



Educação Infantil e etnomatemática: rupturas no ensinar e aprender

Ieda Maria **Giongo**

Centro Universitário UNIVATES

Brasil

igiongo@univates.br

Neiva Inês **Rodrigues**

Colégio Evangélico Alberto Torres

Brasil

neivainesrodrigues@yahoo.com.br

Marli Teresinha **Quartieri**

Centro Universitário UNIVATES

Brasil

mtquartieri@univates.br

Resumo

Este trabalho discute alguns resultados de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas da UNIVATES, RS, durante o ano letivo de 2009. A investigação teve como objetivo examinar os jogos de linguagem que emergiam quando um grupo de alunos de cinco e seis anos, de uma escola de Educação Infantil do município de Lajeado, RS, era confrontado com situações propostas pela professora. Os aportes teóricos que sustentaram e investigação são as teorizações do campo da Etnomatemática. O material de pesquisa foi constituído por anotações em diário de campo, conversas informais com os alunos e filmagens de aulas ministradas, bem como materiais escritos produzidos pelas crianças. A análise do material de pesquisa evidenciou que as crianças utilizavam estimativas e comparações e expressavam quantidades com números superiores a uma centena, utilizando cálculo oral nas operações elementares.

Palavras chave: Educação matemática. Educação Infantil. Jogos de linguagem. Etnomatemática. Estimativa. Cálculo oral.

Iniciando uma pesquisa...

Este trabalho se constitui em parte integrante de uma dissertação desenvolvida durante o ano de 2009, no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas da UNIVATES. Tendo como objetivo geral produzir novos olhares sobre a educação matemática no âmbito da Educação Infantil, em particular, a investigação problematizou os jogos de linguagem que emergiram quando um grupo de alunos de 5 e 6 anos de uma escola de Educação Infantil do município de Lajeado, RS, era confrontado com situações propostas pela professora pesquisadora. Especificamente neste trabalho, serão enfatizados alguns jogos de linguagem matemáticos presentes nas estratégias utilizadas pelas crianças.

Ao cunharmos o termo “professora pesquisadora”, estamos cientes da indissociabilidade entre as duas funções no âmbito escolar. Ao tornar-se também pesquisadora em sua própria sala de aula, a professora esteve atenta para o deslocamento que operava em suas posições: ora procedia como professora, atenta às demandas dos alunos; ora o papel de pesquisadora se sobressaía, quando, por exemplo, anotava em seu diário de campo, informações que julgava pertinentes para análise. Cabe aqui salientar que, ao iniciar a docência na referida escola, a professora pesquisadora entendia ser necessário produzir sistematicamente atividades que, direcionadas às crianças, fossem produtivas para que estas obtivessem destreza em ler, escrever e contar. Tal preocupação estava relacionada à suposta necessidade das crianças ingressarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental “alfabetizadas”, ou seja, com habilidades iniciais de escrita e leitura o que, nessa concepção, seria fundamental para a continuidade dos estudos. Ademais, a professora também entendia que os pais de seus alunos desejavam que os filhos ingressassem na etapa de alfabetização escrevendo seu próprio nome, desenhando e colorindo figuras em livrinhos de histórias infantis que usualmente são utilizados em escolas de Educação Infantil. Entretanto, com o desenvolver de sua prática pedagógica, percebeu que a atração das crianças já não se voltava apenas para bonecas, carrinhos e livros infantis de contos de fada. Frequentemente, também discutiam assuntos vinculados a revistas de moda, propagandas de roupas, calçados e brinquedos, bem como programas de TV dirigidos para adolescentes e novelas. Em muitas ocasiões, comentavam que não tinham acesso a determinados programas, pois estes eram destinados apenas para maiores de 10 anos. No tocante aos livros, recorrentemente, as crianças comentavam sobre publicações que, além de oferecer jogos e passatempos, abordavam tarefas relacionadas, dentre outras, ao desenvolvimento de seres humanos e animais. Tratava-se, portanto, de crianças curiosas, ativas que refletiam sobre temáticas que usualmente estão ausentes do currículo escolar nesta faixa etária. Nesse sentido, questionavam constantemente a professora sobre suas dúvidas e inquietações que também podem ser pensadas como não usuais nesta etapa de escolarização. Em particular, naquele ano letivo, as crianças mostravam especial interesse em conhecer aspectos relacionados à evolução dos seres humanos e animais. Questões como: “Quantos ossos tem o corpo humano, quais animais possuem mais ossos que os humanos, como ocorrem os transplantes, como o bebê fica dentro da mãe, o que é cordão umbilical” eram alvo da curiosidade das crianças.

