



UM ESTUDO SOBRE A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA QUILOMBOLA

Autora: Lílian Pinto da Silva Santos

Orientador: Doutor Juracy Marques dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Por volta de 1905, a Escola Municipal de Cariacá funcionava em casas residenciais e denominava-se Escola Rural de Cariacá. Tinha como objetivo maior ensinar a ler, escrever e incentivar o cultivo agrícola. Em 1950, com a construção do prédio escolar na comunidade, a escola passou a pertencer ao estado e foi denominada Escola Estadual de Cariacá, tendo a sua publicação no Diário Oficial em 22 de dezembro de 1981, data em que foi municipalizada; A escola, hoje, funciona nos turnos Matutino, Vespertino e Noturno, atendendo aos segmentos: Maternalzinho, Maternal, Educação Infantil I e II, Fundamental Séries Iniciais e Finais e EJA (Educação de Jovens e Adultos) do 2º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, em uma turma Multisseriada.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, a escola tem a concepção de que educação escolar quilombola, deve ser construída a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação a seus projetos de sociedade e de escola, sendo assim, busca a implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas, referendado no projeto político-pedagógico, considerando as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas é imprescindível para a e garantia de uma educação que atenda aos interesses dos alunos que vivem nesses espaços.

Procuramos levantar, no presente texto, aspectos do cotidiano das crianças na educação Infantil da Escola Municipal, localizada na comunidade quilombola de Cariacá, investigadas por nos permitirem conhecer seus jeitos de ser, saber, experienciar e brincar naquela Instituição. São aspectos que ampliam nossa compreensão em torno da relação entre educação e afetividade.

A opção pelos sujeitos da pesquisa - crianças moradoras do quilombo de Cariacá que frequentam a escola municipal daquela comunidade nas turmas de Educação Infantil- foi determinado pelo quase total desconhecimento sobre as experiências das infâncias ali existentes e pelo desafio de conhecer um grupo social que é, insistentemente, pouco representadas nos materiais didático e de apoio pedagógico.

É nesse sentido que discutiremos a relevância da afetividade no processo de ensino e de aprendizagem na Escola Municipal de Cariacá, localizada na comunidade quilombola de Cariacá, Senhor do Bonfim, Bahia.

2. REFLETINDO SOBRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Construindo uma retrospectiva histórica acerca dos mais diversos conceitos e visões de infância e de ser criança, cada momento histórico posicionaram-se a este respeito nos revelando os ideais que neles se encontram intrínsecos, posto que, segundo Sônia Jobim e Souza (1999) a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade, interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e de agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo.

Consoante a afirmação anteriormente citada, durante a Idade Média, o que imperava era a indistinção do papel da infância perante aos demais, nas mais variadas situações sociais, não havia contudo, maiores preocupações e cuidados para com a sua segurança e bem-estar. Para Regina Zilberman (1981), esta faixa etária não era concebida como um tempo diferente, pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos e nenhum laço amoroso especial os aproximava. Inexistia uma consideração especial para com a infância.

É importante ressaltar que para Adorno e Horkheimer (1986), a evolução do conceito de criança está ligada ao próprio pensamento ocidental na transição e na tensão mito/razão, em que o mito relaciona-se com a fantasia, o medo e outras características da chamada minoridade, enquanto a razão se coloca como sinônimo de maioridade. É através do Iluminismo que surge uma certa preocupação com a criança e a sua formação, ao passo que seu projeto principal era o de livrar o homem do mal que representa a ignorância. Contudo, essa preocupação, embora pioneira, não tinha por objetivo tratar das peculiaridades dessa etapa de vida. Nesse sentido, Nunes e Pereira(1996) afirmam que a criança era um pequeno adulto, o homem de amanhã.

Em contraponto, ao longo deste século, percebe-se uma emergente movimentação pelo conhecimento da criança nos mais diversos campos de estudo. Como assinala Sônia Kramer (2000), a psicologia com o estudo da criança até as influências das diversas correntes da psicologia e da psicanálise, a História que contribui para este estudo com trabalhos de história social da criança e da família da década de 70 até hoje, a Sociologia quando investiga o significado social e ideológico da criança e o valor social atribuído à infância assim como a Antropologia, no momento em que pesquisa a diversidade.

