

A AFETIVIDADE COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM E DA PERMANÊNCIA ESCOLAR – ALGUMAS REFLEXÕES

Hildegard Susana Jung^{*}

Arnaldo Nogaro^{**}

Tharles Gabriele Cauduro^{***}

Resumo: O presente estudo, de caráter bibliográfico, tem o objetivo de refletir sobre a afetividade na escola, enquanto agente facilitador da aprendizagem e da permanência do estudante nela. Buscando investigações realizadas sobre o tema, encontrou-se forte relação entre uma atitude afetiva do professor e um ambiente afetivo e que promova a autoconfiança, fortalecendo a autoestima do educando e seu crescimento intelectual, bem como com os números de evasão apresentados. Corroboram, com estes achados, a teoria da educação dialógica de Freire (1979) e de Gusdorf (1978). Este último traz a responsabilidade do educador, principalmente o das séries iniciais, para quem os pequenos transferem o prestígio, depois dos pais. Ainda, em Dewey (1978), tem-se a relação entre vida e educação, fatores que não podem ser dicotomizados e a hipótese do filtro afetivo de Stephen Krashen (1987), que coloca o afeto como barreira (ou não) para o aprendizado.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Permanência escolar.

Introdução

O presente artigo traz uma reflexão, através de pesquisa bibliográfica, sobre a questão da afetividade como facilitadora da aprendizagem e como colaboradora à permanência escolar. Partindo-se de um pequeno retrospecto sobre a etimologia da própria palavra “educação”, passando pelas primeiras normas metodológicas das quais se tem notícia em território brasileiro, se chegará ao conceito de educação vertical e do afeto propriamente dito. A hipótese do filtro afetivo de Krashen (1987), ainda que desenvolvida tendo como foco aprendizes de uma segunda língua também é abordada.

^{*} Psicopedagoga, Acadêmica do PPG Educação URI- Frederico Westphalen/RS. Bolsista Prosup / Capes. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação – GPE / URI. E-mail: hildegardsjung@gmail.com

^{**} Doutor em Educação. Docente do PPG Educação - URI - Campus de Frederico Westphalen. E-mail: narnaldo@uri.com.br

^{***} Mestrando em Educação – URI, Campus Frederico Westphalen. E-mail: tharlescauduro@hotmail.com

Num segundo momento, se apresentam dois estudos de caso realizados no sentido de comprovar a eficácia de um método de ensino baseado em um ambiente afetivo, no qual se levam em conta as reais (e individuais) necessidades dos alunos, estimulando-lhes a autoconfiança e a autoestima. O primeiro deles foi conduzido em uma escola municipal da EJA, no estado de São Paulo. O segundo realizou-se em uma instituição para adolescentes e jovens com risco de vulnerabilidade social, no estado de Sergipe.

Revisitando autores como Freire (1979), Gusdorf (1987) e Dewey (1978), tem-se a fundamentação teórica que leva à questão à qual este ensaio se propõe. Será possível identificar um ponto em comum entre a base da metodologia da Educação Popular proposta por Freire (1979) e o princípio essencial da educação trazido por Gusdorf (1987): o diálogo. O primeiro alerta que na dialogicidade, na problematização e no afeto, tem-se a cognoscitividade, condição essencial ao ato de aprender; o segundo dá ênfase à primeira experiência educativa do ser humano, a Educação Infantil, onde o educador ocupará um papel de grande prestígio, que anteriormente à educação formal era atribuído aos pais.

Dewey (1859-1952), prefaciado e traduzido por Anísio Teixeira (1978), segue na mesma linha, dizendo que somente aprendemos quando podemos nos expressar, pensar, comparar e decidir. Por último, apresenta-se os estudos da autora mexicana María del Carmen Benítez Hernández, em busca da inteligência emocional na escola.

Como está a escola do século 21? Existe relação entre afetividade, aprendizagem e permanência escolar? A instituição escolar educa para as relações sociais? Como ela lida com as emoções e com o afeto? Essas são algumas das questões com relação às quais este trabalho pretende levar o leitor a refletir.