Aliados ao que observava em sala de aula, os estudos decorrentes no Curso de Licenciatura em Ciências Exatas – Habilitação Integrada em Química, Física e Matemática efetivados na Univates foram decisivos para que a professora escolhesse a temática de estudo por ocasião de seu ingresso no Mestrado, haja vista que, mesmo não enfocando questões diretamente vinculadas à Educação Infantil, o curso de Licenciatura já problematizava a necessidade de repensar o

currículo das assim chamadas Ciências Exatas em todos os níveis de ensino, afastando-se das teorizações que preconizam a linearidade dos conteúdos em função da faixa etária dos alunos. As leituras efetivadas na Licenciatura e potencializadas no Mestrado foram centrais para que a professora compreendesse que a infância e, particularmente, a forma como as crianças lidam com situações vinculadas à disciplina Matemática têm estado em constante mutação. Ao olhar de modo mais sistemático para seus alunos, compreendeu que, por muitas vezes, sua preocupação central esteve em proporcionar a eles atividades em que pudessem “aplicar” conceitos matemáticos que julgava pertinentes que aprendessem. Ubiratan D’Ambrósio (2001, p. 6) – o assim chamado pai da etnomatemática – problematiza como usualmente nos preocupamos em “ensinar” matemática. Para ele, deveríamos

(...) procurar aprender dos alunos a sua matemática - entendida principalmente como maneira de lidar com relações e comparações quantitativas e com as formas espaciais no mundo real e de fazer classificações e inferências. Infelizmente os professores passam demasiado tempo tentando ensinar o que sabem, que é muitas vezes desinteressante e obsoleto (...) e pouco tempo ouvindo e aprendendo dos alunos, procurar aprender dos alunos a sua matemática (...)

As ideias acima referidas conduziram a professora pesquisadora à aproximação com os estudos da vertente da educação matemática denominada Etnomatemática; em especial, àqueles que se entrecruzam com algumas ideias da maturidade de Ludwig Wittgenstein; dentre elas, jogos de linguagem, forma de vida e semelhança de família. O contato com tais teorizações também foi central para a escolha da metodologia que sustentou a investigação, que será enfocada na próxima seção.

Da metodologia da investigação...

Como frisado anteriormente, a professora pesquisadora – munida dos aportes teóricos construídos durante a graduação e mestrado e tendo em vista as indagações dos alunos referentes ao desenvolvimento dos seres vivos – planejou junto às crianças – uma turma de 14 alunos, 7 meninos e 7 meninas - um projeto com o intuito de problematizar tais questões. Realizado no primeiro trimestre de 2009, caracterizou-se pela intensa participação das crianças por meio de pesquisas realizadas em livros, junto aos pais, programas de televisão e confecção de materiais. Neste processo, a professora também se tornou aprendiz, pois precisou pesquisar respostas que contemplassem as dúvidas dos alunos, que também eram suas. Não havia, portanto, “respostas prontas” e imediatas em revistas ou livros didáticos dirigidos a este nível escolar.

Durante as atividades efetivadas, constantemente a professora questionava as crianças, de modo informal, sobre as temáticas pesquisadas, o que permitiu que elas expressassem, livremente, respostas a esses questionamentos. Em muitos momentos, eram feitas pela professora intervenções do tipo: “como?” “explique melhor...”. Assim, o trabalho em sala de aula possibilitou o registro de muitas falas e observações dos alunos que eram anotadas pela pesquisadora em seu diário de campo. Neste processo, foi também possível a ela observar que algumas crianças demonstravam maior entusiasmo em participar dos questionamentos e conclusões, razão pela qual tiveram algumas de suas contribuições destacadas e detalhadas nos resultados da pesquisa. Para a análise dos dados, optou-se pela gravação em vídeo, a qual não “assustou” as crianças, uma vez que não demonstraram constrangimento diante da câmera. O material gravado foi analisado e, posteriormente, transcritas as falas. Salientou-se ainda aos pais que a pesquisa se utilizaria de desenhos e falas que fossem produtivas, não expondo o nome de

seus filhos, nem as imagens. Nesse sentido, com o intuito de informá-los dos detalhes da pesquisa, tais como objetivos e metodologia, enviou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado por todos os responsáveis. As produções escritas das crianças – dentre elas desenhos – também foram incorporadas ao material de pesquisa.

