

TEATRO DE FANTOCHES COMO FONTE DE EXPERIÊNCIAS BRINCANTES: REFLEXÕES PARA PENSAR A AUTORIA NARRATIVA INFANTIL

Mary Nádia de Azevedo Lima de Jesus
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: As reflexões a que este texto convida têm origem na pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, que vai investigar o teatro de fantoches como fonte de experiências lúdicas, narrativas e estéticas das crianças de Educação Infantil - Poções – Bahia. O objetivo deste estudo é compreender como o teatro de fantoches potencializa a autoria da criança, seu processo de criação e protagonismo compartilhado. Neste artigo, discutiremos o protagonismo infantil e as narrativas de crianças, a partir de uma concepção lúdica e dialógica de autoria, na qual entram em livre jogo a imaginação individual, a memória e a produção cultural e o compartilhamento social, a partir de reflexões teóricas (KRAMER, 2003; GIRARDELLO, 2018; CONCEIÇÃO, MACEDO, 2018; 2004; FINCO, BARBOSA; FARIA, 2015; CARDOSO, 2018; SANTOS, CARDOSO, 2021). Concluimos com a compreensão de olharmos de forma sensível para o brincar e a narrativa autoral da criança, ter escuta para suas narrativas, pois ela como ser produtora de cultura, é capaz de colocar-se como protagonista frente às experiências vivenciadas em seu cotidiano. Isto é, possibilita uma infância livre, criativa, ativa e plena!

Palavras-chave: Educação Infantil; Experiências Lúdicas; Teatro de Fantoche.

Introdução

Na Educação Infantil, as experiências lúdicas são compreendidas como uma potência para processo formativo integral da criança. A necessidade de dialogar sobre as vozes, as imaginações, as curiosidades, as inventividades das crianças são bem conhecidas e estudadas. Inúmeros autores, em diferentes campos, ecoam para o protagonismo infantil, sobre o papel das narrativas para que as crianças descubram o que são, e que elas possam ampliar em seus horizontes imaginários e deem mais significado às suas vidas.

No cenário contemporâneo, as mudanças têm sido cada vez mais velozes desafiando a escola a pensar em estratégias e formas de aprendizagem mobilizadoras, criativas, colaborativas que são características da cultura. Porém, ao nosso ver, as escolas de Educação Infantil necessitam reverem suas propostas educativas, como um lugar que potencialize as

relações afetivas, entre crianças- crianças- crianças -adultos e a descoberta do novo. É comum encontrarmos nas instituições “as crianças serem meras espectadoras de sequências de atividades ou ficarem refém de propostas sem sentido” (FINCO,2015, p.222). Como é anunciado por Conceição e Macedo (2018)

Uma preocupação emerge quando a tendência em nossas escolas é de adotar a brincadeira com o caráter de preparo e não com o caráter recreativo. Essa realidade faz com que a utilização problematizada da brincadeira na escola torne-se premente. Trazer o lúdico como brincadeira de forma vivenciada e reflexiva de volta para o cotidiano educacional das crianças, salvá-lo de certa prática instrumentalista, é um dos aspectos importantes para o qual tentamos chamar atenção (CONCEIÇÃO, MACEDO, 2018, p.122).

Espaço e tempo de brincadeiras como fonte de experiência à criança, ganha uma importância significativa, pois trata de um fenômeno psicológico e cultural, compreendendo como fenômeno da totalidade. De acordo com Cardoso (2018, p.63), é “a arte de viver integrando a sensibilidade, o pensamento, a intuição, a imaginação com dialogicidade, oportunizando à criança a capacidade de compreender a incompreensão e singularidade de suas experiências e histórias vividas”. Por isto, o fenômeno da brincadeira infantil é complexo estando presente em todas as culturas, cada qual com suas especificidades.

A necessidade de adentrar no campo de investigação sobre como a cultura lúdica no contexto da Educação Infantil e como esse lugar pode ser mais bem ocupado pela criança, segundo o olhar da criança, tem como ponto de partida a busca de um jeito de vê-las, isto é, a busca do diálogo com elas. Rompendo, portanto, “com os modelos tradicionais, a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores muito bem-vindos, juntamente com a investigação, a descoberta e a invenção [...]” (FINCO, 2015, 222).

Compreendemos que “faz-se “necessário reinspirar e reencantar na escola o brincar na educação das crianças” como advertem Conceição, Macedo (2018, p.122). Acreditamos na experiência lúdica na qualidade de metáfora da liberdade; uma experiência que desperta a criatividade envolvendo todos os sentidos da criança – como o motor, o emocional, o cognitivo, o social; e, ainda, sem deixar de permanecer enraizada a fundo na concretude da vida corrente, ela pode favorecer e impulsionar forças, desejos e vontades para descobertas e inventividade (CARDOSO, 2018).

