

## TEMPOS DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

SIMONE BERLE (UNISC).

### Resumo

A pesquisa *Experiência poética e aprendizagem na infância*, na intenção de fundamentar a inseparabilidade entre corpo, imagem e palavra nos processos de aprendizagem das crianças, investiga através da literatura e das artes plásticas outros modos de abordar como as crianças aprendem a estar em linguagens. O estudo interroga a concepção pedagógica de adquirir ou “aprender conhecimentos” para contrapor o ato de decifrar e interpretar a coexistência no mundo através de diferentes modos de significar o vivido. Tal afirmação sustenta-se nas concepções de imaginação criadora em Bachelard e de corpo operante em Merleau-Ponty, no conceito de experiência em Larrosa (2002) e poética em Valéry (1999). Para negar que as crianças são cognitivamente deficitárias em relação aos adultos, interrogo concepções de aprendizagem pautadas pela ordem linear cronológica que toma o adulto como referência do percurso temporal a ser seguido pela criança (KASTRUP, 2000). Discutir a dimensão temporal das aprendizagens na infância implica reivindicar que a educação considere com mais atenção a trajetória singular que exige tempo para que o corpo assuma seu ritmo no coletivo. Bachelard (1989) considera a imaginação em ato enquanto produto do ser tomado em sua atualidade, em que o passado não é relevante, o que conta é sua atualização. Assim, os processos de aprender a estar em linguagens emerge como aprendizado que permanece em nosso corpo, permitindo significar o que somos e o que vivenciamos no mundo. A trajetória que percorremos, aliada ao que nos acontece, exige escolhas e essas são definidas pela configuração temporal desse percurso no coletivo. Nesse sentido, podemos afirmar que as experiências das crianças, em relação ao adulto, dizem respeito a temporalidades diferentes. As crianças ainda não sabem o que podem vir a saber. O espaço entre experienciar e vir a saber é o espaço não linear, não cronológico da coexistência virtual.

### Palavras-chave:

infância, linguagens, temporalidade.

Muitos olhares são lançados para a infância, porém entre cuidar e educar, a infância é concebida predominantemente como um período de transição no qual o objetivo central está na preparação para a vida adulta. Tal concepção é sustentada na compreensão de infância no singular e não no plural, enquanto um modo de estar e viver no mundo. No singular, "a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças" (FREITAS; KUHLMANN Jr., 2002: 7). De acordo com Ulivieri (1996 apud BARBOSA, 2006: 73) "o conceito de infância é muito geral e historicamente impreciso", ao ser pesquisada basicamente pela biologia, pela psicologia e pela medicina, muito se sabe sobre seu desenvolvimento psicológico e biológico e pouco sobre sua história. O desenvolvimento cognitivo da criança ainda é pautado pela psicologia ao ser explicado a partir de etapas lineares de desenvolvimento. Segundo Gonzáles-Agapito (1989 apud Barbosa, 2006: 73) o interesse pela "história da infância e das suas instituições educativas pode ser visto como um sintoma que aponta para uma sensibilização pelo tema e, conseqüentemente, pela sua história".

Segundo a idéia de educação, que historicamente predominou na cultura ocidental, as aprendizagens na infância são percebidas pelo senso comum a partir da naturalização da idéia de déficit no qual o objetivo é alcançar o conhecimento

adulto. Nessa perspectiva, à criança deve ser transmitido saberes que a permitam alcançar a preparação necessária para a convivência em sociedade.

Os ensinamentos se limitam à ação da lógica escolar, a qual mantém o tradicional modelo de conteúdos segmentados, inércia dos corpos na aprendizagem, categorização e quantificação de saberes. A escola é preservada como espaço único capaz de educar as crianças, suas lições perduram por gerações e por unanimidade ainda são consideradas pré-requisito para a vida. Trata-se de uma linearidade nos processos de ensino/aprendizagem que terão conseqüências na formação escolar e humana das crianças.

