

LEITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA SEMED-MACEIÓ E O OLHAR TRANSDISCIPLINAR

Akauê Basili Eliopoulous LIMA¹ - UFAL Email: basili.ped.ufal@hotmail.com

Maria Dolores Fortes Alves² - UFAL E-mail: mdfortes@gmail.com

Aline da Silva Ferreira³ - UFAL e-mail: aline.s.ferreira@hotmail.com

6. Projetos e experiências transformadoras para uma cidadania planetária (educação, saúde, economia, cultura, gestão etc)

Resumo: Este trabalho relata a experiência pedagógica em uma escola da Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL, entre os anos 2014 e 2015. Posta a prática das leituras como imprescindível ao processo de formação de sujeitos conscientes e reflexivos, apresentamos possíveis aproximações entre teorias e prática em alguns momentos de leituras junto a uma turma de Educação Infantil, pontuando a importância dessas leituras – mesmo as que precedem a decodificação alfabética – e do contato direto com os livros – que se constituem como um espaço privilegiado para a abordagem de assuntos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Cabe um olhar transdisciplinar a ação para que observemos como os saberes não aprisionados tomam vida aos olhos de encantamento, assombro e liberdade das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leituras. Transdisciplinaridade.

Introdução

Este relato e reflexão apresenta a prática da leitura como recurso significativo no aprimoramento do trabalho de um jovem, desenvolvido em uma escola pública da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió, dando-se na Educação Infantil (EI). Embora o jovem tenha sido recentemente destacado para a função de auxiliar de sala, alguns ainda desempenham o papel de professores efetivos, assumindo a

¹Graduando em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU-UFAL). Membro do grupo do Grupo de Pesquisa PAII-UFAL (Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inovadoras)

² Doutora e Mestre em Educação – PUC/SP-CNPq e UB (Barcelona); Mestre em Psicopedagogia e Pedagoga - UNISA; Pós-Graduada em Distúrbios da Aprendizagem pela UBA (Buenos Aires); Líder do Grupo de Pesquisa PAII-UFAL (Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inovadoras); Pesquisadora RIES (Rede Internacional Ecologia dos Saberes), ECOTRANS (Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade - CNPq), RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas), GIAD (Grupo de Investigação e Assessoramento Didático. UB) e ADESTE (A Adversidade Esconde um Tesouro - Universidade de Barcelona); Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Alagoas.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Gestão Pública Municipal e em Docência na Educação Infantil pela UFAL. Mestre em Educação: Educação e Linguagem pela UFAL. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do grupo do Grupo de Pesquisa PAII-UFAL (Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inovadoras)

responsabilidade de educar, cuidar e (não menos importante) brincar com as crianças de sua turma. O jovem estudante do 5º período do curso de licenciatura em Pedagogia, prematuro em seus campos de atuação, experimentou pela primeira vez, a responsabilidade da mediação, sem haver, ainda, se apropriado de alguns dos conceitos fundamentais para o exercício da função na qual foi lançado, ficando dividido entre dar conta da própria formação e da formação das crianças.

O objetivo deste relato é compartilhar as experiências advindas da inserção dos livros de literatura infantil na rotina infantil, das leituras de mundo que as crianças fazem através deles, e dos resultados dessa iniciativa, a fim de que os estagiários e professores da rede pública municipal, que, porventura leiam este trabalho, possam aprimorá-lo, contrariando a linearidade e rigidez da forma como a literatura infantil tem sido geralmente trabalhada nas turmas de EI.

Relato: a leitura como instrumento formativo – a primeira (e frustrante) experiência

Ainda com pouca experiência, assumi, no meio do ano letivo, uma turma de II Período de EI em um Centro Público Municipal de Educação Infantil, por ocasião do afastamento da professora titular. Tão logo cheguei, percebi a necessidade de conhecer melhor e individualmente as crianças, de sondar os variados níveis de conhecimento construído, de estabelecer com elas uma relação de reciprocidade e confiança, conferindo ludicidade às atividades promovidas. Após muitas alternativas, e ainda tateando, pensei na possibilidade de trazer os livros de literatura infantil para dentro da nossa rotina a fim de atender a essas necessidades.