Com o corpo, com o espaço e os objetos; com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a intuição, com as palavras e com o conhecimento; com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrimo também essa

linguagem para nos comunicarmos e expressarmos (CONCEIÇÃO, MACEDO, 2018, p.123).

O lúdico é visto como uma experiência de linguagem expressiva, pelo brincar livre, jogo imaginário, a voz da criança deve levá-la à aprendizagem significativa. As crianças vivem de modo narrativo suas brincadeiras, pois elas formulam e contam histórias ao mesmo tempo em que dramatizam (BARBOSA; FOCHI, 2015). Esse brincar livre na escola tem um papel importante por ser provedor de mais variados tipos de cultura, em especial, a cultura lúdica da criança. Acreditamos no potencial do brincar da criança com fantoches, como um lugar/tempo de experiências significativas, de relações afetivas, da construção e descoberta do novo. Assim sendo, corroboramos com Passeggi et al. (2014, p. 86), que consideram “[...] a alteridade da criança, legitimando-a como ser capaz de refletir ao narrar suas vivências e, por essa via, trazer informações importantes sobre as escolas da infância e sobre a criança sujeito [...]”.

É com base nessas reflexões que traçamos este texto. Nossas ideias têm origem na pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, que investiga o teatro de fantoches como fonte de experiências lúdicas, narrativas e estéticas das crianças de Educação Infantil - Poções – Bahia. O objetivo desta investigação é compreender como o teatro de fantoches potencializa a autoria da criança, seu processo de criação e protagonismo compartilhado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, (auto) biográfica (PASSEGGI et al.2014; GIRARDELLO, 2018) com crianças, por meio de narrativas, com o auxílio dos instrumentos: oficinas de fantoches, registro fotográfico e entrevista com as crianças de uma turma com a idade de 4 a 5 anos.

Nosso olhar, para este trabalho, recai acerca do papel das crianças na invenção e na narração de histórias. Com base nas reflexões teóricas apoiadas em (KRAMER, 2003; GIRARDELLO, 2018; CONCEIÇÃO, MACEDO, 2018; 2004; FINCO, BARBOSA; FARIA, 2015; CARDOSO, 2018; SANTOS, CARDOSO, 2021,), traremos algumas reflexões sobre a noção de criança protagonista, produtora de cultura, a partir de uma concepção lúdica e dialógica de autoria, na qual entram em livre jogo a imaginação individual, a memória e a produção cultural e o compartilhamento social.

A criança protagonista: produtora cultura lúdica e narrativas autorais

Prestem atenção no que digo, pois eu não falo por mal: os adultos que me perdoem, mas ser criança é legal! Vocês já esqueceram, eu sei! Por isso eu vou lhes lembrar: pra que ver em cima do muro, se é mais gostoso escalar? Pra que perder tempo engordando, se é mais gostoso brincar? Pra que fazer

cara tão séria, se é mais gostoso sonhar? Se vocês olham pra gente, é chão que veem por trás. Pra nós, atrás de vocês, há o céu, há muito, muito mais! Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes: lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes? Mas se tudo o que fizeram, já fugiu de sua lembrança, fiquem sabendo o que eu quero: MAIS RESPEITO, EU SOU CRIANÇA! (BANDEIRA, 2009, s/p.)

Partindo deste poema de Manoel Bandeira, quando pensamos no ser criança, nos remete as infinitas lembranças do passado e surgem oportunidades para buscar nas nossas memórias compreensões, que na maioria das vezes misturam com a cultura pré-existente. Existem vários cadeados a serem abertos em nossa mente que permita entender a criança como realmente quem ela é e como ela é. E isso, não se aplica apenas na teoria, mas também na prática, no cotidiano em seu dia a dia.

uma prática educativa que seja, sobretudo, inspirada na criança como ser-aí, ser-no-mundo e com-o-mundo[...] pois ela não é um adulto em miniatura, mas alguém que já é, desde sempre, uma pessoa, e que, mesmo estando dependente de alguma forma do adulto, em vários aspectos tem em seu caminhar direitos a exercer, com plenitude (CONCEIÇÃO, MACEDO, 2018, p.121).

