

## OS INCONTADOS ALGUMAS (A)NOTAÇÕES SOBRE AS CRIANÇAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PERIFERIA URBANA E SUAS INFÂNCIAS

Carmen Lúcia Vidal Pérez<sup>52</sup>

### Resumo

O artigo parte de uma discussão sobre infância como povo para alargar a compreensão das conexões entre escola-criança-aprender e não aprender, rompendo com a lógica da falta e ressignificando o processo cognitivo como *co-engendramento sujeito-conhecimento*. Sugere inversão das lógicas escolares, subvertendo as práticas existentes e substituindo-as pela lógica da descoberta e pela razão ampliada que considera o conhecimento como experiência e invenção.

**Palavras-chave:** Infâncias; povo criança; escola.

### Resumen

El ensayo comienza con una discusión de la infancia como un pueblo para ampliar la comprensión de las conexiones entre la escuela-niño-aprendizaje y no de aprendizaje, rompiendo con la lógica de la falta y redefine el proceso cognitivo como co-engendramiento sujeto-conocimiento. Sugiere inversión de la lógica de la escuela y su sustitución por la lógica y la razón ampliada considerando el conocimiento como la experiencia y la invención.

**Palabras llave:** Infancias; pueblo de niños; escuela.

---

<sup>52</sup>Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal Fluminense - UFF, coordenadora do Grupo de Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano. E-mail: clvperez@gmail.com

*Para as crianças as palavras são como cavernas  
cujos caminhos permitem curiosas linhas de comunicação.  
Walter Benjamin*

As pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano – GEPEMC - privilegiam o cotidiano das salas de aulas de escolas públicas de periferia urbana. É nas salas de aulas que encontramos as crianças e suas diferentes infâncias. É dessas infâncias que falamos: a infância que vai à escola; a infância que cuida da casa, dos irmãos menores e muitas vezes dos pais ou avós doentes; a infância que trabalha nas ruas com os pais (como Yasmin, que vende doces nos sinais de trânsito após a aula), a infância confinada (como as crianças filhos de porteiros e zeladores de prédios de luxo nas zonas nobres da cidade, que são proibidas de interagir com as outras crianças moradoras e “proprietárias”); a infância agredida e mal tratada; a infância abandonada (como Alexandre, que aos 12 anos mora sozinho); a infância assustada (constantemente assediada pelo narcotráfico, como nos confessa Danilo); a infância abrigada, (sem casa, sem lar, separada dos irmãos, à espera de uma adoção, que não vem); a infância estigmatizada na escola (considerada como alunos difíceis, desinteressados e problemáticos); a infância potente, que mesmo com tantas adversidades deseja a escola, quer a escola, luta pela escola... Infância que se potencializa no coletivo e transforma a escola no território do *povo criança*.<sup>53</sup>

Assumir a infância como povo implica em pensar a educação da criança como *a novidade do novo* (Arendt 2005), o que exige uma ruptura radical com as noções de aluno e *sujeito pedagógico*. As noções de infância e pedagogia estão modernamente articuladas: *“a pedagogia contribui para a construção da infância tanto quanto a infância para a construção da pedagogia”* (NARODOWSKI,1993,p.32). Arelada à invenção da infância está a invenção do aluno, pois a sociedade moderna ao designar a pedagogia à responsabilidade da educação das crianças institucionalizou a escola como

---

<sup>53</sup>Émile Chartier (Alain) nos apresenta a perspectiva de povo criança como relação entre iguais com suas leis próprias e seus interesses específicos. Para o autor a escola se justifica pelo fato de possibilitar o agrupamento das crianças e a constituição do povo criança, pois é somente na relação entre iguais que as crianças pensam, produzem e criam. Alain entende a ação docente como uma ação diplomática – o professor é o embaixador, aquele que, mesmo sendo estrangeiro ao povo criança o conhece e entende seus interesses e necessidades. A esse respeito ver Chartier, Émile (Alain). Reflexões sobre a Educação. São Paulo, Saraiva, 1978 , 34-40.

espaço próprio da infância: a criança na escola é pensada como aluno que deve ser educado até que atinja a “idade da razão”. A Pedagogia ao engendrar a noção de aluno engendra também a noção de *sujeito pedagógico*, tão cara a uma concepção que vê a infância como uma fase vazia do desenvolvimento humano e a criança como um corpo que precisa ser disciplinado.