No decorrer da prática pedagógica, era recorrente as crianças aludirem a questões vinculadas à temática do prometo, mas que também estavam relacionadas à disciplina Matemática, tais como pequenos cálculos, sistema de medidas e quantidades discretas. Assim, a professora pesquisadora compreendeu que seria produtivo investigar de modo mais sistemático tais interrogações.

Cabe ainda destacar que uma das ideias aqui assumidas é a impossibilidade de encontrarmos problemas isentos do olhar do pesquisador, ou ainda, uma imagem “verdadeira e universal” das coisas, tal qual elas se apresentam no mundo. Ao construir um estudo em uma metodologia inspirada nessa perspectiva, entendemos que não investigamos uma suposta metafísica, um sentido único, mais próximo ou mais correto de uma “realidade externa” (Veiga Neto, 2007). Tratou-se de um trabalho local, que esteve circunscrito a uma particular situação e que não teve a pretensão de retratar a “verdade sobre Educação Matemática presente na Educação Infantil”.

Na próxima seção, explicitaremos os aportes teóricos que sustentaram a investigação e a análise do material que emergiu do campo empírico.

Do material de pesquisa e da análise...

A Etnomatemática, segundo D'Ambrósio (1990) - considerado o mentor dessa vertente da educação matemática - se propõe a examinar as produções culturais de distintos grupos, destacando, entre outros, seus particulares modos de contar, medir, inferir e raciocinar. Pesquisar, neste referencial teórico, implica compreender que a matemática escolar é também uma etnomatemática, praticada por grupos vinculados às diferentes instituições escolares.

Medeiros (2005, p. 15) afirma que “ao romper com a ideia de uma única ordem Matemática e instaurar outras maneiras de operar com a matemática, a Etnomatemática preocupa-se em problematizar o mito da universalidade desta Matemática”. Com isso, “encontra o seu impulso na não-existência de uma unidade cultural, interrogando as regras aprendidas usualmente nos processos de escolarização e o caráter de rigor e de precisão que o conhecimento matemático apresenta” (Medeiros, 2005, p.15).

Mais recentemente Knijnik, à frente de um grupo de pesquisa na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), tem se alinhado às ideias de Michel Foucault e de Ludwig Wittgenstein, principalmente àquelas expressas em sua obra *Investigações Filosóficas*. Assim, a autora afirma que a etnomatemática está interessada em

(...) estudar os discursos eurocêntricos que instituem as matemáticas acadêmica e escolar; analisar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos das matemáticas acadêmica e escolar; discutir questões da diferença na Educação matemática, considerando a centralidade da cultura e as relações de poder que a instituem; examinar os jogos de linguagem que constituem as diferentes matemáticas e suas semelhanças de família. (Knijnik, 2007, p. 5)

As dissertações e teses do grupo coordenado por Knijnik mostram que não é possível falarmos em uma única racionalidade ou uma Matemática universal que pudesse descrever o

mundo. Knijnik também mostra em seus estudos que se pode compreender atividades como descrever objetos, relatar acontecimentos, construir hipóteses e analisá-las, contar histórias, entre outros, como jogos de linguagem, descritos por Wittgenstein, em sua obra da maturidade denominada “Investigações Filosóficas”. Assim, é possível afirmar que as matemáticas geradas em formas de vida específicas – dentre elas a Educação Infantil – são constituídas por distintos jogos de linguagem. Em efeito, na obra *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 1991), alude que nesse novo modo de pensar a linguagem, não devemos perguntar “*o que é a linguagem, mas de que modo ela funciona*” (Condé, 1998, p.86) [grifos do autor]. Ao operar esse deslocamento de análise, não é mais possível falarmos simplesmente em linguagem, mas sim em linguagens, isto é, “uma variedade imensa de usos, uma pluralidade de funções ou papéis que poderíamos compreender como jogos de linguagem” (Condé, 1998, p. 86). Desta forma, a significação de uma palavra emerge do uso que dela fazemos nas variadas situações. Portanto, a mesma expressão, quando usada em contextos diferentes, passará a ter outra significação. A esse respeito, Wittgenstein alude que “pode-se, para uma grande classe de casos de utilização da palavra “significação” – se não para *todos* os casos de sua utilização – explicá-la assim: a significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (Wittgenstein, 1991, p. 28). [grifos do autor]

Ao apontar que “a significação de uma palavra é seu uso na linguagem”, o autor de *Investigações* abandona toda e qualquer concepção essencialista da linguagem, pois uma vez que, se a significação de uma palavra é determinada pelo uso que dela fazemos, pode-se compreender o uso como algo determinante de uma prática e não “como a expressão de uma categoria metafísica” (Condé, 2004, p.48). A análise neste registro teórico permite entender o aspecto pragmático presente no uso que fazemos das expressões nas diferentes situações onde as empregamos.