É pensar no protagonismo infantil, reconhecer que a criança tem seu jeito de pensar o mundo e tudo ao seu redor. E isso acontece justamente quando o lúdico começa a fazer parte desse despertar, através dos anseios, das diferenças, do comum, das oralidades, emoções e pensamentos tão presentes no mundo infantil. Segundo Kramer,

Uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2003, p. 91).

Compreender que “a criança possui uma ação social no contexto em que vive, que ela impacta seu mundo, que se apropria dele e que é detentora de um conhecimento do mundo a partir do qual atua e se relaciona com tudo e com todos ao seu redor” (TEBET, 2018, p. 208). A ideia de protagonismo defendida pelas autoras acima citadas é a que também perpassa pelas DCNEI em sua definição de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010,

p. 12).

A definição é plena de verbos que se aproximam da ação da criança, de seu protagonismo (SANTOS; CARDOSO, 2021). Podemos dizer que as crianças são protagonistas, quando elas são ativas e deixam suas marcas com sua autoria. Para Henri Bergson, na qual advoga que há sempre uma intuição na base de todo pensamento criativo, esclarece-nos que é pela ação com liberdade que a criança exprime em toda a abrangência seus sentimentos, vontades e pensamentos. Para o filósofo, “[...] somos livres quando nossos atos emanam de toda a nossa personalidade, quando a exprimem, quando com ela têm a indefinível semelhança que, por vezes, se encontra entre a obra e o artista” (BERGSON, 1988, p. 120).

A criança quando brinca e se expressa com liberdade produz autoria. A dimensão dialógica da concepção de autoria, está no sentido das histórias contadas oralmente, que não está só no enredo, nem no narrador, nem no ouvinte, mas sim na centelha de encontro que ocorre no evento único de cada performance, “com situações ritualizadas do cenário da cena social” (MAFFESOLI, 2001, p.205). Gilka Girardello (2018) explica essa autoria dialógica à criança, com base na reflexão de Sonia Kramer:

Ser autor significa produzir com e para o outro [...] somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado. [...] Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história (KRAMER, 1993, Apud GIRARDELLO, 2018, p.81).

. Pois, a experiência lúdica promove um diálogo com muitas linguagens, colocando a criança como protagonista e centro do processo de criação. Considerando ainda que:

as crianças desenvolvem aspectos estéticos de linguagem cênica, e também aprendem sobre elas mesmas” [...]. O envolvimento de todos na produção imaginária é sensível aos ritmos e à musicalidade da vocalização, aos recursos poéticos da palavra, e a toda uma dimensão coreográfica que, por mais simples que seja, assinala a presença do corpo na linguagem (GIRARDELLO,2018, p.81-82)

Dentro deste contexto, compreendemos a narrativa infantil como ponto importante neste estudo, pois a linguagem da criança, não envolve apenas a oralidade ou a escrita, mas as necessidades que surgem a partir da utilização dos movimentos, das relações, das imagens presentes no dia a dia das crianças. A narrativa é o caminho de construção de sentidos, pois "ao inventar histórias, as crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo 'sentido'" (BENJAMIN, 1984, p. 55). Para este filósofo “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 201), sendo, portanto, essas vivências conforme o autor, as

fontes originárias de todo descritor. Representando, sobretudo, uma forma, ou “uma estratégia à formação de professores e para o desenvolvimento profissional”, pois “constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo” (SOUZA; CABRAL, 2015, p. 150-151).

Assim, para potencializar o processo das narrativas das crianças pensamos nos fantoches, para as crianças explorarem como quiserem, “encharcando-se de arte e poesia, para que depois se animassem a inventar também suas histórias”. (GIRARDELLO, 2018, p. 78). E o que elas teriam afinal de tão precioso para contar?

Teatro de fantoches: um lugar de vida, imaginário e narrativas

Compreendemos que a arte do teatro dos fantoches na educação infantil potencializa o imaginário e as fantasias, de forma gratuita e natural da criança. Porém, a utilização excessiva como um “brinquedo educativo”, dirigido ao ensino de conteúdo específicos, retirará a sua potência lúdica, sua atmosfera natural e limitando, sobremaneira, a ação da experiência da criança, o prazer, a alegria e sua autoria.

O boneco é um objeto que está condicionado a uma atuação lúdica: “seu uso em uma animação ou mesmo em um vídeo rompe de imediato com a realidade e amplia a imersão do público dentro de um universo regido pelas regras da ficção” (OLIVEIRA, 2016, p. 33). A criança quando brinca dá vida para os bonecos e objetos. Uma figura fictícia que é tecida por palavras, gestos e, dessa forma, dá vida a si própria narrando sua autobiografia. Desse modo, podemos compreendê-la como uma “vivente com palavra” (LARROSA, 2002), visto que sua história está sempre viva em sua imaginação.

