

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS
Departamento de Educação – DEEDU

Cibele Di Paula Alves Chalita

A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA COMO PATRIMÔNIO

Mariana

2022

Cibele Di Paula Alves Chalita

A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA COMO PATRIMÔNIO

Artigo científico apresentado à disciplina de Seminário VI: Conclusão de curso, ministrada pelo Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, como requisito para a conclusão do curso de Pedagogia do Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.

Orientador(a): Prof^a Dr^a. Ivanete Bernardino Soares

Mariana

2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

C436a Chalita, Cibele di Paula Alves.
A imaginação da criança como patrimônio. [manuscrito] / Cibele di
Paula Alves Chalita. - 2022.
26 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanete Bernardino Soares.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em Pedagogia .

1. Imaginação. 2. Infância. 3. Patrimônio imaterial. I. Soares, Ivanete
Bernardino. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 719

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Cibele Di Paula Alves Chalita

A imaginação da criança como patrimônio

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 08 de novembro de 2022

Membros da banca

Prof.a Dr.a Ivanete Bernardino Soares - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Ivanete Bernardino Soares, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 10/11/2022



Documento assinado eletronicamente por **Ivanete Bernardino Soares, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 20/11/2022, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0428532** e o código CRC **696DEEE0**.

Dedico esse artigo aos meus pais, Maria
Helena Alves Chalita e Newton Miguel
Chalita (in memoriam) e a todas as crianças de
0 a 113 anos.

AGRADECIMENTOS

Amor vem de amor, diria Guimarães Rosa, e é com ‘amors’ que decido começar os agradecimentos que são tantos. Agradeço aos meus pais, Maria Helena Alves Chalita e Newton Miguel Chalita, por todo afeto e respeito dedicados à minha criação, essa que foi sinônimo de liberdade, coragem e emancipação, regadas de altas doses de amorosidade, diálogo e sentimento. Com doçura, cuidado e muita alegria, fizeram da minha trajetória um abraço de conforto.

Agradeço aos meus irmãos Pedro e Elizabeth, à minha família (em especial aos primos da “banda gay”) as primas Naninha, Jéssica e Lu. Agradeço a todas as crianças que um dia cruzaram meu caminho, principalmente aquelas que me ensinaram grandiosas lições, como é o caso do meu querido afilhado Theo, Maya, José, Clara, Theo, Gael, João, Theo, Carlão e Bebela, todos vocês, cada um do seu jeito, me apresentou a vida sob uma perspectiva deslumbrante.

Agradeço à Universidade pública (UFOP), aos projetos (Pet, Pibid, Figueira), a todos os meus professores, em especial à minha orientadora Ivanete, que com imenso carinho acolheu minha pesquisa e me auxiliou afetuosamente nessa jornada.

Agradeço aos meus amigos, de BH, de Mariana e de outros vários cantos do mundo. Em especial, os amigos do pastel, seu Jadir, Jon, Barbinha e Gabes. Ao Antônio, as ‘Sãojusenetes’, ao Anderson, ao Bença Valentim, Tânia e tantos outros.

Agradeço ao Narcélio, meu companheiro, que tanto admiro e quero bem. À Juliette e Priscila. Agradeço novamente à Barbinha, por acreditar e caminhar junto comigo tecendo e costurando ponto a ponto do sonho chamado Brincantaria.

Agradeço imensamente à cidade de Mariana, que me acolheu e me proporcionou momentos incríveis, agradeço também, à Taqueupa que foi morada, acolhimento e me presenteou com queridos que levo para a vida. Em especial, Anderson, Júnior, Cris e Atineia.

Agradeço ao Universo, à natureza, ao tempo, as artes e a oportunidade de ter vivenciado momentos que me compõe e me fazem quem sou hoje.