A partir destas reflexões iniciais, problematizo as concepções que orientam planejamentos e ações educativas no cotidiano da educação infantil. Já que, depois da família, a educação infantil é a primeira experiência da criança em um ambiente coletivo, será também o lugar no qual aprenderá seu modo de estar e ser acolhida pelo mundo. Interrogo então, que tipo de sujeito se constitui na educação infantil: aquele configurado pela lógica do adulto educador, a de explicar e nomear um mundo pré-existente, fixo e eterno ou aquele que se admira com a eterna novidade do mundo, desafiado a decifrá-la para a interpretar.

Aqui, considero relevante pensar, com Ricoeur (2000: 92), a narrativa como condição humana para existência do sujeito singular, "la acción humana, pues, y en especial la acción educativa se debe entender como una acción susceptible de ser narrada, de crear una história digna de ser contada". Para o autor, o humano promove ações das quais constitui-se como sujeito que, para responder quem é, não basta dizer seu nome. Antes do nome, constitui-se como sujeito de uma história. Narra-se, então uma história: nossas experiências. As experiências, então, dão sentido ao que somos e ao que nos acontece com outros. Para Ricoeur (2000: 92) "nos educamos en un mundo que nos es narrado". Mas adverte que o ato de narrar não está ligado estritamente à fala. A organização dos espaços, convenções sociais, cultura, são modos de contar, narrar como a convivência mundana está estruturada em determinada sociedade. Porém precisamos da ação no mundo, aquela que nos faz experimentar coisas e nos torna capazes de constituir narrativas. Então, não é suficiente que nos narrem um mundo, mas sim que a partir de nossas experiências e ações no mundo possamos aprender a narrar nosso próprio mundo, interpretar e recontar o vivido.

Assim, constituímos uma identidade que é repleta de acontecimentos e ações, que não se findam no nome próprio. Ao contrário, iniciam por ele, a partir de nossos percursos no mundo é possível dar sentido a quem somos. Larrosa (2000: 22) destaca que "talvez os homens não sejam outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca". A história que nos conta ou que nos narra não é linear mas estabelecida a partir de re-elaborações, reinvenções, refazer, repetições, que não necessariamente se seguem: coexistem. A criança vive em constantes movimentos de repetição, ao qual podemos observar que, diferente do adulto, é um tempo intensivo de interrogar as possibilidades de ação no mundo. Cada vez que faz novamente (repete a ação), faz diferente, não é a mera repetição do mesmo. Trata-se de tentativa de reelaborar, interpretar e complexificar a ação. Nesse sentido, é pensamento em ato.

Bergson (1979, apud KASTRUP, 2002) denomina transformação temporal da cognição aquela que a criança não abandona suas aprendizagens, mas as complexifica no tempo e no espaço de suas experiências, não como processos cumulativos, que podem ser substituídos, mas como subsídios potencializadores de

um pensamento que se amplia em forma de "feixe". Trata-se de considerar que "a evolução não segue uma só direção, não possui uma trajetória única, mas desenvolve-se em forma de feixe, de modo rizomático" (idem: 375).

Interrogar as concepções de infância no âmbito educacional, é procurar saber também sobre a formação dos docentes e a rotina escolar, suas implicações nas experiências das crianças. Para sustentar esse estudo foi preciso que investigasse sobre a história da infância e da escola. Questões como: em que momento a infância foi considerada um tempo incapaz, como interfere no cotidiano mundano e como ou quando a infância passa a ser reconhecida como momento fundante do humano. Não apenas um ser orgânico, mas intelectual, moral e social. Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992 apud BARBOSA, 2006: 74), "a criança tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais". Assim, a infância também é uma construção social, que caminha com os adultos em suas transformações sociais e culturais. Não é universal, natural ou de duração fixa, está sempre vinculada à história individual que constituímos com outros e às valorações culturais que aprendemos na convivência.

