

UM CONVITE À REFLEXÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PAUTADAS NA RELAÇÃO AFETO-COGNIÇÃO

An invitation to the Reflection on Pedagogical Practices Based on the Affect- Cognition Relation

Lise Virgínia Vieira de Azevedo¹
Rubens Fernando de Souza Lopes²
Teresinha de Fátima Nogueira³

RESUMO: *Este trabalho tem como objetivo abordar a questão da afetividade como fator inerente ao desenvolvimento do aluno no ensino superior tecnológico. Para tanto, foram estudados, nesta pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), autores que discutem a relação afeto-cognição no processo de ensino-aprendizagem, como Vygotsky (1934), Imai (2010), e Silva e Abud (2007). Elucidamos também a necessidade de uma postura reflexiva do professor para que este consiga propor práticas em sala de aula que possibilitem compreender o aluno em sua totalidade. Ainda, discutimos, brevemente, como um olhar transdisciplinar pode preparar caminhos para uma educação mais humanizada. Em nosso ponto de vista, o docente preparado para perceber as questões relacionadas ao domínio afetivo, tem a possibilidade de planejar uma prática que seja pertinente à realidade e necessidades de seu alunado.*

PALAVRAS-CHAVE: Afeto-cognição; Reflexão; Transdisciplinaridade

ABSTRACT: *This paper aims to address the issue of affectivity as an inherent factor in the development of technical college students. For this purpose, authors who discuss the relation between affection and cognition in the teaching-learning process, such as Vygotsky (1934), Imai (2010), Silva e Abud (2007) were studied in this bibliographic research (GIL, 2008). We also elucidate the need for a reflexive attitude from the teacher so that he/she can propose classroom practices which make it possible to understand the student in his/her totality. Besides, we briefly discuss how a transdisciplinary approach can pave the way for more humanized education. In our view, teachers/professors prepared to understand issues related to the affective domain have the possibility to plan practices which are relevant to the reality and needs of their students.*

KEYWORDS: *Affect-cognition; Reflection; Transdisciplinarity*

¹ FATEC Professor Jessen Vidal – São José dos Campos

² Instituto Federal de São Paulo – Câmpus Jacareí

³ FATEC Professor Jessen Vidal – São José dos Campos

1. INTRODUÇÃO

Ao aproximarmos do final da segunda década do século XXI, são muitas as mudanças que a sociedade global tem enfrentado. Os avanços da tecnologia que refletem na comunicação, na difusão de informações e nas configurações de redes sociais têm impulsionado a comunidade acadêmica a refletir e investigar as diversas possibilidades de ensinar e aprender. Como professores de língua inglesa de curso superior, não podemos nos furtar a proporcionar a nossos alunos a construção de conhecimento relevante e direcionado ao desenvolvimento de uma sociedade mais humanizada, justa e preocupada com o amanhã e as consequências de seus atos para o futuro da humanidade.

Seguindo nosso estudo (AZEVEDO et. al., 2016) em que nos debruçamos sobre a questão cognitiva em exames de língua inglesa elaborados por nós para cursos superiores de tecnologia, procuramos, desta vez, trazer reflexão para a relação afeto-cognição no processo de ensino-aprendizagem, pois notamos que a educação contemporânea, fundamentada em uma visão dualista e dicotômica do ser humano, tem valorizado mais a cognição do que a emoção.

Evidências disso estão na demasiada ênfase em notas de testes, na propensão de investimentos em áreas que envolvem lógica, e na excessiva preocupação com obtenção de produto/resultado (HOLZMAN, no prelo). Em oposição a esta linha de pensamento, há uma preocupação de se discutir questões ligadas à cognição e à afetividade durante o percurso de formação do graduando, isto é, de enxergá-lo de forma integral. Se de um lado há necessidade de uma sólida formação baseada no conhecimento do conteúdo de um curso de graduação, por outro lado, discute-se também a importância da valorização do aspecto afetivo durante o processo de ensino-aprendizagem de um estudante do ensino superior. Nas palavras de Veras e Ferreira (2010):

A tradicional valorização da dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, na trajetória do pensamento e do conhecimento humano, e a visão dualista do homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição têm dificultado a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do ser, limitando o processo de formação de estudantes de vários níveis de escolaridade (VERAS e FERREIRA, 2010, p.220).

