ampla do comportamento humano em situações de aprendizagem.

Steven Pinker, em sua obra *Como a Mente Funciona* (1999), argumenta que as emoções não são meros efeitos colaterais da razão, mas sim dispositivos adaptativos profundamente enraizados na evolução humana. Segundo o autor, “as emoções são mecanismos herdados, moldados pela seleção natural, que preparam o organismo para responder rapidamente aos desafios do ambiente” (PINKER, 1999, p. 440).

Esse conceito ajuda a compreender a reação do aluno no momento da crise. A ansiedade que ele apresentou não foi apenas um capricho ou uma recusa consciente à atividade, mas uma resposta automática e instintiva do seu organismo diante de um estímulo que foi interpretado como ameaça. Pinker destaca que tais respostas emocionais são rápidas, muitas vezes inconscientes, e têm a função de proteger o indivíduo de possíveis riscos.

Além disso, Pinker reforça que o processo de aprendizagem humana não é apenas resultado de condicionamento social ou cultural, mas está profundamente vinculado a estruturas mentais herdadas ao longo da evolução. Isso significa que, no contexto do AEE, o docente precisa compreender que comportamentos desafiadores dos alunos podem ter origens biológicas e emocionais, exigindo intervenções pedagógicas que considerem essa realidade.

Por outro lado, António Damásio, em *Sentir e Saber: As Origens da Consciência* (2021), aprofunda a discussão ao destacar que os sentimentos são a base da consciência e, conseqüentemente, da aprendizagem. Sua afirmação de que “antes de sabermos, nós sentimos” (DAMÁSIO, 2021, p. 35) foi vivenciada, de maneira literal, durante o episódio com o aluno.

Segundo Damásio, a emoção é o primeiro estado de resposta do organismo ao ambiente, e o sentimento é a representação consciente dessa emoção. É só a partir dessa percepção interna que o indivíduo pode acessar processos cognitivos superiores, como a atenção, a memória e o raciocínio lógico. Nas palavras do autor: “A emoção não é um obstáculo ao raciocínio, ela é um componente necessário dele” (DAMÁSIO, 2021, p. 49).

Ao criar um ambiente de segurança emocional – reduzindo estímulos, oferecendo acolhimento e conduzindo exercícios de respiração – a professora possibilitou que o aluno saísse de um estado de alerta para um estado de

regulação emocional. Foi só a partir dessa condição que a aprendizagem pôde ocorrer, mesmo que de forma adaptada.

O episódio também confirma a crítica de Damásio ao dualismo cartesiano, que historicamente separou mente e corpo como entidades distintas. Durante a crise emocional, o corpo do aluno expressou sinais fisiológicos claros (tremores, gritos, recusa sensorial), mostrando que emoção e cognição são processos interligados e inseparáveis.

Além disso, ao considerar as ideias de Pinker e Damásio de forma cruzada, é possível perceber que ambos os autores reforçam a necessidade de o professor atuar não apenas como mediador de conteúdos, mas também como mediador emocional. A prática pedagógica no AEE exige uma compreensão profunda de que os estados emocionais dos alunos podem funcionar como “filtros cognitivos”, determinando o sucesso ou o fracasso das aprendizagens escolares.

Esse cruzamento teórico aponta para um caminho metodológico mais humanizado na Educação Especial: antes de ensinar qualquer conteúdo, o docente precisa criar condições emocionais favoráveis para a aprendizagem. Como afirma Pinker: “Entender o funcionamento da mente é essencial para projetar instituições, currículos e métodos de ensino mais eficazes” (PINKER, 1999, p. 58).

Da mesma forma, Damásio nos lembra que: “Sem sentimentos, a capacidade de tomar decisões racionais, de planejar e de aprender seria seriamente comprometida” (DAMÁSIO, 2021, p. 72).

Portanto, o episódio vivido no AEE não apenas exemplifica os conceitos discutidos por esses dois grandes autores, como também reforça a importância de uma prática docente que integre ciência, emoção e pedagogia. O reconhecimento da interdependência entre cognição e emoção não é apenas uma questão teórica, mas uma necessidade urgente e prática no cotidiano escolar, especialmente quando lidamos com alunos com necessidades educacionais específicas.