Subjacente à ênfase no aprender a operar com as regras gramaticais, Condé afirma que Wittgenstein significa “a gramática e os jogos de linguagem como uma racionalidade que se forja a partir das práticas sociais em uma forma de vida que não mais se assenta e fundamentos últimos” (Condé, 2004, p.29). Ao abandonarmos a ideia de uma estrutura única e natural, produtora da razão, passamos a entender a racionalidade como uma “invenção”, uma “construção” (Condé, 2004, p.29), o que está em consonância com as posições pós-estruturalistas. É essa “construção” que vai permitir a linguagem articular-se entre suas partes no interior de uma forma de vida e, a partir daí, estabelecer a racionalidade que nos possibilitará o que aceitar ou não o que é correto, de acordo com os jogos de linguagem e sua gramática.

Um dos jogos de linguagem que emergiram da prática pedagógica diz respeito a “medir alturas”. Confeccionou-se fita métrica de 2m de comprimento que foi exposta na sala de aula para que cada aluno pudesse acompanhar seu desenvolvimento; além da régua exposta, cada criança dispunha de uma individual, de acordo com sua altura. Com esta régua, a turma encaminhou-se até o pátio da escola onde foi possível realizar diversas medições nos brinquedos, paredes, portas, plantas e mesas. Percebemos nos relatos, durante a realização das atividades, que as crianças inferiam que os mais velhos sempre seriam os mais altos e, principalmente, que os pais sempre são “mais altos que as mães”. Essa segunda ideia foi contestada por um menino afirmando que na sua casa a mãe era mais alta do que o pai, e, portanto, a hipótese levantada pelo grupo não estava correta. A hipótese também foi eliminada quando mediram algumas professoras que eles mesmos indicaram, observando que uma delas era mais jovem do que a professora pesquisadora, porém, mais alta. Problematizaram-se também inúmeras curiosidades

sobre a altura das pessoas, dentre elas, o homem e a mulher mais altos e mais baixos de que se tem conhecimento. Pesquisas em sites indicaram que o homem mais alto do mundo possui o número do calçado tamanho 60. As crianças também manifestaram desejo de conhecer como poderia ser calculado o número dos calçados vendidos em lojas. Inicialmente, alguns deles expressaram que seria necessário usar a régua também para medir vários pés e, a partir disso, produzir vários calçados com a mesma medida. Também foram estimados a quantidade de passos de acordo com o tamanho do pé de possíveis bebês e adultos.

Ainda com relação às comparações, cabe destacar que uma das alunas, ao explicitar o crescimento de um fio de cabelo, afirmou que “se o cabelo cresce um centímetro todo o mês, eu acho que ele cresce como o tamanho dessa piranha [referindo-se ao artefato de prender os cabelos] porque é quase igual do tamanho de um centímetro na nossa régua”.

Noutra situação, uma das alunas, com o intuito de mostrar que o corpo humano é formado por mais da metade de água, argumentou que “tenho que medi com a régua eu medo [referindo-se ao ato de medir], finge que, com essa régua, onde tem água vai até o seis [número] e a outra parte também até o seis, mas sem água”.



Figura 1: Desenho elaborado por uma aluna com o intuito de demonstrar a quantidade de água existente no corpo humano.

A estratégia utilizada pela aluna, embora não fosse a mais apropriada do ponto de vista da matemática escolar – em função da separação da água em determinadas partes do corpo em detrimento de outras –, leva –nos a inferir que ela tem noções de divisão em quantidades iguais.

