



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 17, N° 1 (2023)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias  
de la Educación, Universidad de la República.

[www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

Dançar com Histórias: Uma Tática Pedagógica  
Inventiva

*Bailar con Cuentos: Una Táctica Pedagógica  
Inventiva*

Dancing with Stories: An inventive Pedagogical Tactic

*Laís Schalch<sup>1</sup>*

**DOI:** <https://doi.org/10.47965/fermen.17.1.6>

**Recibido:** 4 de julio de 2022

**Aceptado:** 17 de noviembre de 2022

### **Resumo**

No cruzamento da arte com a formação de professores emergem espaços criativos para novas práticas pedagógicas e novas lentes perspectivas sobre si mesmo e sobre o ofício docente. Este texto é uma reflexão a partir de um encontro formativo com professoras de educação infantil da cidade de São Paulo em que duas linguagens artísticas foram cruzadas, a saber a dança e a contação de histórias, promovendo novos olhares para o trabalho desenvolvido com os alunos e as alunas daquelas professoras e delas mesmas. Trata-se de uma possibilidade de trabalho, não para ser seguido como modelo, mas como abertura de outras formas de ensinar, dialogando com a proposta de formação

---

<sup>1</sup> Universidad Estatal do Campinas (Brasil).

inventiva. É no borrão das fronteiras entre linguagens artísticas, em um novo território – a escola – que este texto irá se desenvolver, clamando por um ‘brincar’, em busca de um devir-criança. Nossa aposta é que esta desterritorialização movimenta o pensar abrindo espaço para outras práticas pedagógicas menos vinculadas a padrões de certo e errado, mas algo mais transgressor, provocador e acima de tudo inventivo.

**Palavras-chave:** arte, formação inventiva de professores, devir-criança

### **Resumen**

En la intersección del arte y la formación docente surgen espacios creativos para nuevas prácticas pedagógicas y nuevas miradas sobre uno mismo y sobre la profesión docente. Este texto es una reflexión a partir de un encuentro formativo con docentes de educación infantil, de la ciudad de São Paulo, en el que se cruzaron dos lenguajes artísticos: la danza y la narración de cuentos; promoviendo nuevas perspectivas para el trabajo desarrollado con los alumnos y las alumnas y los maestros mismos. Es una posibilidad de trabajo, no para ser seguido como modelo, sino como apertura de otras formas de enseñar, dialogando con la propuesta de formación inventiva. Es en el desdibujamiento de las fronteras entre los lenguajes artísticos, en un nuevo territorio –la escuela– que se desarrollará este texto, llamando a una «obra» en busca de un *devenir-niño*. Nuestra apuesta es que esta desterritorialización mueva el pensamiento, abriendo espacio para otras prácticas pedagógicas menos ligadas a estándares del bien y del mal, pero algo más transgresoras, provocadoras y sobre todo inventivas.

**Palabras-clave:** arte, formación docente inventiva, devenir-niño

### **Abstract**

At the intersection of art and teacher training, creative spaces emerge for new pedagogical practices and new perspectives on oneself and on the teaching profession. This text is a reflection based on a formative meeting with early childhood education teachers in the city of São Paulo in which two artistic languages were crossed, namely

dance and storytelling, promoting new perspectives for the work developed with students and the students of those teachers and themselves. It is a possibility of work, not to be followed as a model, but as an opening of other ways of teaching, dialoguing with the proposal of inventive formation. It is in the blurring of the borders between artistic languages, in a new territory – the school – that this text will develop, crying out for a ‘play’, in search of a becoming-child. Our bet is that this deterritorialization moves thinking, opening space for other pedagogical practices less linked to standards of right and wrong, but something more transgressive, provocative and above all inventive.