Neste tempo, a instituição ainda funcionava no prédio antigo, e os livros ficavam todos muito bem organizados na sala da secretaria. Julguei o interessante registrar que as crianças não tinham acesso a essa sala, ficando a critério do professor, exclusivamente, quando e como usá-los.

O meu interesse pelos livros partia da flexibilidade do seu uso nas atividades e da diversidade de propostas que poderiam surgir após a leitura. A possibilidade das crianças se identificarem com as histórias que eu escolhesse repito: eu escolhesse, era certa. “Toda criança gosta de ouvir histórias”, isso me nos parecia razoável.

Certo dia, estávamos em círculo, eu e as crianças e um livro qualquer, escolhido aleatoriamente na secretaria e escondi em minhas costas. A novidade dividiu

o grupo entre os que se encantaram com a presença do objeto e os que não esboçaram nenhuma reação; era como se alguns nem soubessem o que era, de fato, um livro. (E sabiam?).

O “era uma vez” deu início àquela atividade que, conforme eu pensava, tinha tudo para dar certo. Cuidadoso, eu li atentamente, cada palavra do primeiro parágrafo; porém, antes mesmo de eu terminá-lo, uma criança já havia saído da roda. E a segunda e a terceira. O grupo, agora, estava dividido entre os que estavam dentro e os que estavam fora da roda. Mais algumas palavras e pronto: a turma estava toda lá, envolvida numa nova atividade e eu, cá, fiquei segurando um livro. Algo tinha dado errado e eu precisava saber o quê.

Será que as crianças não haviam gostado da surpresa? Ou será que naquele dia ninguém queria ouvir uma boa história? Eu já nem sabia se a história que havia escolhido era tão boa assim. Será que não soube contá-la direito? Talvez, todos esses questionamentos me levassem a mesma resposta, e após algumas outras tentativas sem sucesso, isso nos levou a acreditar que a minha relação com as crianças, mediada pela literatura infantil, precisava urgentemente de algumas intervenções.

Recorrendo aos autores: em busca de ajuda.

Investigando, descobrimos uma vasta produção científica sobre a importância da leitura na EI, seu aspectos históricos, seus objetivos e os meios pelos quais podemos levar as crianças a apreciar as produções infantis. Dentre eles está Machado (2002), afirmando que

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo.

As concepções da autora e, em especial, a reflexão sobre como servir-se das leituras, me levaram a pensá-las como um elemento que deveria atrair o interesse das crianças, serem desejadas por elas; um deleite e não uma imposição; por esse caminho ganharia vida o *sentipensar*⁴ que torna encantadora a educação, fundindo razão e

⁴*Sentipensar*, termo criado pelo prof. S. de La Torre, em suas aulas de criatividade na Universidade de Barcelona indica “o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o

emoção nos processos de aprendizagens, tal como é a criança em sua inteireza. De acordo com Moraes e De La Torre (2001, p.01):

Uma educação em sintonia com a ciência e a sociedade do século XXI não pode seguir aferrada à transmissão de conhecimentos fragmentados e disciplinares, distantes da realidade, mas necessita buscar a globalidade e a inter-relação dos saberes desde a implicação emocional, como motor do conhecimento e da ação.

Assim, introduzi gradativamente o livro em meu planejamento, atrelando seu manuseio diário a abordagem de assuntos triviais do cotidiano das crianças, de maneira que as imagens dos livros vieram a ser assimiladas como retratos de sua própria realidade. É certo, e importante afirmar, que os modos de contato (e a própria convivência) com os livros foram consideravelmente alterados, após o devido embasamento teórico. As leituras que, a princípio, eram servidas como ‘prato feito’, agora pareciam *self service*. Pilhas de livros agora eram trazidas, constantemente, do seu lugar, na secretaria da instituição, e colocadas sobre as pequenas mesas das crianças.