Ainda com relação às quantidades, vale destacar que as crianças as expressavam com valores maiores que a centena, como é possível visualizar no desenho e excerto abaixo:

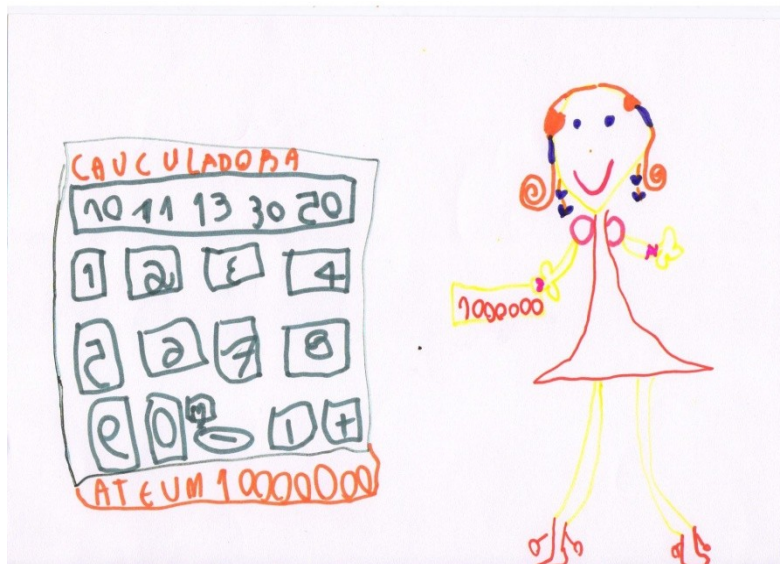


Figura 2: Desenho elaborado por uma aluna para demonstrar o uso da calculadora.

A calculadora tem números, palavras e respostas, a gente procura as respostas que a gente não sabe, de quantidades, de números... do tipo 10 mais 10. Se uma criança pequena não sabe, ela digita e vai naquela barrinha um pouco mais esticada que tem dois sinais, aperta e vê a quantidade que dá. Pode ser 10 mais 10, 20 mais 20, só as mais difíceis que vai na calculadora, 100 mais 100. Ninguém sabe e a calculadora sim, é que o inventor contou até um milhão, quase infinito e colocou um papelzinho lá dentro e o número aparece quando a gente clica o botão!

O excerto acima permite inferir que as crianças participantes da pesquisa compreendiam o funcionamento da calculadora e atribuíam a ela especial destaque quando os cálculos a serem efetuados envolvem quantidades maiores. Ao afirmar que, ao não saber efetuar algum cálculo, é possível acionar a calculadora e usar “aquela barrinha mais esticada que tem dois sinais, aperta e vê a quantidade que dá”, a aluna demonstra que este artefato cultural está presente na forma de vida infantil, mesmo que a escola usualmente não a incorpore nas atividades destinadas aos estudantes. Cabe também destacar que, na realização das atividades, não raro, as crianças questionavam qual seria o número formado pelos algarismos 3, 2 e 5, por exemplo. Noutras vezes, durante a realização de tarefas, era comum ouvi-las somar e subtrair quantidades, conforme expresso nos excertos abaixo:

É que assim ó, eu pensei com o meu cérebro né, ó 7 né, eu coloco mais 3 na minha cabeça aí conto 7, 8, 9, e 10, assim. [efetuando 7+3]

Porque quando tem 12 se diminui 4, aí eu descobri pela cabeça, eu sei contar sem os dedos! [efetuando 12-4]

Eu olhei na parede e contei três números antes do 12 e o número que eu vi era o 9. [efetuando 12-3]

Eu pensei 12 e aí conta mais 2 e fica 14. [efetuando 12+2]

É importante aqui destacar que, mesmo que as crianças utilizassem distintos jogos de linguagem – como esperamos ter demonstrado ao longo do trabalho –, estes possuíam, em menor ou maior intensidade, semelhança com aqueles gestados na matemática escolar. Moreno (2000, p.62-63) expressa que, quando olhamos para aquilo que é denominado “um jogo”, “veremos que não é possível encontrar uma propriedade característica que seja comum a todas as situações de jogos (...) tudo o que podemos encontrar são semelhanças e diferenças entre essas diferentes situações”. Assim, ao dizer que dois jogos de linguagem possuem semelhanças de família, não se está fazendo alusão a uma identidade entre os jogos, mas apenas destacando que ambos têm aspectos semelhantes e que se distribuem ao acaso, sem uma suposta repetição uniforme. Em efeito, ao mostrar, por meio de um desenho, que mais da metade do corpo de uma pessoa é composto por água, a aluna se vale da régua – artefato utilizado de modo recorrente na disciplina Matemática em todos os níveis de ensino –, bem como ao utilizar a cor azul para representar a quantidade de água, a aluna opera com regras que usualmente estão vinculadas à matemática escolar. Ademais, em muitas ilustrações feitas pelas crianças, era recorrente, por exemplo, a incorporação de calendários, cartazes com letras e expressões que usualmente figuram nas classes de Educação Infantil.