**Keywords:** art, inventive teacher training, becoming-child

### **Introdução**

Era começo de ano quando recebi um convite para dar uma oficina de dança pelo diretor de uma escola municipal da cidade de São Paulo, mais especificamente uma vivência artística no horário formativo das professoras. Eram três horas de formação, para cada um dos três grupos de professoras, em três turnos diferentes. Os grupos seriam compostos por no máximo oito professoras. Planejei uma oficina a partir de uma investigação que venho fazendo há alguns anos na fronteira entre a dança indiana e a contação de histórias que intitulo de ‘dançar Com histórias’. Um trabalho sempre em devir, no sentido de que é uma pesquisa aberta, que tem uma espinha dorsal com algumas linguagens artísticas, mas é construída sobretudo no encontro com grupos e pessoas. Era uma segunda-feira luminosa. Cruzei a cidade animada para colocar em movimento a minha investigação. A coordenadora pedagógica me recebeu com carinho e alegria, disse que o grupo de professoras era muito bom naquela escola. Me mostrou o espaço escolar – com jardim, brinquedos de madeira, quadra, salas de aula, refeitório. Um espaço enorme, lindo!

**Dançar com Histórias – uma brincadeira que borra fronteiras**

Dançar com Histórias é uma pesquisa em andamento há pelo menos cinco anos, sempre em devir, tendo transmutado de nome e conteúdo diversas vezes: já foi mito dança, e outrora apenas oficinas de dança indiana. Esta experimentação já percorreu diversos lugares, com pessoas distintas, e justamente por isso é transmutada e modelada de forma diferente a cada encontro. Já aconteceu em poucas horas, em um dia e em um semestre. Algumas coisas, no entanto, permanecessem: a composição das linguagens da dança com a contação de histórias.

A dança contribui com elementos corporais e imaginativos, desde a percepção corporal, a reprodução de gestos mais técnicos, a respiração, a fluidez das formas e a improvisação e criação de gestos e movimentos. Nesta frente são combinadas as técnicas mais clássicas da dança indiana, mais especificamente o estilo Bharatanatyam originário do Sul da Índia, com técnicas mais contemporâneas de percepção corporal de educação somática “campo teórico-prático composto de diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa.” (Bolsanello, 2011, p. 306)

A contação de histórias contribui, como o nome sugere, com as histórias, mas também com a percepção da fluidez de uma história. A dança indiana também soma nesta frente, trazendo elementos gestuais usados para a narração de histórias através da dança.

O objetivo do encontro não é primar pelas técnicas, elas são utilizadas como ferramentas para abrir novos territórios de conhecimento de si e do outro. São ferramentas que possibilitam a construção e criação de gestos e movimentos próprios.

As três oficinas iniciaram-se de forma diferente, pois dialogou com o horário do dia. De manhã e à tarde a prática se iniciou no plano alto, ou seja, em pé, buscando a percepção dos pés e sua relação com o chão e o corpo. Já a turma do final da tarde, devido a jornada extensiva, a prática iniciou-se no plano baixo, deitadas no chão. Nas três situações, a provocação inicial foi de percepção corporal. Depois passamos por elementos mais técnicos da dança indiana, para então mergulhar na história. Estes processos são permeados por disparadores de auto-pesquisa do movimento, ou seja, não se trata de reproduzir um determinado movimento ou uma determinada história, mas de ir respondendo a estímulos sensoriais-corporais investigando e construindo o próprio movimento.

Com estes grupos trabalhei com uma história que me acompanha há bastante tempo: Durga, uma mitologia hindu de uma deusa guerreira, doce e feroz a um só tempo. Em resumo narra a história de uma mulher que é a única capaz de derrotar o grande demônio Mahisasura, que tem a forma de um búfalo e o poder da transformação. Não se trata, no entanto, de fixar qualquer tipo de imagem de que professoras são guerreiras, deusas, ou coisa do gênero. É claro que diante de uma sociedade patriarcal e machista, é relevante trabalhar com imagens e símbolos femininos potentes, sem no entanto, apagar a multiplicidade e ambiguidade intrínseca da mulher. Aqui trago a voz e fala de Sandra Corazza:

“dizemos não às histórias impostas de mulheres, professoras, deusas, bruxas e mergulhamos em um mundo-entre-mundos, para nos encontrar com a nossa impessoalidade. Encontro realizado no infinito, todo feito de névoa cósmica, inefável, rarefeita e imperceptível, que é onde mulheres e professoras são e não são, estão e não estão, e toda substância de bruxa e deusa é sempre diáfana. Névoa, por onde passam o amor e o sexo e a morte e a vida e a criação e a destruição e tudo o que é irredutivelmente mulher. Ou seja, tudo o que é diabólico e divino, dada a sua multiplicidade, como nações do mundo que somos.” (Corazza, 2002, p. 93)