Um, dois, três livros à mão e cada uma se assentava diante do máximo de livros que conseguia abraçar. A cada dia, mais crianças se mostravam atraídas por aqueles objetos vivos, coloridos, cheios de personagens, cheios de vida— às vezes tão parecidos com elas mesmas! (seriam livros ou espelhos?). As primeiras reações – os gritos eufóricos – agora davam lugar aos compartilhamentos das descobertas, às inferências sobre as imagens e à leitura dedutiva daquilo que, aos poucos, iam saltando aos olhos. E os pequenos olhos não se fartavam!

Com a predileção por esta ou aquela história, passamos a escolher, juntos, o que seria lido ao longo do dia ou da semana. A partir destas escolhas, acontecia meu planejamento sobre as atividades de pré-leitura: Como preparar as crianças para as leituras que viriam? Qual seria a melhor forma para elas compreenderem os assuntos trazidos por meio dos livros? Desde um bate-papo, em que as crianças fossem ouvidas e tivessem autonomia para criar e recriar novas versões das histórias até a pintura de seus próprios corpos e a caracterização do ambiente escolar, se isso facilitasse a contextualização das histórias – tudo era construído sob a forma de devolutiva, um reforço positivo pela participação das crianças na escolha dos livros que seriam lidos.

sentimento (...), é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (Torre, 2001, p.01).

Sobre as formas de interação nas rodas de leituras, a prática do jovem foi diretamente afetada pelos referenciais teóricos. Se, a princípio, as leituras foram feitas verticalmente, em uma única via, agora os assuntos trazidos poderiam ser discutidos pelas crianças, dispensando o silêncio, antes indispensável, na desconstrução do formato que engessa o monólogo literário desses momentos. Descobrimos, juntos, sobre a importância daquilo que os teóricos chamam de Leitura Dialógica⁵. Ainda sobre a maneira como as histórias eram lidas, posso dizer nesse relato, que agora as leituras haviam se apropriado dos recursos expressivos da linguagem (BARRETO, 2005). Os sons percussivos dos corpos e dos instrumentos musicais, as diferentes impositões das nossas vozes e os gestos, tornavam esse momento tão bom quanto, de fato, deveria ser: um verdadeiro jogo de sons, palavras, imagens e criatividade. A dinâmica das leituras ia se modificando de acordo com a estrutura dos livros escolhidos por nós (crianças e o jovem): livros de imagens, em versos ou prosas, cordéis, histórias em quadrinhos...

O uso do guia da Educação Infantil do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (BRASIL, 2014), foi de fundamental importância para que eu compreendesse o meu papel como mediador das leituras; que não lê *para* as crianças, mas *com* as crianças; que empresta a voz para as personagens, mas entende que cada criança poderá fazer suas próprias leituras a partir das leituras do mediador. A análise do guia contribuiu, também, de maneira incontestável na minha formação como leitor, apresentando elementos específicos que apontavam como poderia ser trabalhado cada gênero textual.

A contribuição de Duarte Júnior (1988, p. 67) sobre a participação das crianças e sua livre expressão também foi fundamental para que eu chegasse a esse entendimento. Segundo o autor,

Educar os sentimentos, as emoções, não significa reprimi-los para que se mostrem apenas naqueles momentos em que o nosso “mundo de negócios” lhes permite. Antes significa estimulá-los a se expressar, a vibrar diante de símbolos que lhe lhes sejam significativos. Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio “eu” é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão-de-obra para a sociedade industrial. (1988, p. 67)

Compreendendo que “as emoções, sentimentos, linguagens e pensamentos estão todos imbricados, interagindo constantemente na concatenação de argumentos e noções

⁵Técnica de compreensão partilhada do texto escrito, visando o aprofundamento das significações e a troca de conhecimento entre os envolvidos a partir do diálogo.