*"O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem"
(Guimarães Rosa)*

SUMÁRIO

1. Resumo	7
2. Abstract	7
3. 1. A construção da infância	8
4. 2. Imaginação: movimento “inútil” de imagens sutis	12
5. 3. O brincar e a literatura como espaço de exercício da imaginação	17
6. 4. Imaginação como patrimônio	19
7. 5. Processo educacional escolar e o inventário participativo como estratégia de fortalecimento da expressividade infantil	21
8. Considerações finais	23
9. Referências bibliográficas	24

A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA COMO PATRIMÔNIO

“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei.” (Manoel de Barros)

Cibele Di Paula Alves Chalita (UFOP)
Ivanete Bernardino Soares (UFOP)

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo central o estudo da imaginação da criança, a partir dos conceitos de “patrimônio imaterial” (UNESCO, 2006; BRASIL, 2016; RODRIGUES, 2012; CRIPPA, 2011; SOUZA, 2011; PELEGRINI, 2008; FUNARI, 2008) e de “inútil”, presente na poética de Manoel de Barros. A ideia é conceituar a imaginação materializada em práticas diversas da criança em suas manifestações expressivas, de forma a caracterizá-la como um patrimônio imaterial. Considerando a lógica do produtivismo funcional, segundo a qual tudo o que é inútil se descarta, teceremos reflexões sobre o processo educacional escolar, sobre a dinâmica da pós-modernidade e sobre a centralidade da visão de sociedade construída por e para adultos, visão que inclui o descarte de boa parte da produção simbólica infantil. Em termos metodológicos, a pesquisa tem natureza predominantemente bibliográfica. Por fim, acreditamos que qualificar a imaginação da criança como um patrimônio imaterial corrobora para a construção de novas narrativas e concepções sobre a criança e as “miudezas inúteis” que ela cria, co-cria e imagina.

Palavras-chave: Imaginação. Infância. Patrimônio imaterial.

ABSTRACT: The central objective of this article is to study the child's imagination, based on the concepts of "intangible heritage" (UNESCO, 2006; BRASIL, 2016; RODRIGUES, 2012; CRIPPA, 2011; SOUZA, 2011; PELEGRINI, 2008; FUNARI, 2008) and "useless", present in Manoel de Barros' poetics. The idea is to conceptualize the imagination materialized in diverse practices of the child in its expressive manifestations, in order to characterize it as an intangible heritage. Considering the logic of functional productivism, according to which everything that is useless is discarded, we will reflect on the school educational process, on the dynamics of modernity, and on the centrality of the vision of society built by and for adults, a vision that includes the discarding of much of the symbolic production of children. In methodological terms, the research is predominantly bibliographical in nature. Finally, we believe that qualifying children's imagination as an intangible heritage corroborates the construction of new narratives and conceptions about children and the "useless offal" that they create, co-create and imagine.

Keywords: Imagination. Childhood. Immaterial heritage.

1. A construção da infância

Se traçarmos um panorama histórico e social de como a concepção de infância foi se constituindo ao longo do tempo, veremos que apesar de muitos deslocamentos no decorrer da história, ainda existem dificuldades latentes de compreensão dos processos que envolvem a criança, especialmente aqueles de natureza simbólica. Se analisarmos a fundo as nuances das transições de concepções de infância, veremos que grande parte delas são atravessadas pela lógica do atual modo de produção, assim como Edmir Perrotti identifica...

... nossa capacidade de produção é o que nos configuraria. É essa capacidade, essa força e energia que, alienada, possibilita a acumulação capitalista, a reprodução, a reprodução do capital, que, em uma palavra, possibilita o funcionamento da máquina capitalista. Daí o lugar de destaque para aqueles que estão diretamente ligados a ela, mesmo que tais lugares estejam hierarquizados em função da propriedade dos meios de produção. Daí a sociedade capitalista privilegiar o adulto, pois ele pode ser mais “produtivo” que a criança, dentro do modo como está organizada a produção. Daí o interesse pelo produtor começar a diminuir na medida em que sua força produtiva vai diminuindo (PERROTTI, 1990, p. 18).