Ao longo destas experiências que foram se alinhavando, diversas provocações são lançadas, em tom de experimentação e brincadeira, como por exemplo, cada pessoa escolher uma cena e representá-la com um movimento e depois os demais devem ‘copiar’ este gesto, e ir reproduzindo e transformando o gesto próprio e dos colegas. Recortar trechos e passagens, eleger algum elemento que chamou mais a atenção e levar isso para o corpo. Neste fluxo de movimento, as professoras criaram pequenas células coreográficas com uma história que já não era a história original, é uma história outra, da pessoa, incorporada por ela. Em diversos momentos a prática foi acompanhada de músicas com ritmos diferentes que também contribuíram para dar o tom da prática: música com batidas mais rápidas e alegres, músicas mais calmas e silenciosas.

As reverberações deste trabalho foram compartilhadas em roda de conversa ao final de cada encontro. Começo destacando um primeiro relato que me capturou a atenção. Uma das professoras contou que visualizou novas possibilidades de trabalho com histórias na

sala de aula que ela nunca havia pensado antes: ‘ampliou a possibilidade de explorar histórias com as crianças de um jeito diferente, ao invés de perguntar sobre o que a história trata, perguntar sobre qual imagem ficou da história, e brincar com esta imagem, provocar novas reflexões a partir delas.’ Imagens que não enrijecem a história, mas a torna macia e porosa. Um pensamento sem imagem. Menos explicar a história e mais se deixar afectar por ela. Não se trata de responder perguntas prontas de quando, como onde e por que, mas criar perguntas, abrir o campo de possibilidades. Compor a experiência da aprendizagem com múltiplas linguagens possibilitou abrir um horizonte de caminhos desviantes e potentes. Uma outra professora, no fluxo deste relato, destacou a experimentação com músicas, que para ela foi surpreendente e divertido. Ouvir, sentir, dançar, criar. Esta reflexão dialoga com a problemática da reconição na educação, que insiste em criar modelos únicos de verdade em processos de aprendizagem. É sobre isso que trataremos na seção seguinte.

### **Aprender não é apenas reconhecer: por outras significações do aprender e saber**

Esta experiência promoveu uma reflexão sobre o que significa aprender e quais as aberturas possíveis diante disso através da composição de linguagens artísticas. Dentro de uma política cognitivista “o mundo é dado a priori, a cognição diz respeito a esse mundo e o conhecer desse mundo dado representa um mapa que oferece condições de aprender a agir nele.” (Dias, 2009, p. 166). Aprender seria o ato de reconhecer algo já dado, uma reconição e o ato de ensinar seria apenas promover o melhor jeito de se apropriar daquele mundo já dado. Nesse sentido, o trabalho com histórias e dança poderia ter sido uma prática restrita a responder as perguntas de como, quem, onde e por que daquela história, reproduzindo a sequência da própria história. E o espanto da professora ao perceber que a história e a dança podem ser devires outros. Promover rachaduras e aberturas, outros aprendizados não restritos ao sentido estrito de uma história ou de uma técnica. Mais do que resolver um problema, mobiliza a criação de novas perguntas: o que aquela história conversou com você naquele momento? Quais imagens te capturaram? Não tentar explicar a história, mas permitir que ela dialogue com você naquele momento, com suas questões. Quais aberturas foram possíveis com uma nova experimentação corporal da história?

Essa abertura para navegar por novos mares pode ser tratado como uma cognição da enação, cuja “abordagem há uma preocupação mais com a ação do que com a representação. A cognição é pensada como um fazer-emergir criador de si e do mundo, com a condição de assegurar a perenidade do sistema cognitivo.” (Dias, 2009, p. 166) Estes conceitos de cognição são tomados da teoria de Varela e o campo da biologia. O campo da filosofia, através de pensadores como Gilles Deleuze também contribuíram para esta problematização do aprender. Virginia Kastrup promove esta conexão destes dois campos, biologia e filosofia, para pensar em novas possibilidades do aprender, através de uma cognição ampliada em que o conhecer tem uma dimensão mais inventiva do que representacional.