O interesse neste estudo não é apontar equívocos históricos, mas sim pensar sobre a infância pedagogizada que expomos às crianças. Para tanto, se considerarmos com von Foerster (1996), que não vemos o que não sabemos explicar, podemos perseguir uma reflexão sobre infância pautada não só pela ótica do educador, mas também por aquela que as crianças podem nos mostrar.

Desde o nascimento, cada ato para a criança é uma tentativa de estabelecer relações com o mundo, sentido singular estabelecido em uma cultura, uma sociedade, uma temporalidade. Assim como há uma multiplicidade de línguas que são faladas, nós, enquanto indivíduos, também constituímos nossa linguagem, nossos modos de significar, de estabelecemos sentidos através das diferentes linguagens que experimentamos no mundo e com o mundo. Desde que nascemos, somos sensíveis seres pensantes. O choro é já o verbo de ligação com o mundo, sentido em transformação. Para Ricoeur (2000), somos seres históricos, constituintes de uma história que é narrada a partir de valorações e experiências.

Aqui, coloco em questão a importância de uma concepção de infância e suas implicações na rotina da Educação Infantil. A história da criança e da infância é retratada timidamente a partir do século XIII, a partir de onde é amplamente difundida como um segmento da sociedade. Desde Comenius a preocupação em educar as crianças é retratada como uma preocupação da humanidade. Educar desde a mais tenra idade é garantir que os ensinamentos sejam aprendidos com maior intensidade e amplitude. Os primeiros registros sobre a educação da infância são de mérito do filósofo, teólogo e professor Jan Amós Komenski, que ainda no século XVII, tratou da preocupação de uma a educação para todos. Para tanto elaborou a partir da Didática Magna, o *Orbis Sensualium Pictus*, o primeiro livro destinado ao ensino didático.

Para esse estudo, a relevância de Comenius está em propor uma didática de ensino/aprendizagem pautada não em conteúdos a serem transmitidos, mas na forma, no como eram abordados. Nas palavras de Comenius (1997 apud NARODOWSKI, 2006: 64), "o principal dos trabalhos diferira na forma, não na matéria". Narodowski (2006: 64) complementa dizendo que "[...] nas quatro escolas que ele propõe - maternal, comum, latina e academia - serão ensinados os mesmos conteúdos, correspondentes aos fundamentos principais das coisas que

existem; o que as torna diferentes é a abordagem didática que haverá em cada uma delas".

Comenius não foi o pioneiro somente na criação de um modelo de trabalho para a educação simultânea. Também o foi ao abordar a educação da primeira infância. Seu estudo estava calcado na duração da aprendizagem, não nos conteúdos a serem abordados. Porém, o projeto idealizado por Comenius realizou-se somente dois séculos após a sua morte, o que possibilitou que seu ideal de currículo fosse reestruturado e, nesse processo histórico, o ponto de partida é alterado para a primazia dos conteúdos a serem abordados. Assim fica marcada a transição do ideal de educação, antes educação para a vida, agora educação para a civilidade.

A normalização da infância em instituições educacionais, de acordo com Ulivieri (1986 apud Barbosa, 2006: 77) "é pois, a expressão real, para o bem ou para o mal, da *descoberta* da infância, de sua valorização, mas, também, da necessidade para a incipiente sociedade industrial de conformar os membros mais jovens para servir suas próprias necessidades e fins". Trata-se de uma instrumentalização dos fazeres, um porquê e para quê educar que se apóia em um dever ser.

Esse dever ser, aos olhos do adulto, é algo que pode ser aprendido nos ensinamentos escolares, através das palavras ditas ou escritas. As crianças são compreendidas em processos intelectuais homogêneos e sucessivos, o que garante o distanciamento entre criança e adulto, já que ambos possuem lógicas diferentes, enquanto o adulto busca "responder" o mundo a criança o "interroga".