1 Desenvolvimento

A etimologia da palavra “educação” vem do latim *educatio*, que está ligada ao vocábulo *educere*, verbo construído pelo prefixo “ex” (fora) + *ducere*, que significa conduzir, levar. Literalmente, quer dizer “conduzir para fora”, preparar o sujeito para o mundo. Curiosamente, o termo “educação” em português apresenta uma conotação distinta daquela encontrada na palavra *education*, do inglês. Enquanto a primeira pode ser associada aos bons modos e boas maneiras, especialmente com o adjetivo “educado”, em inglês *educated* significa unicamente o grau de instrução formal.

As primeiras escolas no Brasil foram concebidas pelos jesuítas e para seu melhor funcionamento (e controle), passaram a seguir os preceitos inscritos no *Ratio Studiorum*, o Plano de Estudos da Companhia de Jesus, a partir de 1551. “Naquela época foi um êxito, pois se tratava de um verdadeiro código de leis, que passava a orientar toda a atividade pedagógica da Companhia” (FRANCA, 1952, p. 23), em um país que se incorporava ao domínio português. Passados já quase quinhentos anos desde o Brasil-colônia, passando-se pelo Império e chegando-se à República, tem-se ainda grande influência deste primeiro plano de trabalho pedagógico.

Saviani (2008) observa que, hoje, estaríamos entre duas grandes fases: a pedagogia popular, da prática, crítico social dos conteúdos e a histórico-crítica; e a fase do neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Segundo Santos (2010, p. 48), educação vertical é aquela em que o professor se revela como o detentor do saber, transmitindo aos alunos conhecimentos instituídos. Os estudantes, que não terão consideradas seus saberes prévios, nem suas diferenças histórico-sociais e culturais, serão conduzidos “[...] num abismo intelectual desconectado da realidade social” unificando o saber posto pela escola. O que se percebe é que a educação vertical ainda se encontra presente em muitas de nossas escolas: vê-se alunos sentados em separado, ênfase nos conteúdos, no acúmulo de conhecimentos e nas normas de comportamento, o professor é o centro do processo, e o aluno é um sujeito passivo neste sistema.

“Educação é vida, não preparação para a vida” (DEWEY, 1978, p. 37), ou seja, ao frequentar a escola a criança coincide no estudante, esta se torna a continuidade ou extensão de sua vida privada. Na escola continuará aprendendo, crescendo, vivendo, ela não pode abrir mão de tudo isso como se passasse por período de “congelamento” que ao ser concluído devolver-lhe-ia a vida. Anísio Teixeira prefaciou a obra de John Dewey, “Vida e Educação”, afirmando que toda a teoria deweyana assenta-se na restituição da aprendizagem ao caráter natural que ela tem na vida. O autor complementa dizendo que a educação é infinitamente anterior às escolas. Assim, entende-se que existe educação também fora das instituições escolares, antes durante e depois.

A etimologia da palavra afeto remete ao Latim *affectus* particípio passado do verbo *afficere*, que significa tocar, comover o espírito e, por extensão, unir, fixar¹.

¹Segundo definição da Associação Brasileira de Ontopsicologia. Disponível em: <http://onto.net.br/index.php?title=P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 22 jan. 2015.

O ser humano não é somente cognoscível, mas também um emaranhado de emoções, de sentimentos e experiências já vividas antes do período escolar. Freire (1979) alerta para o respeito que deve ter o educador ao saberes prévios do educando, adquiridos em sua vivência na comunidade e que não podem ser ignorados pela escola.

A afetividade, portanto,

[...] não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1979, p. 89).

Dito isso, imagine o leitor, uma pequena criança, dirigindo-se à escola em seu primeiro dia letivo. Dewey (1978, p. 43) descreve bem esta cena: “A criança é arrancada do seu pequeno meio físico familiar e atirada dentro do mundo inteiro, até os limites do sistema solar”. Até esta data, ela somente teve laços vitais de afeição unindo suas vivências vitais. Então, o “novo” estudante chega à escola e esta insiste em combater as individualidades, já que todos devem ser tratados da mesma maneira, dentro uma realidade lógica e estável, e onde impera a cultura do silêncio, pois o educando está naquele lugar para *ouvir* e não para falar. Parece cruel se narrado desta forma, mas é exatamente isto que acontece na maioria das instituições escolares, ainda hoje, no século 21!