Nesta cognição ampliada, que Varela chamou de enação, o conhecer tem uma dimensão experiencial e não apenas mental. O conhecer, dentro desta perspectiva, é incorporado e concreto. O que implica, para um exercício de formação inventiva, em agenciamentos, que são alianças e misturas, contágios, epidemias e o vento. (Deleuze e Parnet Apud Dias, 2009, p. 169).

Deleuze (1974) ao perguntar ‘o que é orientar-se no pensamento’ apresenta três imagens de filósofos. O primeiro é o platonismo, que orienta-se pelo céu, pelas alturas e busca realizar um movimento de ascensão através, por exemplo, do idealismo.

Problematizando esta orientação para o céu, Deleuze nomeia os pré-socráticos, que possuem uma orientação diferente do pensamento, uma orientação para as profundezas. Por fim, uma terceira imagem de filósofos que reorienta mais uma vez o pensamento: não mais da superfície nem da profundidade, mas da terra, do **acontecimento**, do Leste – usando uma fala de Lewis Carroll. “Trata-se sempre de destituir as Ideias e de mostrar que o incorporal não está na altura, mas na superfície, que não é a mais alta causa, mas o efeito superficial por excelência, que ele não é Essência, mas acontecimento” (Deleuze, 1974, p. 134) Deleuze nomeia esta operação filosófica de perversão, um sistema de provocações deste tipo de filósofo que se coloca na superfície, na terra.

Acontecimento, encontro, experiencia, desvios e errâncias são palavras que dialogam com o trabalho de uma **formação inventiva**, que provoca o pensamento para outros mundos possíveis, disparando novos problemas, traçando linhas de fuga, outras potências de pensamento ainda não pensáveis. Guarienti (2012) também lança o conceito de deambular para um jeito outro de pensar e aprender, que não é fixo, mas é

processo, é devir, e movimento e que

“se compõe pela conjunção ‘e’, pelos pedaços que se pode relacionar com outros vários ‘e’, ele vaga pelo pensamento sem demarcações, sem fronteiras, nem bordas, ele está mais para uma geografia do pensamento do que para um pensamento cravado na história, marcado por saberes estipulados, dados e datas históricas.”  
(Guarienti, 2012, p. 205)

É neste fluxo de encontro que se consolida a formação inventiva, que desloca a solução para a invenção de problemas, um ensino entre, no desvio, na pergunta pequena e menor. Neste processo, mais do que impor uma forma acabada, apresenta-se um convite a experiência e experimentação. É deste fluxo aberto que ‘autorizou’ uma professora que no início da prática disse não saber dançar ao final estar dançando. Foi com uma brincadeira de fazer movimentos ‘feitos’, ‘estranhos’ e até ‘monstruosos’ que foi liberando a imagem fixa e enrijecida de um saber dançar que se molda em uma beleza e perfeição idealizantes. Nosso horizonte não é o céu, ascendente e belo. Nosso horizonte é o chão, a terra, o entre. Sem a pretensão de uma verdade em que todos devem dançar, o convite e abertura autorizaram um movimento de desviar das imagens feitas do que significa dançar, que se por um lado anima alguns, outros e fecham dizendo: eu não sei dançar. A professora que não sabia nem gostava de dançar, dançou. Riu e gargalhou de si mesma, da experiência. O que nos leva a uma nova reflexão sobre o próprio brincar e experimentar como processos de um devir-criança.