Para Sacristán (2005:13) "o *aluno*, como a *criança*, o *menor* ou a *infância*, em geral, são invenções dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com as práticas de estar e de trabalhar com eles". Atribuições que designamos a essas "categorias" a partir de uma concepção que concebem os seus saberes menores, onde tudo precisa ser aprendido no tempo e no modo adulto, para quando tornarem-se adultos. O saber como condição para a vida, é o saber pelo saber e não para saber, é o que se faz, não como se faz. A questão temporal vem interrogar que tipo de aprendizagens são significativas, aquelas no tempo do adulto, que faz da aprendizagem uma massa homogênea ao deduzir que todos aprendem na simultaneidade e a mesma coisa ou aquela que, ao legitimar a criança como ser mundano, torna possível múltiplas experiências, já que cada criança é um indivíduo e possui suas particularidades, valorando assim, a verticalização, a intensidade e a duração da aprendizagem. Assim, a partir do autor,

é possível intuir que, em torno da categoria *aluno*, formou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a ele. Essa ordem propicia e 'obriga' os *sujeitos* nela envolvidos a serem de uma determinada maneira (Idem, p. 14).

A naturalização dos ensinamentos escolares, através de um currículo que estabelece não só o que ensinar, mas como ensinar, acarreta no nivelamento das crianças através de aprendizagens que muitas vezes não se tornam significativas pela urgência em superar conteúdos. O que não se deve somente ao espaço escolar, é antes preciso considerar a organização social a qual a escola se estabelece. A eficiência dos conteúdos é testada cada vez mais cedo, e a ânsia dos pais em contribuir para a educação de seus filhos é maior, para tanto, inserem os pequenos cada vez mais cedo nos espaços escolares com a intenção de que aprendam o quanto antes os conteúdos. Um jogo em que quantificar o saber acaba gerando saberes mecânicos. Ler e escrever já não são mais características restritas à escola, a educação infantil é também invadida pelo desejo de pais e de uma

sociedade, em prol de uma educação intensiva, em determinados conteúdos, para seus pequenos. Não compreendendo que esse momento ainda está por vir, que faz parte de um processo temporal desencadeado na educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, porém não finda. Ler e escrever aprende-se todos os dias durante o percurso de uma vida e, enquanto processo, é descontínuo e não linear.

O que, para Restrepo (2001: 107), configura um quadro de prisão do corpo em que, no processo de escolarização, a escola esquece que se relaciona com seres singulares, aprisionando a criança "num esquema abstrato que reduz o corpo a suas operações reproduzíveis". Ao isolar o corpo do saber, restringe as aprendizagens aos processos neurológicos, à cabeça, minimizando ou simplificando experiências temporais insubstituíveis do corpo integrado ao mundo. O processo de escolarização acaba reduzido a um contexto preocupado apenas em vencer conteúdos naturalizados, portanto inquestionáveis, que ignoram a complexidade das aprendizagens que podem acontecer através do corpo em ação no mundo, ou seja, enquanto pensamento em ato.

Trata-se de considerar, nos processos de aprendizagem, o ato de compartilhar sentidos no mesmo mundo. Ato no qual, e pelo qual, um transforma o outro: a criança mexe com o mundo e o mundo mexe com a criança. Nas palavras de Richter e Fronckowiak (2005: 46), "as crianças gostam e necessitam mexer-se e mexer nas coisas do mundo, bolinar o mundo, provocar o mundo até que o mundo as seduza, as contagie, gerando transformação em ambos".

Nessa perspectiva, torna-se importante negar a concepção de infância universal: não há uma criança, nem mesmo uma infância. O que há é uma concepção de infância e de criança sob o olhar dos adultos. A criança ocupa um espaço minoritário, em que sua exclusiva tarefa é aprender muitas coisas, acumular informações, para ser um adulto mais hábil e competente. Sendo assim, a criança, ocupa um espaço temporário no qual são privilegiadas ações escolares que potencializam um saber "para". O saber atual, aqui e agora, da criança é inválido diante do olhar do adulto. Kastrup (2000), quando coloca em questão as teorias de desenvolvimento lógico matemático, que são pautadas por uma ordem cronológica e sucessiva, destaca que essas teorias têm como característica ser o adulto a referência de um percurso de desenvolvimento a ser seguido linearmente pela criança. Como consequência aponta que se "a colocação do problema das transformações temporais da cognição tem como horizonte a forma adulta de conhecer, a cognição da criança é assombrada pela idéia de déficit" (idem: 373). Assim, a criança vem para um mundo onde as coisas já estão nomeadas, basta apenas que as repita.