Como é próprio das organizações criadas na e pela cultura, a escola é um espaço socialmente instituído para um determinado fim: acolher e educar as crianças e suas infâncias. Fundamentada na visão platônica de criança como possibilidade, como *vir a ser*, a escola na contemporaneidade não tem sido capaz de sintonizar com as crianças e suas infâncias.

Para romper com o processo histórico de enquadramentos e reduções, não basta apenas investigar os conceitos de infância que habitam o imaginário dos sujeitos praticantes da escola e os discursos sobre as crianças, que autorizam essas ou aquelas práticas pedagógicas. É preciso, além de fabricar caminhos para estar com as crianças em suas elaborações, pensamentos, práticas e invenções, produzir fissuras no discurso pedagógico para nelas adentrar, deslocando o sentido do educar como formar e instruir, para educar como criação e potência.

Como território do *povo criança*<sup>54</sup> a escola é lugar de encontro com o outro e seus saberes e suas experiências. O *povo criança* tem linguagem, sintaxe e lógicas singulares, próprias da(s) infância(s) que o engendram. O *povo criança* é vontade de poder, é coletivo, é multiplicidade, é potência e afetos que engendram novas/outras afecções.

Na escola habitam diferentes e desiguais formas de viver a infância. O *povo criança* é um povo que fala, pensa, questiona, debate e cria soluções para seus problemas cotidianos, embora a escola e a prática educativa relutem em reconhecer e legitimar a capacidade das crianças de gerir suas aprendizagens e estudos.

As crianças não param de me surpreender. Elas me ensinam, cotidianamente, com suas diferentes formas de aprender a “ensiná-las”. Aprendemos com os

---

<sup>54</sup>Para além das formulações de Émile Chartier (ALAIN,1978), assumo em minhas investigações a perspectiva de povo criança como acontecimento político, como afirmação do litígio político na escola, como possibilidade de desinstrumentalizar a infância e as crianças.

pequenos, pois sua presença nos ensina que a criança por ser ela mesma “*pequena, tem outro campo de percepção; ela vê aquilo que o adulto não vê mais...*” (GAGNEBIN, 1997, p.182). A criança olha os detalhes. O povo criança vê o mundo com outros olhos, um olhar singular que se volta para o pequeno, para o miúdo, para o insignificante: as crianças vêem o rosto do mundo através dos resíduos que o adulto descarta - o lixo da história. O povo criança participa da cultura produzindo uma cultura própria que modifica (microbianamente) o contexto sócio, histórico, cultural mais amplo.

A busca pelo compreender das crianças reflete a assunção do desejo de fazer pesquisa segundo outro paradigma de *produção invenção*<sup>55</sup> do conhecimento. A procura não se dá por leis gerais do desenvolvimento ou sistemas de classificação infantil, mas por partilhar *com* as crianças suas andanças e presenças no mundo.

## Achadouros

*Só trabalho com achados e perdidos*  
*Clarice Lispector*

Na escola habitam diferentes e desiguais formas de vivenciar a infância. A força das crianças que vivem a infância na experiência do *ser importuno* é marcada pela necessidade de inventar, de criar para si diferentes valores e sentidos. A relação experiência/expectativa é permeada pelo valor atribuído ao futuro. Que valor de futuro pode ter quem vive a experiência de ser importuno? Experiência que engendra a expectativa de um futuro imediato - que a criança vê como ampliação de seus horizontes de possibilidades -, fundada no desejo de fugir da infância, de tornar-se adulto: planejar e executar no presente ações e posturas que são características dos adultos, assumindo compromissos que projetam seu futuro biológico e social.