O fato de estarmos inseridos em um contexto de ensino superior de tecnologia não nos permite separar o fator afetivo do cognitivo, ambos inerentes ao ser humano, inclusive em sua fase adulta. Como professores formadores, o nosso foco precisa compreender a formação plena do indivíduo, que contempla além da cognição no processo ensino-aprendizagem em sala de aula, pois, assim como Holzman (no prelo), temos como premissa que não há produto sem o processo que o produziu, assim como não há pensamento que ocorra sem sentimentos. Nesse sentido, as leituras que subsidiaram esse estudo são de autores que, desde a primeira metade do século passado, buscam entender o desenvolvimento holístico do ser humano, como Vygotsky (1934), Freire (1983; 1988) e Perrenoud (2002).

Os cursos superiores de tecnologia ou graduações tecnológicas, segundo o Ministério de Educação (MEC) em seu portal, são de graduação plena como quaisquer outros de licenciatura ou bacharelado. A diferença entre eles é que, no caso do curso superior de tecnologia, o foco do curso é específico e sua duração é menor, em torno de dois a três anos. Segundo o professor Ângelo Cortelazzo, ex-coordenador de Ensino Superior do Centro Paula Souza e responsável pelos cursos das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATECs), em entrevista dada ao Guia do Estudante em 2012, são três as principais características dos cursos de tecnologia: possuem foco específico, a pesquisa é focada na inovação e nas necessidades da sociedade e, além disso, estão atrelados ao setor produtivo. Sobre a formação tecnológica, Araújo (2008) afirma que:

a formação do tecnólogo não está somente voltada para a prática, mas principalmente para o desenvolvimento de competências, objetivando mobilizar os conhecimentos, habilidades e atitudes na resolução de problemas, no desenvolvimento e difusão de tecnologias. (ARAÚJO, 2008, p. 79)

Mesmo diante desses esclarecimentos sobre os cursos de tecnologias e suas características, nos quais percebemos uma visão mais voltada para o desenvolvimento cognitivo, acreditamos, como Einstein (1981, p. 29), que

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade [...] Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e

suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade.

Diante do exposto, esse trabalho almeja elucidar e discutir autores que contemplam a relação afeto-cognição como condição *sine qua non* para a formação do sujeito holístico. Além disso, evidenciamos a necessidade de uma posição reflexiva pelo professor e uma prática transdisciplinar para que tais mudanças sejam possibilitadas. Sendo assim, desenvolvemos e discutimos teoricamente os saberes importantes ao professor para que este possibilite ao educando uma formação que englobe tanto a questão do conhecimento sistêmico quanto à sua posição e atitude em sociedade.

2. PALAVRAS PRELIMINARES: O PROFESSOR E A RELAÇÃO AFETO-COGNIÇÃO

Como professores educados pela escola tradicional, questionamo-nos como podemos contribuir na formação de um indivíduo complexo e em uma sociedade em constante transformação, pois em consonância com Moraes (1997, p. 54), pensamos que: “[...] precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar a educação”; e, ainda, segundo a autora, necessitamos voltar nossa atenção para “algo que parte de dentro do sujeito e de sua relação com os demais indivíduos e com a sua realidade”.

Ao estudar o tema em pauta, percebemos que na primeira metade do século XX várias foram as contribuições e inovações com relação às práticas pedagógicas a respeito da construção do sujeito-aluno. Na década de 1930, Dewey já preconizava a necessidade de mudanças na escola tradicional. Piaget e Vygotsky, nas primeiras décadas do século XX, trouxeram contribuições nesse sentido quando enfatizaram a importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo. Atualmente, alguns pesquisadores que se apoiam em teorias vygotskianas têm discutido a relação afeto-cognição.

Imai (2010), por exemplo, sublinha que as emoções não são processos intrapsicológicos que são responsáveis por filtrar a aprendizagem, mas são atos de comunicação socialmente construídas, negociadas e apropriadas que medeiam a aprendizagem e o desenvolvimento. Nas palavras da autora:

(...) emoções não são exclusivamente provenientes da mente de um indivíduo, mas são também socialmente construídas por meio de encontro intersubjetivos, enquanto indivíduos se engajam numa atividade em busca de um determinado objetivo. (IMAI, 2010, p. 283)⁴

A mesma autora, baseada em Berscheid (1987), também aponta para a relação entre emoções e linguagem, e argumenta que “a linguagem é vista não somente como representação, mas como a própria experiência da emoção que emerge nos mundos intersubjetivos, socialmente e culturalmente estabelecido entre pessoas”⁵ (IMAI, 2010, p. 283).