Foi sob o signo da razão que se estruturou a chamada vida moderna. Vivemos em tempos de contração e pressa, o que reforça uma forte herança da Revolução Industrial a qual nos rendemos às ideias de utilidade, produtividade e lucro.

Para além da racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico, é necessária a compreensão da construção do sujeito/criança sob o viés social e histórico por isso marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. Kramer (1999) defende a concepção que reconhece o específico na infância contradizendo assim a ideia de criança como alguém que ainda não é, mas que virá a ser.

2.1 AS IDENTIDADES DA CRIANÇA NO QUILOMBO

Antes de falar especificamente sobre as crianças nos quilombos, em particular daquelas as quais a pesquisa foi realizada, entendemos ser necessário conceituar o termo, por ele entendendo comunidades remanescentes de quilombo.

O historiador Clóvis Moura (1993) nos diz que quilombo segundo definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740, é ‘toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles’. Esses agrupamentos eram sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas as quais eram submetidos.

Embora a origem do termo “quilombo” remonte ao Brasil Colônia, e sua existência concreta nasça com os primeiros focos de resistência dos negros africanos e seus descendentes, o desconhecimento da existência desse tipo de refúgio por mais de quatro séculos na sociedade brasileira não é de todo irreal. A utilização do termo ressurgiu muito recentemente, principalmente com a organização dos movimentos negros. Desde então, os quilombos passam a ter visibilidade com suas reivindicações e alcançam uma dimensão política.

Falar de quilombos e quilombolas no cenário político atual, segundo Ilka Boaventura Leite, é “falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção” (LEITE, 2008, p. 333). Esse processo de construção exige também a ressignificação do termo e do próprio quilombo na atualidade. Embora o termo sobreviva no imaginário coletivo como organização homogênea, isolada e só identificada por instâncias externas, há que se rever tais premissas. De fato, admitir uma comunidade quilombola e sua identidade social significa dar ao termo o sentido de “[...] grupos que se auto reconhecem a

partir de noções de pertencas construídas e legitimadas no interior dos próprios grupos [...]” (LEITE, 2008, p. 91).

Falar de criança quilombola é antes de tudo apontar as contradições de nossa sociedade. Se por um lado, ‘reconhece’ a necessidade de realizar estudos sobre a infância, como dito anteriormente, e se vale de diferentes áreas de conhecimento para dialogar com a heterogeneidade constituinte das infâncias - classe social, gênero, raça e etnia -, por outro e paradoxalmente, lhes aplica um agravo de exclusão. Se a infância luta por se afirmar e sair da invisibilidade a que foi relegada, há, entretanto, corpos de crianças mais invisibilizados e inferiorizados, vítimas de preconceitos históricos. (ARROYO; SILVA, 2012, p.13).

Enfim, se as infâncias quilombolas são ocultadas ou invisibilizadas pela história por pertencerem a grupos sociais marginalizados pela sociedade, as crianças desse mesmo contexto se insurgem ao viver sua infância à revelia da ordem jurídico-institucional, ou seja, à base da negação e da abstração de seus direitos, inclusive do direito de ser crianças. Dialogando com Ana Lúcia Goulart Faria para adequar suas palavras aos quilombos em que vivem as crianças. “Um lugar [...] onde se descobre o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas [...]. Assim, ao invés de falarmos no desaparecimento da infância [...] podemos falar em uma nova descoberta da infância” (2003, p. 72).

Ser criança quilombola não significa viver a infância apenas como uma fase cronológica da vida ou enquadrada numa ordem jurídica estabelecida. As crianças garantem seus direitos no cotidiano, em formas de expressão que marcam seu “corpo lúdico” e seu pertencimento ao quilombo: “[...] corpo lúdico ou corpo brincante, isto é, aquele que, de forma revolucionária e emancipatória, se expressa no tempo-espaço [...]” (SILVA, 2003, p. 231). As infâncias assim caracterizadas superam isto ou aquilo; constroem suas experiências com base naquilo que elas descobrem, imaginam e inventam em seu dia a dia.