carregados de significados” (MORAES, M.; DE LA TORRE, 2005, p. 05), pude enxergar mais claramente, a necessidade de sensibilização dessas crianças a fantasia presente nos livros. Por algumas vezes, em momentos de profunda concentração ou em grande euforia, as crianças liam os livros com suas figuras, atribuindo significados ao amontoado de letras ainda desconhecidas, derramando nelas sua visão de mundo e reunindo ali, as emoções de seu cotidiano. Esses sentimentos, quando trazidos para a roda de leituras, a constituíam em um espaço de livre expressão, de criação e abstração. Eram momentos em que realidade e fantasia se misturam, fortalecendo a personalidade daquele coletivo na troca de experiências, na imitação, no contágio dos movimentos, na negociação entre si, no espelho dos pares.

Ao longo deste percurso, desde a apresentação das leituras, até apropriação efetiva delas durante o meu estágio, por diversas vezes refleti e avaliei qual estava sendo, de fato, a importância da leitura na minha formação e na formação daquelas crianças.

Através dos livros, as crianças e eu fomos nos conhecendo. Mutuamente. Nossos nomes, idades, bairros de origem, preferências, medos, vontades... era tudo compartilhado entre nós! Na roda de leitura as crianças retratavam suas breves histórias de vida. Foi ali que conheci, também, a estrutura familiar de algumas delas, adentrando seus castelos de lonas, com suas rainhas-mães-madrastas, seus depostos reis ébrios e príncipes, que depois de beijados instalavam-se casa adentro, tornando-se verdadeiros sapos coaxantes. Muitas dessas histórias eram contadas na roda de leitura em tons de confissão. Ali, a linguagem tornava-se o veículo das emoções sutis, encobertas, conhecidas, quase sempre, pelos seus amigos imaginários sempre presentes, alguns oriundos das histórias dos próprios livros.

Mirando o empoderamento e a construção da subjetividade das crianças, as atividades pós-leitura eram norteadas pelo meu desejo de ouvi-las. O que era, na verdade, importante pra elas? O que havia, para além da proposta pedagógica? Quais eram suas inquietações? Abaixo, alguns dos nossos momentos na roda de conversa:

TOM

A obra é de André Neves, autor e ilustrador nascido em Recife-PE. Lá começou a desenvolver suas primeiras atividades relacionadas à literatura infantil. Com vários livros publicados por diversas editoras, além de prêmios em reconhecimento ao seu trabalho, André dedica-se a arte de escrever e ilustrar para crianças de todas as

idades, e suas imagens já foram vistas por crianças e adultos do mundo inteiro em mostras de ilustrações dedicadas à infância⁶.

A história do menino tom é contada por seu irmão, que sempre o observa intrigado: "por que tom não brinca? por que tom não diz o que sente? (...) onde tom guarda todos os seus sonhos?". até que um dia, tom chama seu irmão para que conheça o seu segredo e assim possam de verdade se aproximar⁷. a capa desta obra apresenta tom dentro de uma árvore, em posição fetal.

Mas o que é um feto? – perguntaram as crianças.

É um bebê, antes de sair da barriga da mamãe. – respondi. Toda inocência pueril se exibiu naquele momento, ainda alheia aos anos e anos de construções de tabus que nós, adultos, trazemos conosco cultivadas.

Eu: *Só tem duas maneiras de um bebê sair da barriga da mamãe. Uma, é se o médico fizer um corte na barriga (E só o médico sabe fazer!). Daí ele tira o bebê... A segunda é o seguinte: como se chama aquela parte do corpo que só as meninas têm? É...é...(titubeei, fingindo puxar à memória).* As meninas não hesitaram: *É o pipiu! A florzinha! A borboleta!*

Isso mesmo! É exatamente por ali que os bebês saem. – eu respondi. Afinal, é razoável que crianças de 5 e 6 anos saibam que as cegonhas não desempenham essa função. Nossa tarefa de casa para aquele dia: conversar com papais e mamães sobre o nosso nascimento e o tipo de parto pelo qual chegamos por aqui.

A MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

Ana Maria Machado, autora deste livro é considerada uma das mais versáteis e completas escritoras brasileiras contemporâneas, ocupando a cadeira número 1 da Academia Brasileira de Letras⁸. Neste livro, a carioca apresenta o que para algumas crianças (leia-se *para a sociedade*) ainda é de difícil aceitação: uma menina negra e bonita.

Desta vez não foi necessário nem mesmo abrir o livro para que as leituras das crianças começassem a ser socializadas. Ao ouvirem o título da obra, algo pareceu errado para uma delas, que, conferindo a imagem da capa, rebateu – *Ela nem é bonita...!*

⁶ A apresentação de André Neves é um trecho do texto disponível em www.camaradolivro.com.br.

⁷ A sinopse do livro Tom é um trecho do texto disponível em www.travessa.com.br.

⁸ A apresentação da autora é um trecho da sua biografia, disponível em www.anamariamachado.com/biografia

Opa! Se a espontaneidade da criança era, também, um objetivo a ser alcançado com a atividade de leitura, essa era uma oportunidade ímpar e muito valiosa. Se as crianças têm confiança em falar aquilo que pensam, isso deve ser valorizado! Contudo, a fala da criança merecia atenção especial: por que a menina *nem era bonita*? Quais são os critérios e padrões de beleza considerados pelas crianças? Com o direito de resposta, elas mesmas:

Perguntei: *Como é uma menina bonita?* E algumas responderam prontamente: *Branca!*

Ora, se em uma turma com aproximadamente 20 crianças negras, o conceito vigente de beleza é a pele branca, temos um problema maior do que o que se pensava inicialmente, e que não deve ser ignorado pelos adultos. Ao invés disso, a questão deve ser trabalhada e orientada de acordo com a cultura na qual estamos inseridos e/ou com a sociedade para a qual as crianças estão sendo formadas. Nesse caso, pensamos cidadãos que conheçam e pratiquem o respeito e a aceitação de si mesmos e dos outros, educados para o belo e que compreendam a diversidade nos mais variados aspectos.

Para encerrar este relato de experiência, cito mais uma vez Duarte Junior (1991), que aponta a importância da arte e da expressão infantil nas atividades pensadas para a Educação Infantil:

Assim, a dança, a festa, a arte, o ritual são afastados de nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não-criativo, alienante. A forma de expressão das emoções torna-se a violência, o ódio, a ira... (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 67)

Sempre que cito este trecho, eu o ilustro com o exemplo dos banheiros das instituições educacionais. Por que tantas mensagens de ódio escritas em suas paredes e portas? Ainda que eu não tenha desenvolvido nenhum estudo ou pesquisa sobre isso, percebo que geralmente essas expressões estão ligadas a sexualidade e violência. Pergunto-me: houve, dentro das instituições educacionais pelas quais passaram, outro meio ou espaço para que estas crianças se manifestassem livremente a respeito dessas temáticas, sem que fossem silenciadas e suas dúvidas reprimidas? Alguém lhes deu voz? Alguém lhes deu ouvidos?

Penso que as leituras realizadas na EI devem se concretizar como um espaço de trocas com (e entre) as crianças, como elemento formativo imprescindível para elas e para nós, estudantes, estagiários, futuros professores e pedagogos. Essa vivência das leituras pode conferir ao nosso cotidiano uma sensação de profundo bem estar e de satisfação em um processo criativo e imaginativo. Abramos essa janela, hoje!

O sujeito transdisciplinar e a mágica de “ler” o mundo

Já dizia Paulo Freire (2001) que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. E isso é muito válido na Educação Infantil. Como sujeitos transdisciplinares (ALVES, 2009) que são, as crianças leem entre, através e além do que as palavras e imagens dizem. Seus sentidos multidimensionais são mais que olhos que vem ou mãos que agarram. São corpos e almas que viajam junto com emoção, afeto espiritualidade e intuição para o mundo mágico do assombro, do encantamento, da imaginação.