### **Brincar – devir-criança – infância**

A palavra brincar é comumente associada a infância, e aqui iniciamos problematizando, com Walter Kohan (2004), o que seria a infância. O autor faz um percurso por diversas possibilidades do que significa a infância. Se para os gregos clássicos como Platão a infância era o período de formar os futuros filósofos políticos que conduziriam a polis, outras visões sobre infância a colocam menos numa linha do tempo evolutiva e finalística, para ser uma condição de experiência. Kohan aciona o conceito de tempo grego ‘aion’ descrito por Heráclito para afirmar que infantil não é sucessão de fatos e cronologia (cronos), mas é um reino da intensidade da duração. A infância pode ser



considerada, neste segundo sentido, como um acontecimento, é um devir minoritário, que não corresponde ao etapismo previsto nas políticas públicas, na ciência régia, e nos espaços moleculares que prevê uma progressão do bebe, passando pela criança-infância, jovem, adulto e velho. Também não se trata de criar um juízo de valor de um e outro, são movimentos duplos que coexistem.

Este conceito é o devir-criança desenvolvido por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*, que não significa em nada um ‘voltar a ser criança’ em termos cronológicos, mas trata de um encontro entre duas pessoas, um acontecimento. “A criança não devém adulto, (...) mas a criança é o devir-jovem de cada idade. Saber envelhecer não é permanecer jovem, é extrair de sua idade as partículas, as velocidades e lentidões, os fluxos que constituem a juventude desta idade”. (Deleuze e Guattari, 2012, p. 73).

Borrar fronteiras das linguagens artísticas, promover o encontro e convidar para uma dança é uma brincadeira que de alguma forma mobilizou as professoras a devir-criança, a dançar novamente, se movimentar e rir. Quem não sabe dançar, inventa! Provocou novos olhares sobre si e sobre seu ofício. Espantar-se com novas possibilidades, se deixar atravessar por elas é brilhante. E a palavra brincar aqui, associada com a infância, traz essa abertura para novos mundos possíveis. Brincar, como destacou Walter Benjamin resgatando o conceito duplo de brincar na palavra alemã:

“Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é ‘fazer como se’, mas ‘fazer sempre de novo’, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora.” (Benjamin Apud Dias, 2009, p. 170)

O que significaria então este devir-criança nestas professoras? Abrir um espaço para serem artistas, criarem, contar histórias com seus próprios corpos em movimento. Esta postura de espanto é também um devir criança, um deixar-se afectar e se perder por outras paisagens. Não se trata, porém, de um novo método a ser replicado em todas as escolas com todas as professoras de educação infantil, é uma abertura de possíveis, de inventar brincadeiras e encontros.

Então, voltar para o chão, começar com o corpo estirado no chão, que vai

experimentando a relação de força e massagear o corpo com o chão. E descansar, e silenciar. Deitar novamente no chão e olhar o fundo da cadeira? O que implica ser criança?

### **Chão, pausa e silêncio**

Um último relato, a partir de uma prática corporal promovida neste encontro formativo, foi sobre este momento de deitar no chão, buscar perceber a respiração, e entregar o peso do corpo no chão, sentir as forças de absorção do chão. Uma das professoras ao final destacou: ‘como levar para a criança esta pausa?’ diante de tanto movimento, qual a potência do silêncio – não o silêncio autoritário, imposto, que cala violentamente. O silêncio acontecimento, silêncio que nos possibilita nos ver a nós mesmos e aos outros, como já disse Guimarães Rosa em Grande Sertão Veredas: “O senhor sabe o que o silêncio é? É a gente mesmo, demais”. E uma outra professora lembrou de um de seus alunos que é autista e muitas vezes se coloca no chão e fica olhando para o fundo da cadeira. Ela se reconheceu no lugar deste seu aluno, nunca tinha olhado para o fundo da cadeira de baixo para cima. Se colocar em nova perspectiva abre espaço para encontrar o outro. Não exigir que o outro esteja na mesma perspectiva que a sua, mas se colocar nesta outra lente e olhar. Devir-criança, no silêncio do chão.

Quando meus pés abrandarem na marcha, por favor, não me forcem.

Caminhar para quê?

Deixem-me quedar, deixem-me quieta, na aparente inércia.

Nem todo viandante anda estradas, há mundos submersos, que só o silêncio da poesia penetra.

