



AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: ABORDAGEM NEUROPSICOPEDAGÓGICA

Karla Alessandra Nobre Lucas Santana

Universidade Candido Mendes, sandryluc@hotmail.com

Márcio Alexandre Brito Santana

Universidade Vale do Acaraú, marciosantana70@hotmail.com

Resumo: O lugar da afetividade nas práticas neuropsicopedagógicas tem constituído a base teórica de diversas pesquisas ao longo dos anos. Ainda que as contribuições das neurociências para a esfera pedagógica incorporem a dimensão afetiva à plasticidade, ou capacidade de mudança do cérebro, nos contextos em que se operam os processos de neuroaprendizagem, sistemas restritivos de ensino parecem conceber a volatilidade das emoções como potencialmente danosa à representação simbólica de disciplina e de autoridade.

Palavras-chave: Educação, Afetividade, Neurociência, Aprendizagem.

1. Introdução

A proposição da presente pesquisa, de caráter eminentemente bibliográfico, se justifica pelo possível diálogo entre concepções da neurociência e da educação, ao propor uma reflexão acerca da influência que a afetividade parece exercer nos processos de neuroaprendizagem.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que experiências anteriores e posteriores à inserção do indivíduo no espaço escolar influenciam dramaticamente o modo como são concebidas as percepções de si e do outro e, por extensão, em como serão desenvolvidas suas práticas sociais. Com efeito, seu olhar, suas escolhas, suas reações são diretamente afetadas pelo aspecto multifacetado de sua história e das emoções que a encadeiam.

Historicamente, porém, razão e emoção têm sido admitidos como conceitos antitéticos por educadores que veem na afetividade um inconveniente e mesmo uma ameaça. Pontue-se aqui que não se deve exigir do educador da contemporaneidade o desempenho do papel de especialista em neurociências, tampouco de terapeuta, mas que a este cabe a responsabilidade de enriquecer sistematicamente sua prática docente no que diz respeito à compreensão dos mecanismos básicos de funcionamento do cérebro, visando o melhor desenvolvimento das potencialidades do aprendente.

A construção dessas estratégias, de acordo com os estudos realizados por Alexandroff (2012), Austin (1990), Consenza (2011), Fonseca (2016), França e Diniz (2014), Wallon (1968) orienta a observação das seguintes questões norteadoras: Que lugar a afetividade pode ocupar nos processos de neuroaprendizagem? Que possível relação pode ser estabelecida entre afetividade e dificuldades de aprendizagem? Quais os principais entraves para



a transformação das abordagens afetivas?

2. O lugar da afetividade nos processos de neuroaprendizagem

A pesquisa em neurociência apresenta um vasto campo de estudo e tem assumido, na contemporaneidade, um caráter transdisciplinar. Sendo assim, a exploração do sistema nervoso central e suas implicações no sentir, no mover, no pensar, no comunicar, no aprender, tem superado os limites impostos pelas especialidades médicas e biológicas, impulsionando concepções e práticas que engendram o processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante o aporte teórico que viabiliza a aproximação entre neurociência e aprendizagem, o cenário de supervalorização conteudista herdado pelo modelo tradicional de ensino parece não ter sido efetivamente ultrapassado, o que torna ainda mais desafiadora a inserção da dimensão afetiva no contexto educacional.

As contribuições das neurociências para a esfera pedagógica incorporam a dimensão afetiva à plasticidade, ou capacidade de mudança do cérebro nos contextos em que se operam os processos de neuroaprendizagem. Ainda assim, a sociedade e, por extensão, sistemas restritivos de ensino, focalizam frequentemente os benefícios de se obter uma boa instrução, com ênfase em métodos simplistas de racionalização. Parecem conceber a volatilidade das emoções como potencialmente danosa à representação simbólica de disciplina e de autoridade.

Mas o que torna um indivíduo devidamente instruído? A etimologia da palavra remete às ações de “amontoar”, “ajuntar”, “empilhar”, “reunir”; o que denota que, nessa perspectiva, ao aluno cabe apenas a função de amontoar conhecimentos compartimentados, descontextualizados, e ao professor a função de fornecer conceitos-chave para que, por fim, uma avaliação possa aferir a quantidade de informações retidas.

Dessa maneira, faz-se oportuno o seguinte questionamento: seria realmente concebível atravessar as camadas mais complexas do ser, estimular a percepção do mundo e de si mesmo, a partir da exploração das potencialidades do saber do aprendente, desconhecendo e mesmo ignorando a influência da afetividade nos processos de neuroaprendizagem?

Wallon (1968, p. 152), compreende as emoções como “exteriorização da afetividade”. Sendo a escola um espaço transformador, de interação social, de articulação, de troca, de multiplicidades e conflitos, é de se supor que o complexo de experiências ali mediadas seja dotado de grande carga emocional. De fato, para Wallon (1968, p. 149), as influências afetivas exercem uma função determinante na evolução mental da criança. A não observância dessas variantes acaba por tornar a vivência escolar mecânica, inexpressiva e insensível às necessidades e especificidades dos sujeitos que terminam por concebê-la como um ideal dissociado da realidade de suas relações interpessoais.