Deste modo e, analisando o relato acima, percebemos que ler (ler para o outro, ler o outro e ler-se), brincar, amar e ser feliz é uma das principais funções da Educação Infantil, que pode ser favorecida e legitimada pelo olhar transdisciplinar.

Quando olhamos a criança em sua inteireza, em sua multidimensionalidade, como um sujeito dotado de saberes, sentimentos e afetos, favorecemos com que ela se desenvolva em uma cultura de amor, segurança, prazer, descoberta e criação. Legitimarmos a criança e a cultura infantil é uma das possibilidades que nos traz esperança de acreditar que a “humanidade da humanidade” (MORIN, 2002) continue a existir.

Através da perspectiva complexaⁱ (MORIN, 1997) e transdisciplinarⁱⁱ (NICOLESCU, 1999), favorecemos que a criança possa habitar-se (MATURANA; YANEZ, 2009), possa fazer de seu corpo, de sua corporeidade, a morada de seu existir. Que possa simplesmente “ser criança” enquanto o é, vivendo em um espaço de amorosidade, cuidado e partilha.

Porém, cabe refletir que, para que a criança desenvolva sua autoria de pensar, fazer e ser, é preciso que o adulto que a acompanha empodere-se de *si mesmo*, permita-se habitar-se e ser autor de sua história. Assim, também será capaz de outorgar a criança o direito de ser *si-mesma*, sujeito autor de seus contos e recontos e histórias; ledor de seu próprio mundo. Assim, a criança poderá amar, amar-se, brincar, brindar a vida, libertar-se, criar e ser feliz.

Considerações finais

Pelo pensamento complexo e transdisciplinar, compreendemos que não podemos pensar na parte sem pensar no todo, ou pensar no todo sem pensar na parte. Tudo está interligado, (CAPRA, 1999). Ou seja, somos seres multissensoriais, multidimensionais e complexos. Seres transversalizados pela afetividade, emoção e cognição e intuição, todas as partes inter-relacionadas (ALVES, 2015). Seres ecossistêmicos (MORAES, 2004), portadores de culturas e vivemos em sociedades, inseridos na natureza e, com ela interagimos, estando em constante processo de transformação (ALVES, 2009). Neste contexto, o espaço humano interior e as relações com o espaço interior do outro se constituem mutuamente. Ou seja, na intersubjetividade das relações, as subjetividades e intersubjetividades constituem-se imbricadas entre Sujeitos, Sociedade e Natureza (D' AMBRÓSIO, 1997).

Portanto, cabe um olhar ecossistêmico, complexo e transdisciplinar à ação de ler, educar e amar, para que observemos como os saberes não aprisionados tomam vida aos olhos de encantamento, assombro e liberdade das crianças ao lerem o mundo e revelarem-se na palavra corporificada, enquanto sujeitos autores (ALVES, 2015).

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. F. ALVES. **De professor a educador**. Contribuições da Psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

_____. **Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração**: complexidade, pensamento eco-sistêmico e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro, WAK, 2009.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: Uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: editora primeira edição 1999.

D'AMBROSIO; Ubiratan. **A era da consciência**. São Paulo: Peirópolis, 1997.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?**. Papyrus Editora, 1988.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Paz e Terra, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Objetiva, 2002.

MATURANA, Humberto, YANEZ, Ximena Davila. **Habitar humano em seis Ensaio de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MORAES, M.; DE LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação**. São Paulo: PUC/SP, 2001. BARRETO-UNIGRANRIO, Cintia. Brincando com as palavras. 2005.

_____. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. São Paulo: Vozes, 2004.

MORIN, E.. **A inteligência da complexidade**. 3ª. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **O método V** A humanidade da humanidade: A identidade e humanas. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PNBE **na escola: literatura fora da caixa/Ministério da Educação**; elaborada pelo centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. - |Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

TORRE, S. DE LA (2001). **Sentipensar**: estratégias para uma aprendizagem criativa. Mimeo.

ⁱAquilo que é tecido em conjunto.

ⁱⁱO que está entre, através e além das disciplinas