Sabemos que existe um currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula nas nossas escolas, mas visceralmente articulado está o currículo oculto que representa um “corpus ideológico” de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura.

Para Wallon (1995) e Partindo de uma perspectiva psicogenética, o desenvolvimento da pessoa se faz a partir da interação do potencial genético, típico da espécie, e uma grande variedade de fatores ambientais. Aqui nos interessa a interação da criança com o meio, uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais. A cada faixa etária pertence a própria razão da infância e a manifestação dessas razões se dá ao fato de acontecerem determinadas incitações do meio que é determinante neste processo.

Refletindo acerca das emoções no seu aspecto mais abrangente encerram, em paralelo, aspectos comportamentais positivos e negativos, conscientes e inconscientes, e podem equivaler semanticamente a outras expressões, como a afetividade, a inteligência interpessoal, a inteligência emocional; a cognição social; a motivação, a conação, o temperamento e a personalidade do indivíduo, cuja importância na aprendizagem e nas interações sociais é de crucial importância e relevância.

Em se tratando de Educação Escolar, uma tarefa complexa e que requer dos educadores uma postura de investigador de como se apresentam os processos de desenvolvimento que estão envolvidos na aprendizagem faz-se necessário analisar esses processos de aprendizagem, percebendo um múltiplo enfoque, explanando propriedades psicológicas, neurológicas e sociais do indivíduo, já que a construção da aprendizagem considera aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e do meio que constroem o ser e embasem a sua evolução.

É neste contexto que discutiremos o papel da afetividade.

Os afetos têm sua importância na orientação do comportamento do indivíduo, os mesmos nos ajudam avaliar situações no decorrer de nossa existência. Apesar de ser produzido por estímulos externos, o afeto também pode ter a sua origem no interior do indivíduo. Para a Psicanálise, não há afeto sem representação, ou seja, sem ideia.

Consoante ao exposto anteriormente, os afetos também servem de critério de valorização, podendo ser tanto positivo quanto negativo para as situações que ocorrem. Existem duas matrizes psíquicas dos afetos que são o prazer e a dor, eles podem ser considerados afetos originários. Entre estes dois extremos encontram – se inúmeras tonalidades, intensidades de afetos.

As emoções desempenham um papel muito importante para nós seres humanos. Já se sabe que a vida afetiva é um dos pontos de equilíbrio humano mais eficaz. As emoções, contudo, são expressões afetivas acompanhadas de reações intensas e breves do organismo.

Henri Wallon (1979), nos diz que há um tipo específico de manifestação afetiva para estudar com mais afinco: as emoções. Elas têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, e é por meio delas que o aluno externa seus desejos e suas vontades. Por serem as primeiras manifestações afetivas presente na criança e como é um fator fundamental de interação da criança com o meio no qual ela está inserida é que se justifica a relevância das emoções no processo de aprendizagem.

Olhar a criança de forma integrada compreende quatro campos funcionais: o primeiro campo é o da afetividade, um dos principais elementos de desenvolvimento humano que revela traços importantes do caráter e da personalidade. Em geral essas manifestações expressam um universo importante, porém pouco estimulado pelos padrões tradicionais de ensino. Wallon era a favor de que a criança pudesse ser menos imobilizada, realizando atividades lúdicas, pedagógicas, sair um pouco destes padrões de rigidez de que ela deve permanecer sentada em uma cadeira durante toda a aula, limitando a fluidez de suas emoções e seus pensamentos tão importantes para seu desenvolvimento completo de uma pessoa. Sem falar que é fundamental um bom relacionamento entre aluno e professor para que facilite o processo de ensino aprendizagem, caso essa relação seja difícil ou conturbada pode-se criar um bloqueio, fazendo com que a criança tenha dificuldades de aprendizagem e de assimilar as informações.