Experiência e existência constituem noções fundamentais à compreensão das lógicas da(s) infância(s). A formação do conceito de existência representa um ganho

---

<sup>55</sup>Articular palavras que numa episteme clássica nos remete a uma relação causa e efeito, por exemplo, implica fraturar sentidos e significados fixados inventando um novo termo, que inclui movimento e fluxo e nos obriga a pensar outras possibilidades para o concebido /vivido. A esse respeito ver Alves, Nilda e OLIVEIRA, Inês B. de Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2001.

cognitivo, pois atribui força ao sujeito e integra de maneira potencial o campo das relações humanas. A incorporação da experiência e das condições de existência de cada criança ao cotidiano da sala de aula, conduz a formulação de um outro emocional de *experiências existências* coimplicadas e compartilhadas tanto por professora/crianças, quanto por crianças/crianças - em que o grupo funciona como *nutriente afetivo*: as crianças se fortalecem no grupo que potencializa a diferença, que deixa de traduzir disputa e competição e se converte em troca de saberes e solidariedade de ações.

Entendo a sala de aula como território privilegiado de potencialização da relação entre diferentes sujeitos, do fortalecimento das redes de subjetividades que nos constituem e do exercício de outras formas de viver a escola. Assumir outros referenciais para pensar a aprendizagem requer compreender que lidamos, nas relações humanas, com processos complexos como experiência e existência e que o nosso olhar e nossas possibilidades de compreensão, não são apenas diversos, diferenciados ou resultam de uma única possibilidade de captura, mas são constituídos pelo movimento de variação e de inflexão, que se ligam *a*, e se implicam *com*, outras formas de ver e compreender o mundo.

Romper com a ideia da falta é, trabalhar conceitualmente com a percepção da criança não admitindo o olhar que inferioriza suas lógicas. A infantilização faz das crianças prisioneiras da condição do *não ser*, pois só existem em função do que poderão tornar-se. Será preciso libertar as crianças da infância? Não se trata de negar às crianças uma condição própria e distinta dos adultos, mas não resignar-se a uma única (abstrata e hegemônica) concepção de infância. A infância como prisão explica porque tantas crianças desejam tornar-se adultas logo. É muito comum que meninos e meninas desejem estar logo na adolescência. Muitas das crianças da pesquisa se definem como pré adolescentes. É claro que muito já se discutiu sobre o fim da infância, porém são poucas as falas das crianças sobre sua própria condição. Lutar por justiça cognitiva na escola implica considerar tanto a fala das crianças como suas percepções sobre seus próprios trajetos *de e pela* vida.

Desenvolver ações que possibilitem práticas compartilhadas sobre o que fazer no *espaçotempo* da aula implica em indagações curriculares, na aceitação ou negação das relações pessoais e numa sintonia com urgências e desejos: o que querem as crianças? E o que nós (professoras) podemos querer *com* elas? Preparar-se para aula é estudar *com* as crianças suas questões, atualizando nossas aprendizagens sobre o ensinar. Assim, podemos compor uma rede tecida pelo interesse de um coletivo (professora e crianças), em que todos aprendem e ensinam - *processomovimento* que instaura outros percursos de potência em territórios<sup>56</sup> do desejo.

Como *achadouros*, tais formulações exigem que nos dobremos sobre nosso próprio fazer investigativo – dobra que se desdobra em novas formulações. As crianças sabem claramente o que desejam para si. As crianças sabem! E o dizem muito bem! Esta constatação assombra, tanto a nós – adultos que lidamos com as crianças –, quanto ao sistema de poder que se espraia pelas redes sociais e encontra na escola o *locus* privilegiado de ação sobre a criança. Levar as crianças a sério, praticar uma escuta sensível aos seus desejos e anseios, considerar suas dúvidas e perguntas, suas hipóteses e formulações, acreditar em suas potencialidades e respeitar seus modos singulares de produzir conhecimento é fraturar a dicotomia saber/não saber – uma falsa questão, que a escola torna superlativa.