A partir das discussões de Imai, podemos perceber que, através do uso da linguagem, conseguimos socialmente experimentar emoções. Quando alunos possuem a chance de criar um ambiente onde podem interagir para juntos alcançarem um objetivo, emoções são (re)construídas. A maneira pela qual os sujeitos se relacionam entre si, se envolvem nessa atividade e lidam com suas emoções (ou as ignoram) é que irá determinar seu desenvolvimento.

Swain (2013) também discute a inseparabilidade do afeto e cognição num contexto de ensino-aprendizagem de línguas, argumentando que esses dois aspectos estão intimamente relacionados, de tal forma que constituem uma unidade. A autora ainda explica a razão pela qual grande parte da literatura nessa área deixa de dar ênfase às emoções. A primeira é histórica: Sócrates já priorizava a busca da razão acima da emoção. Esse conflito foi arrastado pela história por meio de Descartes na Era da Razão no século XVII, e, depois novamente durante o Iluminismo. Essa divisão entre os dois elementos foi também reforçada pelo surgimento do racionalismo. Além disso, existe uma grande dificuldade em definir o que é emoção e como deve ser mensurada. Também podemos lembrar que tanto a influência do behaviorismo na psicologia quanto do estruturalismo na linguística (ambos sem mostrar nenhuma preocupação com a emoção) contribuíram para esse cenário.

⁴ Tradução nossa. No original: "*Drawing on the described concepts, I argue that emotions do not solely come from an individual's inner psyche but are socially constructed through people's intersubjective encounters as well, as they engage in a certain activity to pursue a certain goal.*"

⁵ Tradução nossa. No original: "*[...] language is viewed not just as representation but as the very experience of emotion that emerges in the socially and culturally established, intersubjective worlds between people.*"

De acordo com a autora, apenas em 1985 o aspecto emocional recebeu atenção quando Krashen introduziu o conceito de filtro afetivo, o que significa que um sujeito pode aprender mais se suas emoções forem positivas em relação à aprendizagem e menos se forem negativas. Swain (2013), no entanto, opõe-se a essa ideia, sublinhando que um sujeito pode também se motivar para aprender diante de uma emoção negativa causada pelo ambiente.

Castro (2007), em seus estudos sobre o desenvolvimento do componente afetivo na aprendizagem de língua estrangeira, menciona que o conceito de domínio afetivo se refere a dois aspectos:

É entendido como envolvendo uma resposta emocional, isto é, o desenvolvimento de sentimentos positivos em relação às atividades nas quais o aprendiz está envolvido, por um lado, e por outro, como o envolvimento do ego, isto é, a relação entre o indivíduo e as atividades em questão. (CASTRO, 2017, p.190)

Vygotsky (1934) afirma que a influência que o ambiente exerce no desenvolvimento de um indivíduo está diretamente relacionado às suas experiências emocionais. O termo em russo utilizado pelo autor para essas experiências é *petrezhivaniya*, no plural, e *perezhivanie*, no singular. Ao traduzir a escolha lexical, os editores adicionam uma nota explicativa dizendo que *perezhivanie*

serve para expressar a ideia que uma e a mesma experiência objetiva pode ser interpretada, percebida, experimentada ou vivida por diferentes crianças de diferentes maneiras. Nem ‘experiência emocional’ (utilizada aqui e que apenas abrange o aspecto afetivo do significado de *perezhivanie*), nem ‘interpretação’ (o que é exclusivamente racional) são traduções adequadas para o substantivo. O significado está mais próximo do verbo ‘erleben’ em alemão (cf. ‘Erlebnis’, ‘erlebte Wirklichkeit’).⁶

Realmente, ao analisarmos a discussão que o autor realiza em torno do termo, conseguimos perceber que sua definição é complexa pelo fato dessas experiências emocionais [*petrezhivaniya*] lidarem tanto com características da personalidade do