Stephen Krashen (1987) desenvolveu a hipótese do Filtro Afetivo (*affective filter*²). Embora seus estudos em Linguística Aplicada estejam voltados à aquisição de uma segunda língua (ASL), o linguista americano sustenta que o estado emocional do aluno poderia funcionar como uma barreira ao seu aprendizado. Segundo o autor, a aprendizagem dependerá de três importantes fatores ligados à afetividade: a autoconfiança, a motivação e a ansiedade. Dentre estes, dá ênfase à motivação como uma predisposição interna para aprender, mas que sofre forte influência de fatores externos, como o papel do comportamento do professor, da família ou do grupo social e do próprio ambiente onde a aprendizagem ocorre.

A ansiedade também estaria ligada a fatores internos, mas principalmente ao medo de reações negativas do professor, do grupo ou da família.

² Krashen é mais conhecido por sua Teoria da Aquisição da Segunda Língua (*Second language acquisition*) e por ter sido co-fundador (com Tracy D. Terrell) da chamada Abordagem Natural (*Natural Approach*) à aprendizagem de línguas estrangeiras. Sua teoria inatista, à qual chamou de *monitor model*, constitui-se de cinco hipóteses: A hipótese de aquisição-aprendizado (*acquisition-learning*); A hipótese de monitoramento (*monitor hypothesis*); A hipótese da ordem natural; A hipótese do insumo (*input*) e a hipótese do filtro afetivo (*affective filter*). Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

A autoconfiança poderia estar influenciada pela postura afetiva e amigável por parte do professor e do grupo como um todo, estabelecendo um ambiente tranquilo, de ensino não autoritário e aprendizagem não centrada no sucesso ou insucesso do aluno.

2 Resultados

São escassos os estudos relacionados à afetividade como fator de permanência (ou não) escolar. Esta investigação abordou os dados coletados em dois estudos desenvolvidos sobre o assunto, um deles levando em conta alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal paulista, e outro, analisando a vida escolar em um projeto social sergipano, chamado “Crescer para o Futuro”, que atende a jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Costa et. Al. (2006, p. 2) encontraram que:

Quando existe uma expressão de afetividade nas relações professor-aluno e entre os próprios alunos, sobre a forma de incentivos, proximidade cultural, interesse em saber sobre o seu cotidiano e amizade, tudo isso contribui significativamente para a construção e manutenção de um vínculo do aluno da EJA com a escola e com o saber, pois quando há formação de um laço afetivo e uma interação entre o grupo, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais efetivo e a permanência na escola, em sua maioria, é garantida.

Baseando seus estudos em teorias da Psicologia (Rogers, Piaget, Vygostky, Wallon e outros) e também da Psicanálise (Freud e Kupfer), os autores (2006) mantêm que a aprendizagem percebida converge à permanência. E ambas acontecem quando o professor demonstra empatia pelos seus alunos, num clima afetivo de profunda e incondicional aceitação, levando-os a confiarem em si mesmos e tornando-os protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Dentre os resultados encontrados através de questionários e entrevistas gravadas, os mesmos mostram que 70% dos alunos entrevistados revelaram abandonar seus estudos anteriores devido à falta de afetividade e de interesse que as professoras demonstravam em sua prática. Com relação à permanência, 85,7% responderam que pretendem terminar os estudos na EJA e cursar o Ensino Médio porque se sentem incentivados pelas professoras. Quando perguntados sobre o motivo pelo qual voltavam todos os dias à escola, 57% respondeu que era pela amizade que sentiam pelas professoras e colegas, e os outros 43% disseram que se devia à vontade de aprender (motivação). Desta forma, Costa et. Al. (2006)

afirmam que é possível comprovar que “[...] não se pode isolar o afetivo e o cognitivo como se fossem duas dimensões distintas” (p. 21).