## Palavras sujas

*Não direi:  
Que nem sequer o esforço de as dizer merecem,  
Palavras que não digam quanto sei ...  
José Saramago*

Na busca por tentar compreender os processos das crianças em sua singularidade recusamos a vê-las como impossibilidade - simplificação do complexo processo cognitivo reduzido à dificuldade de aprendizagem - e perguntamos: quem

---

<sup>56</sup>Utilizamos o termo território no sentido que lhe atribuem Rolnik e Guattari. Assim ao nos referirmos a territórios não estamos falando de espaços físico. Para Rolnik e Guattari o território refere-se a um espaço vivido ou a um sistema familiar ao sujeito. A esse respeito ver: GUATTARI, Felix e ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis. Vozes, 1999, 5ª ed.

fracassa? As crianças ou nossos esquemas conceituais? As interrogações sobre a aprendizagem escolar surgem, quando pensamos o processo ou o conceito de cognição do ponto de vista da justiça, colocando a presente questão numa agenda política. Por que reivindicar *justiça cognitiva*? Como a escola de educação fundamental (destinada às classes populares) se inscreve no cenário das discussões globais por políticas cognitivas?

Na busca por uma outra política cognitiva na escola, tomamos as conexões das memórias e das experiências, pessoais e coletivas, como via para descortinar os processos encobertos pelas “dificuldades de aprendizagem”. A divergência entre a memória e o sensível se constitui numa *injustiça cognitiva* porque é compreendida como dificuldade de apreensão localizada nos sujeitos - desencontro entre o patrimônio de conhecimentos dos grupos sociais que a escola pública atende e o conteúdo que a escola pretende ensinar, ou melhor, fazer reconhecer. Aliada a esse processo está a precariedade das formas e das práticas da *reconhecimento*<sup>57</sup> presentes no processo de escolarização das classes populares.

O questionamento da política cognitiva se instaura, ao se interpelarem os modelos ou as representações presentes no currículo e nas práticas escolares. Seus feitos se fazem sentir na produção de subjetividade, principalmente daqueles que são identificados como portadores de “dificuldades de aprendizagem”, aqui entendidas como uma fabricação da correspondência entre aprender e reconhecer. Para Maturana, Varela e Acuña (1997, p.13) “*viver, como um processo, é um processo cognitivo*”, portanto, compreender como um ser vivo *conhece* implica em perceber as *ações eficazes* que ele desempenha. E quais são ações que a escola qualifica como eficazes? Que ponto de vista prevalece nesta percepção? As ações eficazes de conhecimento limitam-se, na escola, a ações de reconhecimento: quem não reconhece não conhece. O fechamento epistemológico da cultura escolar possibilita a fixação do discurso da “dificuldade de aprendizagem” como um regime de verdade que engendra

---

<sup>57</sup>RECOGNIÇÃO – efeito de estabilização e adaptação. A *reconhecimento* como uso exclusivo da inteligência faz da cognição uma grande inteligência a serviço da solução de problemas. A cognição na escola é vista como um processo de *reconhecimento*, em que a invenção cede lugar à aprendizagem de regras e à construção de esquemas conceituais que se desenvolvem a partir das categorias de forma e estrutura.

tanto os dispositivos pedagógicos quanto as práticas educativas, que a política da reconhecimento sustenta.

A reconhecimento é um sistema fechado em si mesmo e, como tal, só pode conduzir a experiências cognitivas. O discurso das “dificuldades de aprendizagem” tem como fundamento a reconhecimento que, como sistema fechado que é se nutre de sua própria circularidade – não tem início, não tem fim, só tem a si mesmo, num processo de retroalimentação permanente, que conduz *ao mais do mesmo*, como nos lembra Garcia (2009, p.10).

A escola e as políticas educacionais, ao se pautarem na reconhecimento, preconizam as relações de convergências das faculdades em circuitos de reconhecimento habitual (o que, na escola, pode ser traduzido como “conteúdos” disciplinares), em que a gradação de níveis se dá apenas pela passagem da compreensão, sem rupturas ou mudanças. A reconhecimento preconiza que conhecer é representar o mundo ou o ambiente - quem conhece apreende a realidade já elaborada, dirigindo o raciocínio para criar soluções para a apresentação de respostas – ações efetivas. Se assim fosse, não haveria diferenças entre aranhas e crianças, por exemplo: *“a aranha sabe fazer uma teia, sabe achar um parceiro sexual, sabe fugir de predadores, andar pelo chão da floresta.. ”* (MATURANA, 2004, p. 28). A aranha realiza uma série de ações efetivas. A aranha sabe “aranhar”. Na perspectiva da reconhecimento, conhecer é realizar um conjunto de ações efetivas, assim como o faz a aranha, que, nesse modo de ver, é um ser do conhecimento. (Cf. PÉREZ e ALVES, 2009, p.48).