A percepção da criança como um ser “improdutivo” por parte da lógica do sistema econômico capitalista demarca traços de uma sociedade estruturada para o lucro que o trabalhador adulto – detentor da força de trabalho – pode gerar para os donos dos meios de produção de riquezas. A criança interessa, neste caso, enquanto consumidora direta ou indireta de bens e serviços endereçados a ela e como potência, isto é, como projeção da força de trabalho que corresponderá em sua fase dita produtiva. Portanto, com relação a este último foco de interesse em relação à criança, pensar a preservação de uma infância saudável, permeada por mecanismos sociais de controle e formação, com garantia de bem estar e cuidado, advém também de uma lógica coerente com a dinâmica da preparação para o trabalho e para o mercado. Porém, esta garantia se dá também na condição de disciplinar corpos, pensamentos e expressões infantis, já que sabemos que vivemos em uma sociedade da razão pragmática e esta “visão adultocêntrica do que seja uma criança é redutora. Nela a criança é apenas um ‘vir-a-ser’, um ‘futuro adulto’. Este, por sua vez, não jamais alguém em transformação constante.” (PERROTTI, 1990, p. 12) Compreender, portanto, o que permeia essa centralização, o que atravessa esse movimento é de suma importância.

Neste cenário, a subjetividade da criança, sua dinâmica peculiar de construção de narrativas e a arte expressiva infantil, de modo geral, escapam dos parâmetros de valor e credibilidade se comparados a outras manifestações simbólicas humanas. Síndrome já do advento da modernidade, que promove a “pobreza da experiência”, acarretando “uma nova forma de

miséria [que] surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1994, p. 115), produzindo “excessos” que geram faltas. No caso específico de interesse deste artigo, a falta de oportunidades de estímulo à imaginação livre e autoral por parte da criança.

A modernidade, na perspectiva de Walter Benjamin, “aparece como sendo um momento de diferenciação (transformação) radical da história, em especial o século XIX” (RANGEL, 2020, p. 31) levando ao prejuízo de uma convivência mais concreta com o mundo, com a história e com a realidade. De acordo com essa lógica, os sujeitos tendem a imaginar futuros possíveis somente através de percursos oferecidos pelo sistema econômico em voga. Em linhas gerais, a partir do Iluminismo, e com o objetivo de refratar a noção de Deus, cotejando-a com o papel para as representações coletivas, a ciência, a técnica e o capitalismo passam a ser o epicentro dessa modernidade que produz “experiência de pobreza”. O mundo passa a ser lido, não mais pela lógica divina, mas pela do capital, e é através deste capital e da técnica que nossas experiências vão sendo moldadas e condicionadas. Se a modernidade já havia consolidado essa cosmovisão nas principais economias mundiais, a pós-modernidade, e com ela a instauração do neoliberalismo, acentuou-se o distanciamento dos sujeitos com o mundo objetivo, já que o sistema oferece cada vez mais mediações fabricadas para apoiar a relação entre sujeito e a realidade concreta.

Trocar experiências autênticas por produtos é o que a sociedade atual tem feito, limitando a dimensão experiencial da vida. As crianças, que por sua vez são cada vez mais direcionadas aos brinquedos prontos e industrializados, a vídeos e jogos virtuais (interativos ou não), diluem a experiência de criar universos de sentido tendo como base privilegiada a própria imaginação, que requer comportamentos que contemplem o vazio, o tempo de ociosidade e convívio com espaços desafiadores. A maioria das atividades propostas para a criança que se distanciam dessas práticas podem ser consideradas “excessos” (PIORSKI, 2016). A pobreza da experiência instaurada nos distancia da natureza primordial do homem e, na criança, gera prejuízos incontestes.