Conceição Evaristo - Da calma e do silencio

### **Considerações**

Este artigo foi uma tentativa de mobilizar reflexões a partir de um encontro formativo de arte e educação. Essa experimentação formativa provoca o olhar de si e da própria

prática pedagógica, do que é aprender. Essas reverberações não foram planejadas nem estavam traçadas nos objetivos do encontro, mas justamente por ser um encontro disponível ao acontecimento, mobilizou alguns pensamentos das professoras que participaram, que vislumbraram novos mundos, novas perspectivas, e também a mim, como provocadora do encontro, mobilizou pensamentos resultando neste texto que por ora encerro. Penso que aí está a potência da arte, em promover encontros potencializando afectos. O encontro- acontecimento, assim como este próprio texto que foi acontecendo a partir desta experiência narrada com os alinhavos de reflexões filosóficas, pedagógicas, biológicas e artísticas. Uma formação engajada com um etos, uma política engajada em promover outros olhares para a educação, uma educação menor, um devir-criança.

Muitos poderão alegar que o que chegou até mim, como mediadora, foram apenas os afectos alegres, mas certamente tiveram incômodos. Imagino que sim, ouvi também que sim. Ouvi que as professoras não deixam as crianças brincarem no jardim descalças, pois preocupam-se em demasia com a segurança das mesmas – podem, afinal, cortar o pé em algum objeto cortando que por acaso esteja ali. Ouvi outros não que não cabe agora relatar, não porque os ignoro, mas porque prefiro o sim como mundo possível, não ideal, mas possível. Deleuze em ‘O que é Filosofia’ afirma que a filosofia é a criação de conceito e que este só se dá em função de problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados e propõe uma reflexão:

“há, nesse momento, um mundo calmo e repousante. Surge, de repente, um rosto assustado que olha alguma coisa fora do campo. Outrem não aparece aqui (...) como um mundo possível, como a possibilidade de um mundo assustador. Esse mundo possível não é real, ou não o é ainda, e todavia não deixa de existir: é um expressado que só existe em sua expressão, o rosto ou um equivalente do rosto. Outrem é, antes de mais nada, esta existência de um mundo possível. E este mundo possível tem também uma realidade própria em si mesmo, enquanto possível: basta que aquele que exprime fale e diga ‘tenho medo’, para dar uma realidade ao possível enquanto tal (mesmo se suas palavras são mentirosas).” (Deleuze, 2010, p. 28)

Esta longa digressão para dizer que independente dos relatos verdadeiros ou falsos, há uma abertura de mundo possível a partir desta experiência formativa. Não cabe a mim

exigir provas ou práticas se as professoras mudaram suas formas de trabalhar com as histórias, por exemplo. Para voltarmos na biologia de Varela, trata-se de provocar um *breakdown* ou perturbação. Trata-se de experiências inventivas que não tem a pretensão de atingir resultados fechados, muito menos de se tornar um método replicável, mas de provocar estas perturbações e possibilitar outros mundos.

## Referências

- Bolsanello, D. P. (2011). *A educação somática e os conceitos de descondicionalismo gestual, autenticidade e tecnologia interna*. *Motrivivência*, 0(36).  
doi:10.5007/2175-8042.2011v23n36p306
- Corazza, S. (2002). *Para uma filosofia do Inferno na Educação – Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Editora Autêntica – Belo Horizonte.
- Deleuze, G. (1974). *Lógica do Sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo, Perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo.
- Deleuze, G. (2010). *O que é filosofia?*. Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 3ª edição.
- Deleuze, G. (2012). Guattari, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 4*. São Paulo: Ed. 34, 2ª edição.
- Dias, R. O. (2010). *Formação inventiva de professores e políticas de cognição*. *Informática Na Educação: Teoria & Prática*, 12(2). doi:10.22456/1982-1654.9313
- Evaristo, Conceição. (2008). *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala.
- Guarienti, L. B. de O. (2012). *A potência do espaço como desvio no aprender dos corpos deambulantes / The Power of Space as a Drift for Learning Meandering Bodies*. *Geograficidade*, 2, 202. doi:10.22409/geograficidade2012.20.a12848
- Kohan, W. O. (2004). *A infância da educação: o conceito devir-criança*. In: Lugares da infância: filosofia. DP&A. Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>