Qualquer tipo de deslocamento, ação, reação emocional, comunicação, expressão é considerado movimento. Outro campo importante analisado por Henri Wallon é a inteligência. A teoria pedagógica de Wallon diz que o desenvolvimento intelectual não se limita apenas a cérebro é muito mais que isso. Ele foi o primeiro a levar não só a cabeça da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. (GALVÃO, 1999, P.62)

Afetividade e inteligência caminham juntas, não se pode trabalhar os currículos escolares de forma unicamente cognitiva deixando as emoções em segundo plano, a psicogenética Walloniana considera a pessoa como um todo, sendo assim, a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como o plano da inteligência depende das construções afetivas. Trabalhando a educação de forma tradicional destacando apenas o aspecto cognitivo a escola acaba engessando a criança limitando-a apenas a uma carteira impedindo a expressão de suas emoções e pensamentos, tão importantes para o desenvolvimento completo da pessoa.

3. INDICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICOS

Fez-se a opção por uma pesquisa qualitativa. Esta escolha justifica-se, principalmente, pela natureza do objeto de estudo, bem como as suas particularidades.

Tanto os objetivos quanto o problema de pesquisa aqui descritos pertencem a uma visão de mundo que perpassa todo o trabalho, o que o identifica como qualitativo, sem, contudo, excluir a possibilidade de uma análise quantitativa, já que o referido estudo poderá combinar metodologias diversas, aqui utilizaremos roda de conversa, questionário estruturado e observação.

4. RESULTADOS

Em uma roda de conversa com os professores, abordamos o seguinte questionamento: O que seria para eles o papel do professor no seu fazer pedagógico? A professora P1 afirmou que *“muito mais que transmitir conteúdos das matérias curriculares, organizadas e programadas para o desenvolvimento intelectual do menino, é preciso ensinar a ser cidadão, mostrar aos alunos seus direitos e seus deveres, para que saibam se defender”*. Já a professora P2 inferiu que *“é importante que o professor trabalhe valores, fazendo seu aluno perceber o outro; perceber quem está ao seu redor, formando alunos que saibam a importância de respeitar, ouvir, ajudar e amar o colega”*. A ajudante de sala que chamaremos aqui de P3 acrescentou *“sem dúvida o professor de hoje desempenha inúmeros papéis que são importantíssimos para o desenvolvimento das futuras gerações. Devemos encarar com muita seriedade a nossa profissão, estar em constante busca do saber, nos aperfeiçoando, para exercer de maneira cada vez melhor a profissão, que é quase uma missão”*.

Notamos aqui a postura do professor não apenas como aquele que transmite conhecimentos, mas, sobretudo, aquele que subsidia o aluno no processo de construção do saber e que para tanto, é imprescindível ser um profissional que domine não apenas o conteúdo de seu campo específico, mas também a metodologia e a didática eficiente na missão de organizar o acesso ao saber dos alunos, que leve em consideração que não é apenas o saber de determinadas matérias, mas o saber para a vida; o saber ser gente com ética, dignidade, valorizando a vida, o meio ambiente, a cultura.

Numa visão Freiriana, cabe ao professor observar a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos. O professor deve ser um mediador de conhecimentos, utilizando sua situação privilegiada em sala de aula não apenas para instruções formais, mas para despertar os alunos para a curiosidade; ensiná-los a pensar, a ser persistentes a ter empatia e ser autores e não

expectadores no palco da existência. O aluno tem que ter interesse em voltar à escola no dia seguinte reconhecendo que aquele momento é mágico para sua vida.