É inegável que o projeto de mundo sustentado na lógica colonial submete a criança à condição de subordinação de um modo adultocêntrico. A meu ver, uma das principais características que firmam o caráter de uma lógica dominante, sendo também centrada no adulto, é a perda da brincadeira como estado matriarcal do ser. Como a existência é parte de uma natureza brincante, ela é conduzida como desvio na medida em que brincar não é coisa para adultos, e ser adulto é a condição a priori desse mundo que não brinca, somente produz, consome, descarta e visa lucro.” (RUFINO, 2021, p.67)

Quando consideramos a história cultural do brinquedo, notamos que as mudanças históricas e econômicas alteraram profundamente seu papel na constituição e desenvolvimento da criança. Antes feitos a partir de estruturas simples e com pretensões de permanência, hoje são condicionados a outros formatos como a automação e o descarte, estabelecendo novas relações formativas e, até mesmo, afetivas com as crianças. Se o elemento “imaginação” era indispensável para a prática do brincar, com o nascimento da técnica e fortalecimentos dos processos industriais, os brinquedos passam a depender cada vez menos da criança para funcionar, realizando sua performance diante da criança, que apenas assume a posição de expectador, para depois se “autodestruir”, já que o descarte é quase inevitável. O brinquedo deixa de ter elementos que levem a criança a imaginar de modo emancipado e passam a conter todos os subsídios que o capital espera.

Na brincadeira, por exemplo, o carro não necessariamente precisa ter rodas, visto que para o brincar e para a percepção inaugural da criança, a finalidade do carro pode não ser única e exclusivamente deslocar-se. Nesse sentido, ter ou não ter rodas diz mais sobre o processo imaginativo da criança do que sobre a qualidade ou não do brinquedo. Mas o brinquedo industrializado, criado pelo capitalismo, com o fim de estimular o consumo, precisa além de ter rodas, ter elementos que o caracterizem útil e esteticamente bonito, para desde já, criar um desejo de consumo naquele ser que vai ser o consumidor em potencial de amanhã. A boneca, que antes era resultado de processos artesanais, como é o caso das bonecas de palha ou feitas com objetos do cotidiano doméstico, hoje, algumas delas têm traços humanos cada vez mais realistas, chora, ri e interage, criando desde cedo projeções e identificações binárias. Neste cenário, a criança tende a preferir a boneca mais à sua semelhança, resistindo a imaginar comportamentos humanos, sentimentos e atitudes no artefato de palha ou no sabugo de milho enfeitado, prejudicando enormemente o fenômeno natural do animismo infantil¹. Relembrando Benjamin, temos assim efeitos da pobreza da experiência promovida pelo uso da técnica para incremento do capitalismo.

Nessa linha de pensamento, Benjamin pergunta: “... qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1994, p. 115). Pensando nas consequências epistemológicas deste questionamento, um argumento central deste artigo é que a cultura lúdica, a brincadeira e o brinquedo são patrimônios de valor imensurável.

¹ Ver mais sobre o conceito de animismo infantil em Vygotsky (2014) e Held (1980).

Quando pensamos na experiência com estas “miudezas”, estas que sempre possibilitaram à criança imaginar livremente e de modo autoral, devemos refletir sobre o que se transformou desde a modernidade e a consolidação do capitalismo. De lá para cá, a experiência passa a ser mediada pela técnica e pelo mercado, que administram as necessidades e desejos dos sujeitos, inclusive criando necessidades e desejos a cada estação. O brinquedo passa a ser o produto (seja ele material ou virtual), a criança passa a ser o cliente consumidor, e a farta oferta de entretenimento imediato a afasta dos elementos desestruturantes que a permitiriam imaginar, aproximando-a de processos de troca de produtos por sensações que favorecem o lucro constante dos donos dos meios de produção e não a sua emancipação.

Pensando ainda na perspectiva dos elementos desestruturantes que antes eram brinquedos para as crianças, sabemos que

... hoje podemos ter a esperança de superar o erro básico segundo o qual o conteúdo ideacional do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando na realidade é o contrário que se verifica. A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial. Conhecemos bem alguns instrumentos de brincar, extremamente arcaicos e alheios a qualquer máscara ideacional (apesar de terem sido na origem, presumivelmente de caráter ritual): bola, arco, roda de penas, papagaio – verdadeiros brinquedos, “tanto mais verdadeiros quanto menos dizem os adultos. (BENJAMIN, 1994, p. 247)