Instaurou-se um profundo desrespeito com as conquistas da criança no e com o mundo. Se consideramos que existem crianças e infâncias, porque não existiria o mundo? Cada criança que nasce, nasce com ela um mundo a ser explorado, nomeado, sentido, experimentado e conquistado. A criança constitui seu repertório a partir do que vivencia, para tanto é preciso a ação de estar no mundo e com o mundo. Ação que demanda tempo. Tempo de repetir, experimentar, reorganizar, refazer. Como coloca Larrosa (1999) "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". A partir de suas experiências, a criança constituirá seu repertório e dará sentido a sua existência. Já que só é possível dar sentido ao que somos legitimando um modo de estar no mundo, defendemos que este aconteça a partir de nossa condição de mundanidade, de juntos vivermos no mundo.

É aderida ao mundo que a criança atravessa um gradual processo de múltiplas aprendizagens que advém da temporalização dada pela repetição que promove novidades. Isto é, cada vez que faz de novo, faz diferente. Diferente, é aqui, o que extrai desse tempo. Tempo que se complexifica porque este demanda ações: refazer, recontar, rearranjar, retomar, reinterpretar. Larrosa (2002) problematiza essa ação temporal quando coloca em foco o saber da informação e o saber da experiência. Sugere que vivemos em uma "sociedade da informação" a qual supervaloriza o saber informativo. Em suas palavras,

o sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça (idem, p. 22).

É através da experiência, da ação e operação das informações, que a criança aprende a agir com o corpo e as palavras, alcançar êxito ao fazer coisas e dar sentido ao que lhe passa, ao que lhe acontece na convivência com outros no mundo. O modo como relacionamos as imagens, as palavras e as coisas, como nomeamos o que vemos ou o que sentimos, como vemos ou sentimos o que nomeamos, não é apenas uma questão de nomenclatura ou conjunto de termos que nomeiam e diferem o sentir. Larrosa (2002) coloca "que as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras", do sentido que elas têm para nós, um sentido singular, já que somos sujeitos únicos no coletivo.

Diante do que vivenciamos, fazemos coisas e narramos o que experimentamos, forjando sentido ao estar no mundo: um encontro. Palavra aderida à experiência no e com o mundo. Estamos sempre transformando o que somos e o que vivemos junto com outros. Para tanto não abandonamos nossas aprendizagens, apenas as transformamos em outras metamorfoseando-as. Metamorfose, para Bachelard (1997: 16), é meio de concretizar de imediato um ato vigoroso. A conquista de outro movimento, ou seja, um outro ou novo tempo. Para Bergson (1991 apud KASTRUP, 2002: 375) "na realidade estamos incessantemente fazendo escolhas, e sem cessar também deixamos de lado muitas coisas. O itinerário que percorremos no tempo está juncado dos resíduos de tudo que começávamos a ser, de tudo que poderíamos ter vindo a ser". Assim, não passamos por fases ou etapas de vida e, sim, reinventamos modos de perceber e estar no mundo, já que passamos a ver de outro modo as mesmas coisas. Existe uma variação no olhar. Esse olhar transformado emerge quando saímos de nós e trazemos o mundo para dentro de nós. Esse ato exige devolução: o mundo nunca mais será o mesmo porque também se transformou.

Neste sentido a infância permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar. Para Bachelard (1988: 112) "[...] nos devaneios, revemos o nosso universo ilustrado com suas *cores de infância*", em nossos devaneios, revivemos este mundo com os olhos de nossa infância, de nossas in experiências.