Encontro, na “biologia da cognição e da linguagem” (MATURANA e VARELLA, 2002; MATURANA, 2004), pistas que nos ajudam a pensar uma política cognitiva para uma escola (re)inventada. A “biologia da cognição” procura compreender *como* os processos cognitivos humanos emergem da operação de seres humanos como sistemas vivos. Se von Foerster (*apud* SHIMIDT,1996), em sua teoria da “cibernética de segunda ordem”, inclui o observador na observação, Maturana busca, pela “biologia da cognição”, compreender o observador em seu observar. Ambas as formulações teóricas produzem um deslocamento da atenção sobre o conhecimento e o ato de conhecer – não mais objetificado como dado, mas substancializado como ação de

quem conhece. Ou seja, conhecer implica descrever as ações que constituem o conhecer.

A pesquisa com as crianças tem nos ensinado que a experiência sustenta o conhecimento, o nosso *saberfazer*, pois, como apontam Maturana e Varela (2002) “*todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer*”(p. 31). A percepção do coengendramento *sujeitoconhecimento* (entre o si e o mundo) nos possibilita ultrapassar uma concepção de cognição fundada em esquemas de assimilação (apreensão do real) e adaptação (do sujeito ao meio). Tal percepção promove a ruptura com um determinado tipo de condição cognitiva, ou seja, com a *lógica da apropriação do real mediante a construção de objetos*. A ruptura obriga à assunção do caráter cultural e subjetivo do ato de conhecer e orienta nossas investigações sobre as relações entre cognição e aprendizagem para uma perspectiva diversa da *lógica elementarista* e da *lógica associacionista*,<sup>58</sup> subjacentes às práticas de ensino (cf. PÉREZ e ALVES, 2009, p.54).

Entendo que a aprendizagem é uma produção *autopoiética*<sup>59</sup> engendrada na conexão *açãoexperiência* - o conhecimento é uma ação efetiva que permite à criança forjar sua existência no mundo, um mundo que ela (re)cria, ao mesmo tempo que o conhece *na e pela* experiência. Parafraseando Maturana, afirmo que as crianças *vivem no conhecimento e conhecem no viver*. Ao me debruçar sobre os processos cognitivos das crianças, enfrento o desafio de *compreender o seu compreender*: abandono uma abordagem investigativa que busca explicar a criança e sua realidade (universo) e me

---

<sup>58</sup>Lógica elementarista – o comportamento pode ser descrito, o processo cognitivo objetivado e a aprendizagem predita, modelada e modulada. Lógica associacionista – associação entre estímulo e resposta, reforço e comportamento, ensino e aprendizagem etc.

<sup>59</sup>Autopoiese ou Autopoiesis (do grego *auto* “próprio”, *poiesis* “criação”) é um termo cunhado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos [Francisco Varela](#) e [Humberto Maturana](#) para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Todo ser vivo é um sistema autopoiético, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares (processos), em que as moléculas produzidas geram com suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu. A conservação da autopoiese e da adaptação de um ser vivo ao seu meio são condições sistêmicas para a vida. A aplicação da teoria da autopoiesis aos sistemas sociais representou uma mutação no foco epistemológico: anteriormente, o processo de observação científica de um objeto pressupunha a análise estrutural de todos os seus elementos constitutivos isoladamente. Conhecer algo significava distinguir as partes que determinam o todo do objeto. A teoria da autopoiesis, diferentemente da postura analítica, parte da observação das relações entre os elementos e as funções exercidas no todo comunicativo dos sistemas. A esse respeito, ver: Maturana, Varela Garcia e Acuña Llorens, 1997, p. 138.