3. Afetividade e dificuldades de aprendizagem

O acesso à informação e o uso de metodologias que lancem mão dos mais avançados recursos, no que diz respeito à neuroaprendizagem, viabilizam a expansão dos horizontes do aprender, promovem o amadurecimento, a autonomia do pensar, elevam a autoestima, auxiliam na superação das dificuldades de aprendizagem responsáveis pelo sentimento de fracasso e por manifestações de desânimo e agressividade; afinal.

Na perspectiva de Vygotsky a essência do desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo é a interação social. Cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere o que denota que a dinâmica da aprendizagem não pode ser dissociada da experiência, através da qual a afetividade se manifesta.

Henri Wallon, por sua vez, atribui à dimensão afetiva uma função fundamentalmente social, o que sustenta a ideia de que a qualidade daquilo que é assimilado nos processos interpessoais e a construção do Eu são definidos pelo processamento das emoções.

Nos termos de Alexandroff:

Estamos vivendo uma época de mudanças alucinantes. O mundo atual é movido pelas transformações da tecnologia e pela indústria de consumo. É o chamado Pós-Modernismo, em que há um forte predomínio da homogeneização e da massificação, impedindo as pessoas de interagirem mais umas com as outras. A repetição e a padronização têm trazido uma mesmice camuflada de novidade. Vivemos bem mais próximos dos nossos semelhantes, mas nunca estivemos tão distantes... (ALEXANDROFF, 2012, p. 51).

É, portanto, comum capturar na fala de alguns docentes a intenção de “ser distante”, de não interagir além do estritamente necessário. O desejo de construir uma imagem a ser temida (ao invés de respeitada), de elaborar discursos que sejam capazes de produzir silêncios e calar completamente a expectativa de “intromissão” do outro, criando uma atmosfera de confinamento de ideias e emoções. As variantes são, então, reduzidas à prescrição de um padrão artificial de atuação que dificulta a criação de vínculos. Um ciclo caótico de insucessos é delineado, levando ao “desencantamento” do ensinar e ao fracasso no aprender.

4. Possíveis entraves para a transformação das abordagens afetivas

Se por um lado o professor almeja ser inspirador e inesquecível; por outro, o aprendente vislumbra uma transformação que parece não ser possível, em determinadas circunstâncias, uma vez que este não consegue deixar a sua marca ou ser ao menos influenciado positivamente por aquele que media sua aprendizagem. A ausência ou presença do aluno parecem irrelevantes, frente ao desafio de se contemplar rigidamente o valor conteudístico ao qual é submetido. Sua



participação, quando solicitada, em geral se dá em situações embaraçosas ou constrangedoras; seus problemas não são tratados com a devida importância que julga merecer e nesse cenário de desconforto e apatia, nem mesmo seu nome costuma ser lembrado.

Naturalmente, as referidas condições de ensino-aprendizagem darão impulso para o surgimento de emoções negativas como medo, ansiedade, frustração e desânimo que, possivelmente, culminarão em reações reprováveis, exclusão e conflitos diversos; posto que o bloqueio da dimensão afetiva poderá comprometer a produção do necessário estímulo para que o indivíduo se deixe afetar positivamente pelo outro, como destaca França e Diniz (2014, p. 2), ao declarar que o “desenvolvimento da inteligência é inseparável do desenvolvimento da afetividade, havendo uma estreita relação entre ambas, podendo o emocional servir como reforço ou opressor do aprendizado”.

Nesse tocante, as neurociências propõem uma leitura dinâmica e pluridimensional da realidade objetiva e subjetiva dos sujeitos. A necessidade de enfoques holísticos baseados na interdependência entre corpo e mente, emoção e cognição, pode ser validada inclusive pela fala, como enfatiza John L. Austin em sua teoria sobre “os atos de fala”.

Nem toda ação é composta por processos físicos. Algumas, inclusive, só são legitimadas pela fala. Para Austin (1990, p. 83), a fala é performática, e os desdobramentos dela, em conformidade com a forma linguística empregada e com as condições específicas de sua produção, permitem que um ser atue sobre o outro, assim: “dizer é fazer algo”.

O autor distingue de forma esquemática, três tipos de atos que podem ser determinantes para que um objetivo seja ou não alcançado: a locução (o que é dito), a ilocução (a intenção com que o enunciador produz o enunciado) e a perlocução (o efeito que o enunciado produz).

Sendo a fala uma ação, esta não será simplesmente mimética, ou uma representação descritiva verdadeira ou falsa da realidade, na medida em que poderá suscitar uma profunda impressão no outro. Dessa forma, se o aprendente é submetido a um elogio, encorajamento ou a uma severa censura verbal, as ações que permeiam a fala do enunciador preservarão uma intenção comunicativa e darão margem a uma consequência.