⁶ Tradução nossa. Ênfases dos autores. No original: "[The Russian term *perezhivanie*] serves to express the idea that one and the same objective situation may be interpreted, perceived, experienced or lived through by different children in different ways. Neither ‘emotional experience’ (which is used here and which only covers the affective aspect of the meaning of *perezhivanie*), nor ‘interpretation’ (which is too exclusively rational) are fully adequate translations of the noun. Its meaning is closely linked to that of the German verb ‘erleben’ (cf. ‘Erlebnis’, ‘erlebte Wirklichkeit’)."

sujeito assim como os elementos do ambiente, formando uma unidade indivisível. Vygotsky explica que a experiência emocional [*perezhivanie*] que emerge de qualquer situação ou de qualquer aspecto do ambiente determina que tipo de influência essa situação ou ambiente terá no indivíduo. Por isso, a questão não está em estudar como os fatores de um ambiente podem influenciar o desenvolvimento do indivíduo, mas sim estudar esses mesmos fatores refratados pelo prisma de sua experiência emocional [*perezhivanie*]. Esse prisma, constituído por características da personalidade do aluno mais sua compreensão da situação, determinará a relação com aquele ambiente. Quando as experiências emocionais de um estudante se relacionam negativamente com o ambiente, por melhor que este seja aos olhos de um outro, o seu processo de desenvolvimento tomará um curso diferente.

Por meio da construção de conhecimento onde há diálogos, discussões e debates, os alunos terão a oportunidade de produzir oralmente a língua-alvo que estão aprendendo e, junto a isso, o professor terá maior probabilidade de notar as experiências emocionais [*petrezhivaniya*] de seus alunos, isto é, perceber como os elementos de seu ambiente se relacionam com elementos constituintes de sua personalidade, e como isso influencia em seu desenvolvimento. Diante disso, enfatizamos a necessidade de interação entre todos aqueles presentes na sala de aula, pois, assim, além de estabelecer um espaço onde há construção distribuída, dialogada, e coletiva de conhecimento, o professor pode observar momentos onde haja necessidade de propor intervenções.

Em nosso entendimento, a relação professor-aluno, aberta para escutar o outro, permite que haja manifestações de dúvidas, sentimentos, questionamentos, comentários e opiniões sobre as práticas e conteúdos escolares. Com isso, o aluno pode perceber que faz parte do seu processo de ensino-aprendizagem, e o professor obter insumo que fundamente a permanência ou transformação de suas práticas. Para que isso ocorra, no entanto, notamos uma necessidade de reflexão por parte dos educadores. Por isso, adiante, consideramos importante abordar algumas noções sobre esse tema.

A partir da década de 1950, vemos que o movimento da “educação reflexiva”, liderado por Bayles e continuado por outros, tais como Schön, Nóvoa e Freire, com a intenção de promover o pensamento reflexivo no professor, impulsionou mudanças nos contextos escolares. Essa forma de fazer pensar o professor abriu caminho a uma postura diferente do que se praticava até então. O professor não deveria mais ser visto

como aquele ser que detém todo o saber, mas sim, como indivíduo que constrói o conhecimento em colaboração com seus alunos.

Entre tantos estudiosos preocupados com a postura reflexiva do professor, baseamo-nos em Perrenoud (2002), que entende que o professor reflexivo precisa olhar para si mesmo e estar disposto a abandonar sua concepção de que possui saberes infalíveis: “O professor reflexivo **prioriza o exame** do seu próprio trabalho e de seu contexto imediato, dia a dia, nas condições concretas e locais de seu exercício” (PERRENOUD, 2002, p. 205, ênfase nossa).

Abaixo, baseados em Perrenoud (2002, p. 187), apresentamos pressupostos que indicam um professor da escola tradicional conteudista e um que baseia sua prática em uma postura mais reflexiva, sem desprezar os conhecimentos sistêmicos necessários à formação acadêmica de seus alunos.

Quadro 1. Comparação entre Professor Tradicional e Professor Formador

Professor (Tradicional)	Professor (Formador)
Ponto de partida: um programa	Ponto de partida: necessidades, práticas e problemas encontrados
Contextos de procedimentos impostos	Contexto de procedimentos negociados
Conteúdo padronizado	Conteúdo individualizado
Enfoque nos saberes a serem transmitidos e em sua organização em um texto coerente	Enfoque nos processos de aprendizagem e sua regulação
Avaliação somatória	Avaliação formativa
Pessoas colocadas entre parênteses	Pessoas no foco de atenção
Aprendizagem = assimilação de conhecimentos	Aprendizagem = transformação do indivíduo
Prioridade aos conhecimentos	Prioridade às competências
Planejamento importante	Planejamento adaptado às circunstâncias
Formação de Grupos = obstáculo	Formação de Grupo = recurso
Ficção de homogeneidade inicial	Balanco de competências inicial
Atenção a um aluno	Atenção a um sujeito que está em formação
Trabalho em fluxo conforme um programa	Trabalho em fluxo constante em função do tempo existente para alcançar o objetivo
Professor: sábio que compartilha o saber	Professor: orientador de formação