Ainda na mesma roda de conversa foi proposto que abordassem a relação entre afetividade e aprendizagem o que a Professora (P1) inferiu *“como já disse antes é muito importante que o professor trabalhe valores e não só conteúdos, uma vez li num livro de Augusto Cury que ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo, o tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor que marca a vida de seu aluno jamais serão destruídas”*. A Professora P2 acrescentou *“aqui na escola temos alunos muito carentes, que a família não ajuda, não dá carinho, aí, cabe à escola esforçar-se por propiciar um ambiente estável e seguro, onde os alunos sintam-se bem, pois nestas condições as atividades aplicadas são facilitadas, eles aprendem mais e melhor, a boa relação entre o professor e o aluno é fundamental nesse processo. Fazemos festinhas para eles, nunca deixamos de lembrar o dia dos aniversariantes nas salas além de ficar sempre atentos as situações de desavenças para resolverem com conversa e pedido de desculpas...”*. A Professora P3 concordando com as colegas afirmou *“Falar de afetividade na relação professor/aluno é falar de emoções, disciplina, postura quando há conflito. Isto é uma constante na vida da criança, em todo o meio do qual faça parte, seja a família, a escola ou outro ambiente que ela frequente estas questões estão sempre presentes, então cabe a nós que somos os seres mais experientes fazer essa mediação”*.

Dialogando com Wallon (2003) uma criança “normal”, quando já está se relacionando afetivamente bem com o seu meio ambiente, principalmente com a mãe, sente necessidade de ser objeto de manifestações afetivas para que, assim, seu desenvolvimento biológico seja normal. É comum acontecerem reviravoltas nas condutas da criança e nas suas relações com o meio, o qual é de suma importância para a existência da criança. O autor acredita haver esta reviravolta desde o período fetal, prolongando-se além do nascimento. Aos três anos escolares iniciam-se os conflitos interpessoais, onde a criança opõe-se a tudo que julga diferente dela. Verificamos que no cotidiano escolar a maneira de agir da criança vai corresponder a alguns princípios afirmados nas etapas anteriores, tal como descritas por Wallon. Princípios estes necessários para evitar crises penosas pelas quais a maturação da criança e o seu eu psicológico podem passar. É na escola que a criança começa a emancipar-se da vida familiar, nesse período é necessário disciplina, uma disciplina de ordem maternal.

A escola na figura do professor precisa compreender o aluno e seu universo sociocultural. Conhecer esse universo é de grande eficácia para o trabalho do professor que atua no plano universal, cultural e pessoal. O professor tem que colocar acima de tudo

sentimento de amor, carinho e respeito na sua relação com o aluno, através de seu compromisso de educar para o conhecimento, contribuirá com a formação da pessoa, podendo inclusive contribuir para a superação de desajustes emocionais.

Assim sendo, a prática educativa na escola deve primar pelas relações de afeto e solidariedade, proporcionando situações que dê prazer ao aluno de construir conhecimentos e de crescer junto com o outro.

Convém ressaltar que a afetividade e a inteligência se estruturam nas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como energia necessária para que a estrutura cognitiva possa operar. Tanto a inteligência como a afetividade são mecanismos de adaptação permitindo ao indivíduo construir noções sobre os objetos, as pessoas e situações diversas, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores. Assim, contribuem para a construção do próprio sujeito, sua identidade e sua visão de mundo.

Diante do exposto e coerentemente corroborando com as falas das professoras, um olhar mais atento para as crianças primeiro na sala de aula indica facilmente essa relação afetiva e colaborativa entre eles. Os materiais escolares como lápis de cor, tintas e pincéis são dispostos em recipientes (latas decoradas) e utilizados coletivamente quando a atividade proposta requer. Os alunos não só respeitam a vez do colega quanto à sua escolha (por vezes dois ou mais queriam as mesmas cores de tintas) aguardando ou dividindo o uso. Atitudes de colaboração foram observadas também durante a entrada e saída da sala de aula.

Levando em conta que o modo de viver/ser da criança está diretamente associado à sua relação com a natureza e com o brincar, foco que buscamos adentrar através de observações e de interlocuções com as crianças no momento do recreio e na hora do lanche, nas atividades de recreação propostas pelos professores, que perpassam por manifestações sociais, históricas e culturais, foram percebidas de forma muito clara as relações de afetividade ali construídas naquelas atividades lúdicas. Como o brinquedo e a brincadeira exercem papel fundamental na vida da criança, possibilitam também que o trabalho pedagógico estimule a afetividade nelas, e é por meio desses brinquedos e brincadeiras que o aluno vai demonstrar seus sentimentos e as suas necessidades.