Já nos estudos realizados por Santos (2014, p. 3) junto ao Projeto Crescer Junto, em Sergipe, o autor assevera que

[...] a afetividade tem uma concepção mais ampla que engloba um componente orgânico, corporal, motor, plástico (emoção), um componente cognitivo, representacional (sentimentos) e um componente expressivo (comunicação), os quais dão sustentação às ações dos indivíduos. Ela cumpre o papel de fonte de energia para o funcionamento da inteligência e, apesar de não lhe modificar a estrutura, pode interferir no que se refere a acelerar ou retardar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos indivíduos.

As referidas investigações apontaram uma drástica queda na evasão escolar daquele estabelecimento de infoinclusão: em 2011 o índice era de 66,7% e em 2012 os dados apontaram para apenas 12,5%. Estes resultados foram alcançados através de uma mudança na postura dos educadores, que através de encontros de formação continuada assumiram uma postura de cativar o educando dentro de um contexto comunicacional participativo “[...] acreditando que o caminho para a inclusão social do discente passa pela educação conscientizadora” (Santos, 2014, p. 4). O trabalho aconteceu em três etapas: a elaboração do diagnóstico do problema, a construção preliminar da proposta de trabalho propriamente dita, e o desenvolvimento e complementação do processo com a participação de toda a comunidade pedagógica da Instituição na implementação da proposta. A partir daí, tendo-se a participação de todos e a dialogicidade como premissas, foram analisados os dados estatísticos da evasão. O foco foi o atuar pedagógico e a intervenção principal aconteceu na qualidade das relações entre educadores e educandos.

Sustentando-se principalmente em observações, mas também em entrevistas abertas, no princípio o autor encontrou um cenário pouco animador.

Era comum nos jovens considerados em situação de risco social, a manifestação de um comportamento arreado e de baixa autoestima, os quais não realizavam as tarefas, não tinham zelo e acabavam se isolando; por outro lado, o professor entrava em sala esperando mais uma aula monótona e sem a participação dos alunos, ficando, portanto, em posição de defesa e agindo, até certo ponto, com relativa grosseria e prepotência. Na análise do comportamento dos professores, verificou-se que ministravam aulas muito técnicas e tediosas, acontecidas apenas no campo cognitivo, sem o estabelecimento, pois, de vínculos como expressão da afetividade, do mesmo modo que os alunos, por não estarem suficientemente motivados, acabavam por prejudicar as aulas com conversas paralelas até o abandono total de seus estudos na Instituição (SANTOS, 2014, p. 5).

Baseando-se na perspectiva teórica fundamentalmente social de estudiosos como Piaget, Vygotsky, Freire e Wallon, a intervenção propôs que a afetividade professor-aluno, enquanto elemento inseparável do processo de construção da aprendizagem deveria fazer-se presente. Assim, a interação pedagógica passaria a conferir um sentido afetivo ao objeto de conhecimento a partir das experiências vividas em sala de aula. Desta forma, os alunos passaram a sentir-se mais acolhidos e “[...] valorizados no ambiente de ensino, acreditando que absolutamente todos se preocupam com eles, sua opinião e sua aprendizagem” (Santos, 2014, p. 6), sentindo-se o centro das atenções e não somente um número, ou mais um no meio de tantos outros alunos.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1979, p. 104). A pedagogia freireana está baseada na dialogicidade, na problematização, no afeto, em conhecer o educando e seus saberes prévios, respeitando suas múltiplas dimensões, sejam culturais, sociais ou étnicas. O autor vai além, e assevera que, sem diálogo, não há cognoscitividade. Mas o que é diálogo? O próprio Freire (1979, p. 114) responde:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Ora, para haver diálogo como genuína ferramenta pedagógica, faz-se necessário que haja um verdadeiro interesse do educador pelo educando, empatia e afeto.