deixo levar, guiada por elas, por caminhos *multiversos*. Concordando com Bakhtin (2006), que afirma a impossibilidade de analisar objetivamente o sujeito, assumo o diálogo como matriz investigativa. Conversar com as crianças é uma forma de conhecê-las e nos dar a conhecer – é no diálogo com o outro que o sujeito se revela para o outro e para si mesmo. As redes de conversações, coletivamente tecidas, têm me permitido, a partir da conexão de enunciações, compreender *como* fazemos (professoras e crianças) o que fazemos.

Fraturar o discurso das *dificuldades de aprendizagem* exige, portanto, a inversão da atenção criança/adulto para a atenção adulto/criança – *um inédito viável*.<sup>60</sup> que subverte a lógica da atenção (desfaz a representação, a categorização, o julgamento, a objetivação e a captura do outro - a criança) e impõe a invenção de outras formulações para a aprendizagem escolar.

A constatação de que os sistemas produzem a si (como modo de funcionamento) e que nossa relação com o meio não é a de representação do mundo, mas uma coprodução de *autopoieses*, nos permite pensar a aprendizagem como invenção. Para a criança, o pensamento é uma experimentação. A criança problematiza a experiência – pergunta, estranha, experimenta, sente e problematiza o vivido, agenciando sentidos para o conhecimento e para o mundo. Para ela é muito difícil pensar o já pensado – o que, na perspectiva da reconição, é visto (na escola principalmente) como dificuldade.

Pensar a escola e a prática educativa sob o signo da justiça cognitiva implica operar uma inversão lógica na organização do currículo e da aula: em lugar da reconição – como fundamento da ação pedagógica, centrada no ensino, apoiada na representação e com ênfase na repetição, na memorização e na reprodução mecânica como forma de conhecimento; a expressão (e legitimação) de diferentes estilos cognitivos, em que experiência e cognição se articulam à memória (rememoração e narração) e à aprendizagem (autoria) num processo complexo de produção de conhecimento.

---

<sup>60</sup>Freire (1998, p. 34) denomina de “inédito viável” algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora.

Implica fundamentalmente em romper com os limites da reconhecimento (condições demarcadas e previamente definidas por uma razão operante fundada na abstração formal e na atenção focal, que reduz o conhecer ao reconhecer), substituindo-os pela produção de outras práticas cognitivas (que aponta outros modos de funcionamento cognitivo, como a percepção complexa e a atenção flutuante, por exemplo), sustentadas pela lógica da descoberta e por uma *razão ampliada* que vê o conhecimento como experiência e invenção.

## Referências

- ARENDR, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005, 5ª ed.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002, ed 34.
- CHARTIER, Émile (Alain). **Reflexões sobre a Educação**. São Paulo: Saraiva, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1998, 5ª Ed.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (orgs). **Memória e (res)sentimento. Indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História**: Rio de Janeiro. Imago Editora, 1997.
- GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges (orgs). **Alfabetização. Reflexões sobre saberes discentes e saberes docentes**. São Paulo: Cortez e Editora, 2008.
- GUATTARI, Felix e ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999- 5ª ed.
- LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Editora Rocco. 1973.
- MATURANA, Humberto. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004
- \_\_\_\_\_. VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto, VARELA GARCIA, Francisco J.; ACUÑA LLORENS, Juan. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese: a organização do vivo. 3.ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da pedagogia moderna. Tese de Doutorado. Campinas-SP, UNICAMP, 1993.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, ALVERS, Luciana Pires. **Injustiças Cognitivas**: ressignificando os conceitos de cognição, aprendizagem e saberes no cotidiano da escola. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2009.

SARAMAGO, José. **Poema a boca fechada**. Disponível in: <http://saber-literario.blogspot.com.br/2012/02/poema-boca-fechada-jose-saramago.html> - Acessado em 12/04/2014.

VON FOERSTER, Heinz Von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHIMIDT, Dora. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto: Afrontamento, 1996.