A criança quando brinca com bonecos (ou outros objetos e materiais) potencializa sua experiência, pois carrega uma carga simbólica dos ritos da vida, com conteúdo de situações que se relacionam ao existencialismo cotidiano, tanto a objetos e eventos externamente percebidos, como ao que pode ser subjetivamente concebido. A brincadeira da criança, portanto, “nos faz ver claramente a importância desse vasto campo que é a vida cotidiana e das diversas práticas dos modos de vida” (MAFFESOLI, 2001, p. 196).

A criança brinca com os olhos do coração e o “brilho radiante da imaginação vale-se dos sentidos para trazer o mundo para os encantos da irrealidade – interioridade – criadora. É para encantar o mundo” (PIORSKI, 2016, p.133). Nesse sentido, Maffesoli alerta-nos:

[...] não importa a maneira pela qual esse “imaginal” possa se exprimir – virtual, lúdico, onírico – ele vai estar lá, presente e pregnante, ele não será mais acantonado na vida privada e individual, mas será elemento constitutivo de um estar-junto fundamental (MAFFESOLI, 2001, p. 26-27).

Os bonecos fazem parte do imaginário popular e aparecem de diversas formas nas narrativas desse imaginário. Permite uma nova composição de estar-junto. Eles assumem um papel muito específico e permeado por elementos de uma linguagem que mistura o cinema e o teatro, união que guia o espectador por uma experiência diferente daquela promovida por personagens interpretados por atores.

O boneco é um objeto “mágico” que se configura em dois níveis: no primeiro nível, durante sua criação, ele suga seu autor para dentro de seu núcleo e, imerso no universo do boneco, o autor se liberta da realidade podendo criar, livre das normatizações da “realidade”. No segundo nível, o espectador da história contada a partir do universo do boneco se liberta da realidade — principalmente por não estar diante de atores humanos — e se torna mais acessível, principalmente no que tange ao universo fantástico (OLIVEIRA, 2016, p. 31-32)

O Teatro de Fantoques já é utilizado há muito tempo, e vem conquistando espaços de suma importância para as culturas orientais e posteriormente, ocidentais. Confeccionados com tamanha perfeição, inspirados em personagens reais, essa expressão cultural encanta do mais novo ao mais velho que porventura, venham assistir uma apresentação de bonecos vivos e falantes. É importante ressaltar que na maioria das vezes essa linguagem artística não é vista com tanto apreço pelos profissionais da educação, deixando de lado todo potencial que ela pode proporcionar no desenvolvimento da criança, trabalhando o processo de criação com intenções de ater a realidade de modo natural.

Desse modo, o Teatro de Fantoques surge como uma oportunidade ímpar, para contribuir no processo escolar, promover a formação integral da criança e da comunidade envolvida. Esse potencial existente nos fantoches e pode ser meio para a produção das narrativas autorais das crianças que estão inseridas na Educação Infantil. É urgente e necessário o envolvimento da criança nesse processo, pois brincar com os fantoches provoca nas crianças, como nos adultos, “uma necessidade de buscar, em seu fazer criador, a linguagem mais precisa para que a singularidade de cada história se manifeste” (GIRARDELLO, 2015, p. 26).

Vale destacar que Educação Infantil abrange toda forma de educação que a criança recebe na família, na comunidade, na sociedade e na cultura onde vive. E a escola tem um papel fundamental dentro dessa atuação, por ser uma instituição diretamente voltada para o desenvolvimento da criança. A sociedade foi evoluindo e a criança passou a ser vista como

um sujeito de direitos, as escolas e creches passaram a preocupar também com a educação, arte, estética, ética das crianças e não apenas com o cuidar.

Assim, as DCNEI para a Educação Infantil definem, em seu art. 9º, que devem ser garantidas nas instituições experiências que:

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2010, p. 25-26).

As experiências de diferentes linguagens para criança precisam ser efetivadas de maneira interativa e principalmente oportunizar o direito dessa criança de estar numa creche ou numa escola de forma que promova a equidade, garantido todos os direitos que essa criança tem.

Considerações em aberto: caminhos a desbravar

Cabe aqui nossas considerações, ao menos enquanto síntese e pano de fundo, as reflexões sobre a noção de criança protagonista, produtora de cultura, a partir de uma concepção lúdica de autoria, na qual está sustentada com a criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social. É também um princípio colaborativo de autoria, em que a criança experimente com singularidades diversas ações, por meio de gestos, palavras faladas, escritas, e cenas imaginadas ou realizadas com fantoches. Experiências essas que potencialize sua a criatividade, mediado pelo pensar, fazer e sentir; assim como, ações estruturantes para produção de cultura. É no brincar que a criança experimenta ser/estar-junto-com, e a existência concreta forma um misto composto de elementos singulares da vida cotidiana.