As contribuições teóricas de Steven Pinker (1999) e António Damásio (2021) ofereceram fundamentação sólida para compreender os mecanismos neurobiológicos e evolutivos que explicam as reações emocionais dos alunos diante de situações de aprendizagem. Pinker, ao destacar a função adaptativa das emoções, reforçou a necessidade de considerar os aspectos instintivos e evolutivos que influenciam o comportamento humano, inclusive no ambiente escolar. Já Damásio, ao apresentar os sentimentos como base da consciência, apontou para a importância de um olhar mais humanizado e integrado, capaz de reconhecer que emoção e cognição são dimensões complementares e interdependentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, reafirmo a convicção de que não é possível separar os processos de cognição e emoção quando se fala em aprendizagem, especialmente no contexto da Educação Especial. A experiência vivida no AEE, que marcou de forma tão profunda minha trajetória docente, tornou-se uma evidência prática daquilo que as teorias de Steven Pinker e António Damásio já apontavam: o aluno só consegue aprender de maneira efetiva quando suas emoções são reconhecidas, acolhidas e reguladas.

Ao analisar as contribuições de Steven Pinker e suas interfaces com a vida cotidiana e a prática docente, pude compreender que as emoções, muitas vezes vistas apenas como obstáculos ao raciocínio, na verdade são respostas evolutivas do cérebro humano, essenciais para nossa adaptação e sobrevivência. Essa reflexão me trouxe um novo olhar sobre os comportamentos dos alunos, principalmente daqueles com necessidades educacionais específicas, mostrando que reações emocionais intensas são, na verdade, formas de proteção diante de situações percebidas como ameaçadoras.

Seguindo para as contribuições de António Damásio e a compreensão da emoção na prática docente, aprofundi a percepção de que o sentir é a base de todo o processo consciente. Damásio reforça que não existe pensamento

desvinculado de emoção, e essa concepção fez ainda mais sentido ao observar, na minha prática, como o corpo dos alunos manifesta sinais claros de estresse emocional antes mesmo que qualquer conteúdo cognitivo possa ser trabalhado. Foi somente após um cuidado intencional com o estado emocional deles que pude criar condições reais para o aprendizado acontecer.

No relato de experiência – “Quando a emoção bloqueia a aprendizagem”, compartilhei um episódio que sintetiza de forma concreta tudo que Pinker e Damásio abordam em suas obras. Aquela situação no AEE, com o aluno diagnosticado com TEA, me fez vivenciar, na prática, como as emoções podem funcionar como portas de entrada ou de bloqueio para os processos de aprendizagem. A necessidade de interromper a atividade, acolher, adaptar o ambiente e ajudar o aluno a se autorregular emocionalmente foi um divisor de águas na minha compreensão sobre o papel da emoção na educação.

Por fim, ao cruzar as contribuições de Pinker e Damásio com a prática no Atendimento Educacional Especializado, ficou evidente que o trabalho no AEE não se limita à adaptação de conteúdos pedagógicos. Ele exige uma postura profissional que una teoria, sensibilidade humana e compreensão neurocientífica. As relações entre cognição e emoção não são apenas conceitos abstratos, mas fatores concretos que impactam diariamente a aprendizagem dos alunos. Entender isso é o que nos permite criar ambientes emocionalmente seguros e cognitivamente estimulantes.

Essa vivência reforçou a necessidade de repensar o planejamento pedagógico a partir de uma perspectiva mais humanizada e integrada. Não basta preparar boas atividades cognitivas se antes não houver um cuidado com o estado emocional dos estudantes. Reconhecer o papel estruturante das emoções e da consciência no processo de aprendizagem não é apenas um exercício teórico, mas uma exigência prática, diária e urgente para todos que desejam promover uma inclusão verdadeira e efetiva.

O AEE não é apenas um espaço de reforço pedagógico; é, sobretudo, um lugar onde sentir e saber precisam caminhar juntos para que cada aluno, com suas singularidades e potencialidades, possa atingir seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CHAVES, José Mário. Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: uma relação atemporal. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 3-9, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20230006>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862023000100007. Acesso em: 22 jun. 2025.

DAMÁSIO, António. *Sentir e saber: as origens da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FONTaine, J. R. J. et al. Linear and non-linear relationships among the dimensions representing the cognitive structure of emotion. *Cognition and Emotion*, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 1-16, 2021.

MORIN, Edgar et al. *Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FÁVERO, Eugênia A. G.; PANTOJA, Luísa M.; MANTOAN, Maria T. E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. SEESP/SEED/MEC, Brasília, 2007.

REGERT, Rodrigo et al. Atendimento educacional especializado: o que é e para quem? *Professare*, v. 12, n. 1, 2024. DOI: 10.33362/professare.v12i1.3192.

HODGES, Holly; FEALKO, Casey; SOARES, Neelkamal. Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, v. 9, supl. 1, p. S55–S65, 2020. DOI: 10.21037/tp.2019.09.09.

LEE, S. L.; NIGG, J. T.; FIGURATION, M. T. et al. Understanding Autism as a Condition in Mental Health Clinical Practice. *Community Mental Health Journal*, 2024.