John Dewey (1859-1952), na obra “Vida e Educação”, diz que a escola deverá ser encarada como um meio especial de educação, já que “[...] não se educa diretamente, mas indiretamente, através de um meio social” (p. 24). O autor continua, dizendo que este *meio especial de educação* deverá contar com uma preparação que atenda às condições para que a criança cresça em saber, em força e em felicidade. Neste viés, coloca três características fundamentais da escola: a) um *ambiente simplificado*, para que gradualmente a criança possa conhecer seus segredos e nele participar; b) um meio *purificado*, trazendo felicidade aos pequenos e livre dos aspectos maléficos do ambiente social; c) um local de *integração*, de *harmonização* e de *tolerância*, onde os alunos formarão inteligências claras, tolerantes e

compreensivas. Desta forma, teremos uma escola que contribuirá para que a vida seja “melhor, mais rica e mais bela.” (DEWEY, 1978, p. 32).

Gusdorf (1978, p. 4) situa os primeiros professores como “[...] sustentáculos da verdade, guardiões da esperança humana” e herdeiros dos pais, a quem os pequenos estudantes “transferem” o sentimento de proteção e prestígio.

Todos os professores futuros, por maior que seja seu valor, não conseguirão o mesmo prestígio de que naturalmente se acha revestido o anjo a guarda do espaço escolar perante a criança que, pela primeira vez, transpõe com respeito, temor e tremor o limiar da escola. O professor é, pois, o herdeiro do pai [...] a devoção pelo professor exprime uma afirmação quase religiosa, dirige-se a um saber é simultaneamente sabedoria e posse dos segredos da vida (GUSDORF, 1978, p. 2-3).

É mágico e ao mesmo tempo preocupante pensar no tamanho da responsabilidade dos educadores das séries iniciais, pois mais uma vez apresenta-se o afeto como fator de extrema relevância para o processo de aprendizagem, que ali tem início, sendo que as experiências anteriores do educando são afetivas em sua essência.

Corroborando com a ideia de educação dialógica de Freire (1979), Gusdorf (1978, p. 32) também apresenta o diálogo como o princípio “[...] aventuroso, durante o qual dois homens de maturidade desigual confrontam-se, mas que cada um, a seu modo, dá testemunho perante outro das possibilidades humanas”. O filósofo francês ainda chama a atenção para as relações com a classe e para o acolhimento que o aluno recebe do professor, cuja palavra não deverá ser para *diante* da classe, mas para *dentro* e *com* a classe, conceituando o ensino como uma relação humana, antes de tudo. Nesta perspectiva, a educação se apresenta não somente como formação intelectual, mas também como formação moral, humanizadora. Neste sentido, apresenta a distinção entre o professor e o mestre: “O professor ensina a todos a mesma coisa; o mestre anuncia a cada um uma verdade particular [...] o mestre contribui para uma tomada de consciência da situação humana que desenha para cada um o horizonte de suas perguntas e respostas.” (GUSDORF, 1978, p. 70).

Por último, mostra-se interessante também a pesquisa de Maria del Carmen Benítez Hernández (2009), com respeito à inteligência emocional e de como esta se desenvolve na escola (ou não). Segundo a autora mexicana, os conceitos de inteligência e emoção, que até pouco tempo se considerava serem antagônicos, foram desmistificados em 1990 pelos psicólogos americanos Salovey e Meyer, que definiram inteligência emocional como a habilidade de atuar, de maneira sábia, nas relações humanas, levando-se em conta que temos duas mentes: uma racional e outra emocional. Com respeito à aprendizagem, seus estudos

apontam para uma estreita relação entre o processo educativo e uma relação emocional entre docente e aluno em interação como meio, aspecto ainda pouco presente nas escolas, nas quais, segundo ela “No se ha valorado la dimensión instrumental de la afectividad” (HERNÁNDEZ, 2009, p. 99) e que o afeto nas escolas é ainda uma matéria pendente.

Conclusão

A afetividade e a aprendizagem andam, há muito tempo, por caminhos distintos. Tem-se, ainda, a ideia de que a afetividade deveria ter lugar na família e na relação com os amigos mais próximos e que a escola é lugar de aprender, de conhecer, de ouvir, somente. Ainda impera a “pedagogia do silêncio”. Afinal, aluno *bem comportado* e aplicado é aquele que fica *quietinho*, que deixa a professora *dar* aula. Este é ainda o cenário da maioria das escolas: um aluno sentado enfileirado atrás do outro, o centro do processo é o professor e todos estão ali para *adquirir* conhecimento. O que se acaba de descrever é a “educação bancária” descrita por Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987), na qual o educador deposita os saberes no educando, como quem o faz em uma conta bancária, o qual os recebe passivamente.