Consideramos que é com base nessa experiência com fantoches que a criança ganha espaços para produção de suas narrativas autorais, por estar imbuída num processo cultural (social e artístico). As narrativas com ações livres propiciam nas crianças de 0 a 5 anos, que elas aumentem paulatinamente seu vocabulário, desenvolva suas emoções a partir das construções da realidade em que vivem sem perder o foco do sujeito ativo e pertencente a uma sociedade. Por isso, é importante que se leve a sério as possibilidades de “escutá-las e de legitimar sua reflexão sobre o pensam o que fazem, como fazem, e como aprendem a ser, e a conhecer nas escolas que as acolhem na infância” (PASSEGGI et al.2014, p.99).

A educação das crianças pequenas necessita partir das suas ontologias, das suas condições socioculturais concretas, compreendendo que o conhecimento do mundo, assim como a linguagem pode ser uma forma de brincadeira. (KUHLMANN JR., 1998). Mas é necessário o professor ter escuta e olhar sensível para todas as experiências que a criança se envolve, como: a arte cênica, afeto, prazer, desprazer, fantasia, brincadeira, movimento, poesia, ciências, artes, linguagem, música etc. Pois, “entre os mais poderosos adubos da autoria infantil está a atenção ao que a criança fala, performa, desenha ou escreve” (GIRARDELLO, 2018, p.83)

Por fim, pensar as infâncias na contemporaneidade significa pensar em caminhos teórico-metodológicos “pautados na visão de que a criança é capaz de se reinventar constantemente, em uma dinâmica relação com o contexto histórico, social, cultural e subjetivo” (COÊLHO, SOUZA, 2019, p.237) É, pensar na concepção do brincar e narrar com autoria suas histórias, pois a criança aprende a interagir com o outro; amplia o pensamento, a memória, a autoria, a solução de problemas e promove negociação entre crianças. Isto é, possibilita uma infância livre, criativa, ativa e plena!

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Pedro. Mais respeito, sou criança! 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/pedro-bandeira-declama-mais-respeito-eu-sou-crianca-568074.shtml>: Acesso em 17 de março de 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos & FLORES, Maria Luiza Rodrigues (Orgs.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. I).

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984. 119p.

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Tradução de João S. Gama. Lisboa: Edições 70, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARDOSO, Marilete Calegari. Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. **Tese (doutorado)** – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018. 212 f. : il.

COÊLHO, PJS; SOUZA, EC. Narrativas e aprendizagens experienciais de crianças de uma escola de educação infantil rural. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 222-240 mai/ago 2019

CONCEIÇÃO, Ana Paula.; MACEDO, Roberto Sidnei. Prática, Biografia E Construções Teóricas Em Educação Infantil: um currículo brincante. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 121-132, 27 abr. 2018.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.p.222-232

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018, pp. 71-92.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceito e recriando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares comunicação e eventos, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Natal (RN): Argos, 2001.

OLIVEIRA, Flávio Gomes de. Vida de Boneco: Um Filme para Pensar a Respeito do Uso de Bonecos em Produções Audiovisuais. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br>. Acessado em: 19/03/2021.

SANTOS, Maria Walburga dos; CARDOSO, Marilete Calegari. Educação e infância: Pandemia, tecnologias e o distanciamento das crianças. **Revista Cocar. Edição Especial**. N.09/2021 p.1-18 - ISSN: 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4123> Acesso em: 15/03/21

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.

TEBET, Gabriela Guarnieri de C. Desmaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C.(orgs) **Infância & Pós-estruturalismo**. 2edª São Carlos: Pedro& João Editores, 2019.

SOBRE AS AUTORAS:

Mary Nádia de Azevedo Lima de Jesus - Mestranda em Educação – UESB. Pedagoga, Mestranda no Curso de pesquisa e Pós-graduação – PPGED pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail institucional: 2021m0111@uesb.edu.br E-mail pessoal: amaryanadia@yahoo.com.br

Marilete Calegari Cardoso Doutora em Educação – UFBA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade – GEPEL. Professora Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Letras; coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Formação Docente, Infância, Leitura e Ludicidade

(NEPEFILL/UESB), Campus Jequié, Universidade do Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: marilete.cardoso@uesb.edu.br