Tais características demonstram que, se almejamos em nossa prática docente uma postura reflexiva, precisamos desviar-nos de uma educação que considera o aluno

uma “tábula rasa” e reprodutor de comportamentos, e orientar-nos por uma visão que o compreende como um indivíduo sócio-histórico-cultural – aquele que aprende em interação com outros, capaz de ser participativo em seu processo de aprendizagem, e possuidor de uma historicidade, intelecto e emoções.

Nessa mesma direção, Freire (1983), em sua luta por uma pedagogia mais humanizada, enfatizava que a educação necessita estar vinculada à liberdade, permitindo ao homem a reflexão sobre si mesmo. O autor entendia o diálogo como o principal elemento no processo de ensino-aprendizagem, considerando que, por meio dele, é possível partir de um tema gerador, investigá-lo e problematizá-lo. A educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo” (FREIRE, 1983, p. 77).

Essa forma de perceber o indivíduo holístico também demanda uma atitude transdisciplinar, uma vez que esta leva em consideração todas as dimensões do ser humano, abrangendo as várias tensões econômicas, culturais e espirituais que afetam o mundo atual. Como enfatiza Nicolescu (2000, p.150), a transdisciplinaridade tem como objetivo “a compreensão do mundo presente, que inclui a complexidade de aspectos físicos e humanos [...] representa, pois, um caminho de autotransformação e de autoconhecimento”.

Silva (2003, p. 189, aspas da autora) contribui para o tema ao afirmar que somente quando ocorrer a abertura “à articulação dos saberes, incluindo aqui os aspectos éticos e afetivos, será possível engendrar o “como” tornar a escola transdisciplinar”. A autora corrobora o pensamento de Morin (2001, p. 20) que destaca que “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica”. Ainda na visão de Silva e Abud (2007, p. 266), a escola prioriza os conteúdos sem valorizar “um trabalho que transcenda os aspectos teóricos das disciplinas, envolvendo também valores, sentimentos e emoções, de modo a trabalhar com esses componentes de forma inteligente e intencional”.

Portanto, notamos que, no processo de ensino-aprendizagem, onde há a possibilidade de interação e discussão entre os seus participantes, o conhecimento científico pode ser construído contando com as emoções que são percebidas nesse espaço. Para isso, no entanto, afirmamos ser necessário um professor atento àquilo que

ocorre ao seu redor, fazendo disso material sobre o qual possa refletir e, quando necessário, propor mudanças em suas práticas que conduzam seus alunos ao desenvolvimento. Consideramos que essa prática reflexiva e dinâmica é facilitada quando a escola direciona suas atividades a partir da transdisciplinaridade, isto é, que compreende que educar vai além de lidar com o conhecimento técnico e, por isso, direciona sua atenção para os demais aspectos que envolvem o desenvolvimento de um indivíduo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa discussão, conseguimos perceber a necessidade de instaurar práticas que considerem a relação afeto-cognição no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, seria imprescindível uma postura reflexiva por parte daqueles envolvidos nesse processo e a implementação de fundamentos que consideram a transdisciplinaridade na escola, já que podem promover a formação do indivíduo completo, como ser de sociedade que nela vive e que busca sua melhoria. Infelizmente, muitos educadores, ainda enraizados em antigos conceitos sobre educação, não consideram que o desenvolvimento intelectual está atrelado ao emocional de nosso aluno.

A consideração da relação afeto-cognição em sala de aula, assim como a importância de uma prática transdisciplinar, independentemente do nível de formação escolar em que estejamos envolvidos, podem nos ajudar no planejamento de uma formação do ser humano em sua plenitude. Como educadores precisamos refletir sobre nossas práticas e instaurar momentos reflexivos e dialogados em sala de aula para que, assim, possamos dar oportunidade para que os alunos participem ativamente de seu processo de desenvolvimento, e para que consigamos notar, por meio de suas discussões, emoções, percepções e anseios que podem colaborar para o replanejamento de nossa prática.