O que se pretende dizer é que verbos performáticos como: elogiar, censurar, cumprimentar, prometer, motivar, criticar, advertir, insultar, ameaçar, difamar, subestimar, contrapor-se, são compreendidos como ações de demonstração ou exteriorização de emoções que podem produzir o efeito de estimular o outro a dar igualmente vazão aos seus sentimentos (negativos ou positivos).

A especial seleção e combinação de palavras expressivas em um enunciado emitido pelo professor tem o potencial de despertar no educando um senso de identificação com o que é dito, levando-o a reconhecer-se na história de um ser que não lhe será mais estranho, trazendo à tona a dialética entre os elementos internos e



externos ao sujeito, levando o extrínseco a tornar-se intrínseco, enquanto representação subjetiva da condição do ser.

Sob tal perspectiva, é possível inferir que, a dimensão afetiva é capaz de redefinir o lugar do Eu, que passará a ter a plena consciência de si, enquanto ser movente e aprendente, e ainda, a convicção de que poderá avançar ainda mais, privilegiando as operações multidimensionais da aprendizagem.

5. Considerações finais

Apesar dos avanços nos estudos que evidenciam a afetividade na composição de uma neuroaprendizagem, a análise de atitudes e procedimentos no contexto educacional tem dado indícios de que a teoria está sempre um passo à frente da prática. Esse fato por si só não invalida a aplicabilidade dos princípios teóricos, já que uma práxis pedagógica desprovida de fundamentação poderá resultar em uma percepção superficial do fator subjetivo que perceberá a afetividade como simples ação motivacional, inserindo-a de maneira simplista no ato de aprender como um plano de manifestações físicas de carinho.

É pertinente a análise de Alexandroff (2012, p. 46) ao pôr em destaque, não os métodos pedagógicos ou o valor intelectual do professor, mas sua capacidade em interessar o aluno. O que se quer dizer é que a atuação profissional do docente pode, a partir de uma representação simbólica de autoridade acessível, alcançar uma abordagem contextual e experiencial dos conteúdos ministrados.

Apoiando-se em uma análise contextual, Fonseca (2016, p. 105) observa que a severidade psicoeducacional de problemas como o insucesso escolar e as dificuldades de aprendizagem, por exemplo, não está equacionada sistematicamente nem se conhecem, escolar e clinicamente, os seus contornos. Nessas circunstâncias, fatores com enfoque social que implicam alterações das funções da atenção, da comunicação e do desenvolvimento perceptivo, como expectativas culturais, obsoletos métodos de ensino, carências afetivas, desajustamentos emocionais, poderão ser perspectivados em relação aos problemas de neuroaprendizagem.

Outro aspecto importante é que a estimulação da afetividade no cotidiano escolar não garante que a aprendizagem se opere, pois segundo Fonseca (2016, p. 154) é necessário também “estar-se motivado e interessado”, isto é, cabe ao docente o desenvolvimento de técnicas inovadoras e significativas de facilitação da aprendizagem que levem o aprendente a perceber o conhecimento como um objetivo atingível e não como mera abstração.

Há, evidentemente, um longo caminho a ser percorrido rumo a uma prática pedagógica mais humanizada. Talvez um dos principais entraves para a transformação das abordagens afetivas seja, portanto, a cisão entre razão e emoções, teoria e prática.

Se as emoções, conforme pontuado por Consenza e Guerra (2011, p. 75) “mobilizam recursos cognitivos como atenção e percepção”, uma visão mais



equilibrada da comunicação afetiva nos processos de neuroaprendizagem deve estar aberta, portanto, a consideração de diferentes alternativas e precisa se orientar pela investigação sensível do ponto de contato entre teoria e prática e não por sua suposta dicotomização. É preciso dar sentido a conceitos, avaliar perspectivas, problematizar conflitos, repensar falas e tarefas, refletir sobre organização de conteúdos, práticas de ensino e instrumentos de avaliação.

6. Referências

- ALEXANDROFF, Marlene Coelho. *O papel das emoções na constituição do sujeito. Construção psicopedagógica.* 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v20n20/05.pdf>. Acesso em 05 de abr. de 2017.
- AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer.* Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. / Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- CONSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende.* Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FONSECA, Vitor da. *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica.* Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- FRANÇA, Eloá Barbosa Moreira Mendes & DINIZ, Claudia. A influência do afeto no processo de aprendizagem. In: VELASQUES, Bruna Brandão. *Neurociências e aprendizagem: processos básicos e transtornos.* – 1. ed. – Rio de Janeiro: Rubio, 2014. Pensamento e linguagem.
- VYGOTSKY, Liev Semiónovitch (1896-1934). *Pensamento e Linguagem.* Trad. Néilson Jahr Garcia. Ed Ridendo Castigat Mores.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança.* Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70; Librairie Armand Colin, 1968.