Aqui, lançar outro olhar para a infância é reivindicar um olhar que pense as crianças em seu poder de formar idéias, constituinte de um percurso, de uma história. Instauradora de saberes, de sentidos e de sentimentos. Torna-se, então, fundamental que o adulto, enquanto educador, respeite suas conquistas e lhe propicie desafios, favoreça provocações, interações e intervenções que permitam compartilhar o mesmo mundo.

A infância dura a vida inteira porque nossas transformações temporais complexificam nosso pensamento, permitindo transformarmos nossas experiências. Sempre que a criança repete e experimenta algo novo, seja palavra, brincadeira, expressão, imagem ou som, encontra uma possibilidade de "usar" em seus fazeres experimentando outras maneiras para elaborar um sentido, significando assim o vivido. Corpo, imagem e palavra são inseparáveis em nossa formação singular no coletivo. Nosso corpo aprende a estar no mundo: um modifica o outro. Aprendemos a ser pai ou mãe, sendo filho, aprendemos a ser professores sendo alunos. Ser professor, talvez seja uma das primeiras coisas que a criança aprende a ser, na medida em que a escola é inserida rápida e amplamente em sua vida. Nesse processo, vamos incorporando ao nosso modo de ser trejeitos que nos tornam capazes de produzir e refazer ações.

Cada palavra, cada gesto que a criança aprende faz com que ela amplie e amplifique sua ação no mundo. Considerando o tempo de permanência das crianças na escola, muito de seu repertório estará intrinsecamente ligado a esta. A criança, ao olhar sua professora, e espelhar-se nela, estará repetindo seu modo de estar no mundo. Enquanto constituinte de uma trajetória, nós professores idealizamos a influência dos professores que na infância encontramos.

Para Furlanetto (2003: 13) "[...] a crença de que o professor constitui-se como docente somente a partir de cursos de formação inicial e contínua vai sendo substituída por uma percepção mais ampla dos processos formativos". Nos constituímos professores em um percurso histórico, não nos formamos como tal. A formação contribui para pensarmos como queremos ser, o que idealizamos, porém não estamos livres da trajetória, da história que nosso corpo já constituiu. É preciso para tanto um encontro de si em um novo contexto, no qual a teoria não pode estar longe da prática, no qual o humano deve prevalecer, na qual uma concepção de infância e de educação permanece aliada a todos os outros valores sociais e humanos. É um outro olhar de si, um reinventar-se constante, no qual o ato de educar tem uma relação muito maior com o respeito e não apenas com o saber. Como considera Nóvoa (1995 apud CARVALHO, 2003: 90), "[...] um percurso de vida é um percurso de formação. Nessa perspectiva, o processo de formação se constituiria na dinâmica construtora da identidade de uma pessoa". A partir do momento em que o adulto educador coloca-se em posição de considerar a criança como indivíduo singular, poderá percorrer com ela um percurso de aprendizagens que podem permitir a troca relevante de experiências para a criança e o adulto.

Talvez tenhamos que retornar à reflexão de Comenius, de uma educação para a vida não somente em função de uma preparação para vida. Uma educação da infância na qual conteúdos, idades e saberes não diferenciam as crianças, antes constituem um percurso que não se finda na vida escolar, amplia-se também a partir dela.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. *Lautreamont*. Paris: Jose Corti, 1997.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. nº 19. p.20-28 , jan. fev. mar.abr. 2002.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. *Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e... perspectivas*. Ilhéus: UESC, 2003.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moysés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FURLANETTO, E. *Como nasce um professor?* São Paulo: Paulinas, 2003.

KASTRUP, Virginia. O devir-criança e a cognição contemporânea. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n. 3, p. 373-382, dez. Porto Alegre : UFRGS, 2000.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RICHTER, Sandra R.S.; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. A dimensão poética a aprendizagem na infância. *Reflexão e Ação*, v. 13, nº 1, p. 91-104 , jan/jul. 2005. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

RICOEUR, Paul. Paul Ricoeur: educación e narración. In: BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carlos. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.

RESTREPO, Luis Carlos. *O direito à ternura*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.