Um das possibilidades de efetivar tal replanejamento pode ser alicerçado no conceito de acolhimento discutido nas pesquisas de Nicolau (2007), que assim se pronuncia sobre este conceito:

Esse acolhimento requer do professor a utilização de conhecimentos do campo da didática – para propor e apoiar seus alunos nas situações de aprendizagens relativas às áreas de conhecimento escolar – e

também de conhecimentos sobre mecanismos sociológicos, culturais e psicológicos que estão envolvidos no “desejo de saber e na decisão de aprender” para subsidiar a reflexão sobre as representações pessoais que faz dos alunos e a forma como se relaciona com eles. (NICOLAU, 2007, p. 296)

Assim, acreditamos ser importante que a postura reflexiva do docente gere práticas que possibilitem que o aprendiz se sinta acolhido no contexto da sala de aula e tenha liberdade para se expressar, e que suas expressões sejam ponderadas no processo em que está inserido. Em consonância com Nicolau (2007, p. 206), consideramos necessário que o educador “crie condições para que haja prazer em conhecer”.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. B. de. *Educação Tecnológica para a Indústria Brasileira*. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf Acesso em 19/07/2017.

AZEVEDO, L.; LOPES, R. F. S.; NOGUEIRA, T. F., PEREIRA, A. M. *Avaliação em movimento: do desempenho do aluno à reflexão da prática pedagógica*. In *LínguaTec*. vol. 1, n. 2, novembro de 2016. (p. 23-51).

CASTRO, S. T. R. de. *O desenvolvimento do componente afetivo da aprendizagem de língua estrangeira em cursos de Letras: fator crucial para a formação do futuro professor*. In *Cognição, Afetividade e linguagem*. Orgs: E. R. da Silva, E.Y. Uyeno, M. J. M. Abud. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

EINSTEIN, A. *Como vejo o mundo*. 7ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1981.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 14ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 12ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Guia do Estudante – *Curso Tecnológico ou tradicional?* Publicado em 14 de agosto de 2012, por Carolina Vellei. Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/curso-tecnologico-ou-tradicional>. Acesso em 12/07/2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3- dc- R^o Paulo: Atlas, 2008.

HOLZMAN, L. (no prelo). *The overweight brain: how our obsession with knowing keeps us from getting smart enough to make a better world*. Disponível em: Table of Contents (The Overweight Brain). Acesso em 30/09/2017.

IMAI, I. *Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom*. *The Modern Language Journal*, 94, ii, 278-292, 2010.

Ministério da Educação (MEC). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13146:um-curso-tecnologico-e-uma-graduacao>. Acesso em 12/07/2017.

MORAES, M. C. *O paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Brasília UNESCO, 2001a.

NICOLAU, M. L. M. *A criança, o adolescente e o adulto: diferentes matizes afetivos, diante do processo de construção do conhecimento. O papel das imediações pelos pares, professores e familiares*. In *Cognição, Afetividade e linguagem*. Orgs: E. R. da Silva, E.Y. Uyeno, M. J. M. Abud. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

NICOLESCU, B. *A prática da transdisciplinaridade*. In *Educação e transdisciplinaridade*. B. NICOLESCU et. al. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman - Brasília: Unesco 2000. (Edições UNESCO)

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

SILVA, E. R. da. *Implicações da visão transdisciplinar na educação*. In *Caminhos para a construção da prática docente*. IN *Caminhos para a construção da prática docente*. Orgs: E. R. da Silva e M. A. G. Lopes-Rossi. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

_____ e ABUD, Maria José M. *Representações discentes acerca do bom professor: as características de personalidade como “tecnologia de trabalho” na relação pedagógica*. In *Cognição, Afetividade e linguagem*. Orgs: E. R. da Silva, E.Y. Uyeno, M. J. M. Abud. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

SWAIN, M. *The inseparability of cognition and emotion in second language learning*. *Lang. Teach.*, 46.2, 195-207. doi:10.1017/S0261444811000486, 2013.

VERAS, R. da S.; FERREIRA, S. P. A. *A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010. Editora UFPR.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

_____. *The Vygotsky Reader*. ed. Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Disponível em <<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>>. Acesso em 29 set.2017.