Durante o processo de observação dos alunos da Educação Infantil, tanto em sala de aula quanto em momentos de atividades lúdicas e durante o intervalo, entrevista e conversa informal com os professores da Escola Municipal de Cariacá, consideramos que é de fundamental importância trabalhar não só conteúdos, mas também as relações afetivas. A interação entre ambos é ainda importante para a adaptação do aluno ao processo escolar. O bom relacionamento do professor com o aluno se desenvolve na busca pelo desejo que o

indivíduo tem de conhecer a si próprio, de encontrar uma definição para sua vida e traduz-se como a mola propulsora do desenvolvimento intelectual do ser. Portanto fica evidente a importância que tem para nós, educadores/pesquisadores, o conhecimento da afetividade, quer seja através das emoções, da força motora das ações ou do desejo e da transferência, para o melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, para uma melhor relação entre este e o professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as últimas considerações nesse texto, em que os objetivos foram o de observar o comportamento dos alunos no tocante à aprendizagem e à afetividade, analisar procedimentos e atitudes dos educadores da Instituição Escolar a fim de obter uma melhor percepção sobre as questões relativas à afetividade com seus alunos e perceber como esses procedimentos e atitudes dos professores afetam os estudantes no tocante à aprendizagem, buscou-se a reflexão acerca de alguns conceitos de criança e de infância, a contribuição da neurociência na compreensão da função cognitiva de aprender que é complexa e que sempre implica em alterações neurológicas celulares, elétricas e químicas, e o papel do professor como um mediador de conhecimentos, utilizando sua situação privilegiada em sala de aula não apenas para instruções formais, mas para despertar os alunos para a curiosidade; ensiná-los a pensar, a ser persistentes a ter empatia e ser autores e não expectadores no palco da existência.

Diante das nossas reflexões podemos afirmar que é necessário que se perceba a ligação entre cognição e afeto e quando a escola consegue trabalhar com essas dimensões ela pode interferir de maneira a conduzir positivamente as reações emocionais dos alunos, favorecendo a formação e a solidificação de atitudes benéficas à aprendizagem. Perrenoud 2005 nos informa que as crianças se constroem no encontro de pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que se apresentam como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, falhas e contradições.

Compreendemos que as formas de expressão ou de sociabilidade nos contextos em que vivem as crianças quilombolas de Cariacá podem suscitar outras maneiras de refletir sobre as relações educativas em contextos institucionalizados, por exemplo. Recorrendo ao pensamento Marxista, o homem se define no mundo objetivo não somente em pensamento, senão com todos os sentidos que se afirmam como forças essenciais humanas. Não só os cinco sentidos, como também os sentidos espirituais (amor e vontade).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W.; **HORKHEIMER**, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ARROYO, Miguel; **SILVA**, Maurício Roberto da. *Corpo e Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. *O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil*. In: _____; **PALHARES**, Marina Silveira. *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2003.

GALVÃO, Isabel. *Uma Reflexão Sobre o Pensamento Pedagógico Sobre Henri Wallon*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=009: Acesso em 04 mai. 2010.

_____. Henri Wallon: *Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil*. 4ª Ed. _____ Petrópolis, _____ Vozes, _____ 1995, _____ 133p. Disponível: www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=009. Acesso em 4 mar. 2010.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1995.

KRAMER, S. (Org.). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.

LEITE, Ilka Boaventura. *Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas*. Revista Etnográfica, v. IV (2), 2000. Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas. Universidade Federal de Santa Catarina.

MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência e escravidão*. São Paulo: Ática, 1993.

PERRENOUD, Phillipe . *Escola e Cidadania: O apel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

WALLON, H. (1941-1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Edições 70.

WALLON, H. (1959-1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Estampa.

ZILBERMAN, R. *A literatura Infantil na escola*. 8 ed. São Paulo: Global, 1981.