Na próxima seção, apresentaremos algumas conclusões que, ao se afastarem da ideia de apontar “soluções definitivas” para o âmbito da educação, e, em especial, da Educação Infantil, propõem reflexões e mostram possibilidades de continuidade de estudos nesta temática.

Algumas (in)conclusões, limitações e perspectivas de continuidade...

A prática pedagógica desenvolvida – e o material de pesquisa que dela emergiu – foi central para que pudéssemos compreender que, na Educação Infantil, ela ainda é um campo de pesquisa pouco explorado. Em especial, no âmbito da educação matemática, foi possível perceber que este grupo de crianças, além de operarem com regras que preconizavam estimativas e comparações, se expressava por meio de números constituídos por dezenas, centenas e milhares, ao contrário de algumas teorizações que apregoam a necessidade de “respeitar” o nível de escolaridade das crianças e que, nesta, seria aconselhável o trabalho apenas com unidades. Mesmo que não se queira ocupar uma posição de “salvacionista” da Educação Infantil, as ideias aqui expostas podem ser produtivas para provocar fissuras nos discursos que advogam “verdades” na Educação e, em especial, na Educação Infantil. Há, portanto, que

(...) problematizar o modelo cartesiano da matemática acadêmica que circula na escola, desafiar a existência de uma única matemática, atemporal e universal, tem consequências. Ainda que correndo o risco de espatifar-se, talvez seja isso que nós, pesquisadoras e pesquisadores da Etnomatemática, venhamos fazendo ao desafiar uma matemática tida como legítima, ao mesmo tempo em que retiramos o solo fixo e seguro no qual fomos escolarizados, subvertemos posições antes tranquilamente naturalizadas, ao mesmo tempo em que contribuimos com teorizações que, mais do que respostas, podem lançar novas perguntas sobre a ordem do currículo escolar, em particular, no âmbito da matemática (Medeiros, 2005, p.17).

Ao explicitar que “retiramos o solo fixo e seguro no qual fomos escolarizados”, Medeiros aponta para a necessidade de problematizarmos, em todos os níveis de ensino, o currículo da disciplina Matemática, usualmente tido como incontestável e dado a priori. Em particular, no âmbito da Educação Infantil, há que se compreender que as infâncias são múltiplas e inventadas e que, neste contexto, como bem pontua Dorneles (2005, p.72) “é preciso que pelo menos se leve

em consideração que existem muitas outras infâncias (...) mais pobres e mais ricas, (...) infância da tecnologia e dos buracos e esgotos (...) superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc”. Ademais, ainda para a autora, neste contexto “explodem informações”, e que é necessário autorizar as crianças a expressarem as suas singularidades. Nessa perspectiva, não é mais possível pensarmos em práticas pedagógicas que se baseiem “estruturalmente, digamos assim, na construção de grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre uma correlação entre a idade do aluno e o saber que lhe é fornecido” (Vorraber & Do Ó, 2007, p.110). Nesse sentido:

Podemos afirmar que, no contexto do pensamento pós-metafísico, a infância assume outras interpretações. Ou seja, não é mais possível atualmente, nas múltiplas formas de vida, falarmos em infância a partir de concepções prévias que, pelos processos de subjetivação, pretenderam dizer, definir ou engessar as infâncias dentro de uma única roupagem (Pereira 2009, p.212).

Referências bibliográficas

- Condé, M.L.L. (1998). *Wittgenstein Linguagem e Mundo*. São Paulo: Annablume.
- Condé, M. L. L. (2004). *As Teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora.
- D’Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática*. São Paulo: Ática.
- D’Ambrósio, U. (2001). *Etnomatemática: elo entre a tradição e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dorneles, L.V. (2005). *Infancia que nos escapam: da criança de rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes.
- Knijnik, G. Mathematics education and the Brazilian Landless Movement: three different mathematics in the context of the struggle for social justice. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 21.
- Medeiros, N. M.J. (2005). *Narrativas sobre a “tradição” gaúcha e a confecção de bombachas: Um estudo etnomatemático*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Pereira, V. A. (2009) Infância Subjetividade e Pluralidade no Contexto do Pensamento Pós-Metafísico. *Revista Educação e Realidade* 34 (1).
- Veiga Neto, A. (2007) *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vorraber, M. & Do Ó, J. (2007). *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo*. Revista Educação e Realidade 32 (2).
- Wittgenstein, L (2004). *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes.