Estudos (nem tão recentes) mostram, porém, que a afetividade é um grande aliado da aprendizagem e que os seres humanos são feitos de emoções, e a partir delas agem e reagem. A hipótese do filtro afetivo desenvolvida por Krashen (1987), embora tenha tido como alvo estudos com aprendizes de uma segunda língua, aponta que um ambiente que não seja afetivo, que intimide e que não traga autoconfiança, poderá funcionar como uma barreira para o aprendizado. Para haver genuína construção do conhecimento, é preciso haver diálogo, como aponta Freire (1979), uma vez que somente através da problematização, da dialogicidade e da amorosidade é que se constrói a cognoscitividade. Gusdorf (1978) também sugere que o diálogo é o princípio fundamental da aprendizagem, dando ênfase à educação básica, já que o primeiro professor ninguém jamais esquece, pois a ele é transferido todo o prestígio que anteriormente cabia aos pais. O autor ainda chama a atenção para o fato de que toda a bagagem de conhecimentos que levamos à escola está recoberta de emoções e afetos vindos do seio familiar. Como é possível que se rompa esta forma de aprender?

Dewey (1978) afirma que aprendemos sempre, não somente na escola, já que a criança chega ao ambiente escolar como um processo de experiência individual, um conjunto de hábitos e produtos de seu passado.

Através dos estudos investigados, ainda que escassos, comprovou-se grande avanço no processo de aprendizagem e no aumento da permanência escolar em uma escola municipal da EJA no estado de São Paulo, e em uma instituição de infoinclusão para crianças em situação de vulnerabilidade social no estado de Sergipe. Percebe-se que a afetividade e o interesse genuíno pelo aluno e pelas suas emoções se apresentam como grandes aliados. Hernández (2009) arrisca-se a dizer que a questão da afetividade e da inteligência emocional é ainda uma disciplina pendente na escola. As relações sociais na escola (e fora dela), ainda que educar seja um ato social, se apresentam ainda frágeis e existe imensa dificuldade para lidar com as emoções e com o próprio afeto. Talvez seja chegada a hora de a comunidade acadêmica voltar seus estudos de uma maneira mais profunda à epistemologia do afeto.

Referências

CITTOLIN, S. F. **A afetividade e a aquisição de uma segunda língua**: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. 2010. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/simone6.htm>>. Acesso em 24 jan. 2015.

COSTA, A. C. de O.; REIS, K. C. dos e ARAÚJO, J. de. **A afetividade nas relações professor-aluno**: um estudo na Educação de Jovens e Adultos. 2006. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2006.2/a%20afetividade%20nas%20relaes%20professor-aluno%20um%20estudo%20na%20educacao%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos em convênio com a Fundação Nacional de Material Escola – Ministério da Educação e Cultura. 1978.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANCA S.J., L. **O método pedagógico dos jesuítas**: o “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

GURSDORF, G. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HERNÁNDEZ, M. del C. B. La escuela y el desarrollo de la inteligencia emocional. **Revista ISCEEM** – Reflexiones en torno a la educación. Enero-junio 2009, 2ª época. México. Disponível em: <<http://www.edomexico.gob.mx/Isceem/DOC/PDF/Revista%207.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

KRASHEN, S. D. (1987) **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

PICOLOMINI, K. C. e SANTOS, M. R. dos. A inclusão dos surdos na educação superior numa perspectiva multicultural. **Revista Expressão**, Mossoró-RN, v. 41, n. 1, p. 47-57, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/expressao/article/viewFile/3/5>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

SANTOS, F. M. Afetividade na prática docente como forma de combater a evasão escolar: experiência com alunos do Instituto Luciano Barreto Júnior. 2014. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/cadernointersaberes/article/view/557/391>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.