Para Benjamin, a técnica compromete a imaginação e a experiência, perde-se a “miudeza”, isto é, a sutileza das relações de sentido estabelecidas pelo homem com o mundo ao seu redor. O atual estágio de produção de brinquedos, cada vez mais realistas e autômatos, asfixia a experiência genuína, principalmente a experiência de natureza imaginativa. A relação com o brinquedo passa a ser semelhante a que se estabelece com qualquer outra mercadoria, como com a roupa da moda ou a mochila da marca específica que os colegas da escola estão usando. Esse deslocamento do brinquedo para a categoria de mercadoria colecionável dilui o processo imaginativo, “pois quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva” (BENJAMIN, 1994, p. 247).

2. Imaginação: movimento “inútil” de imagens sutis

A imaginação, capacidade humana de criar imagens mentais, quando permeada pelas nuances do fantástico expressa, muitas vezes, desassossego no adulto, visto que “parece indissolúvelmente ligada a tudo aquilo que desperta o medo, ao inquietante, ao traumatizante” (HELD, 1980, p. 20), com suas imagens de criaturas mágicas, espectros, monstros e fenômenos inexplicáveis que, na verdade, alegorizam sentimentos, medos, frustrações, anseios e outras porções de humanidade. Essa tradução das percepções e reações humanas em imagens figurativizadas caracteriza, no entanto, a própria dinâmica de compreensão humana do mundo natural e é não só *necessária* como *inevitável* ao processamento humano dos dados que apreende a sua volta. Para Vigotski,

... as imagens da fantasia utilizam [...] uma linguagem interior para as nossas emoções, selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de modo que essa combinação corresponda ao nosso estado interior e não à lógica exterior dessas mesmas imagens (VIGOTSKI, 2014, p. 16)

As imagens criadas para simbolizar emoções e elementos da realidade colaboram na compreensão de informações novas e fragmentadas, atribuindo a elas um corpo coerente semelhante à narrativa primordial. Por isso, Vigotski se recusa a conceber a imaginação como simples “divertimento caprichoso do cérebro”, defendendo-a, ao contrário, “como uma função vitalmente necessária” (Idem, p. 9-10). Em sua obra *Imaginação e criatividade na infância* ([1930] 2014), Vigotski delinea o papel da imaginação para o desenvolvimento saudável do ser humano nos seguintes termos:

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, ele poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras escritas da sua própria experiência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros (VIGOTSKI, 2014, 15).

Mais do que puro entretenimento e recreio do espírito, a fantasia e a imaginação participa da dimensão experiencial da vida e do próprio desenvolvimento humano. A fundo, o processamento de imagens sutis – combinadas a partir da dinâmica do pensamento mítico ainda não condicionado pela lógica racional – testemunha e viabiliza a maturação natural da criança.

A imaginação expressa o que simbolicamente é construído durante os processos experimentados pela criança e pode ser materializada ou não em elaborações práticas e

expressivas, como é o caso por exemplo, da brincadeira de faz de conta e jogos permeados de elementos do campo da realidade da criança, que atravessam de forma latente sua forma de ser e estar no mundo. O que a criança cria de imagens no campo da fantasia, esboça potencialidades criativas, narrativas múltiplas com capacidades diversas para a sua construção enquanto sujeitos.

A imaginação da criança é um universo fértil, complexo e recheado de possibilidades. Carrega em seu cerne uma dimensão poética surpreendente, e é composta por elementos que podem ser muito relevantes para os processos criativos que não se limitam ao universo das artes, mas fomenta descobertas igualmente no campo da ciência e tecnologia. Albert Einstein, cientista cujas descobertas na área da física revolucionaram o pensamento científico da humanidade, declarou:

Eu acredito na intuição e na inspiração. A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado, enquanto a imaginação abraça o mundo inteiro, estimulando o progresso, dando à luz à evolução. Ela é, rigorosamente falando, um fator real na pesquisa científica (EINSTEIN, 1931²)

Afinal, é sobre essa capacidade de as crianças criarem campos de imagem, e acessarem tais campos de forma tão profunda, que fazemos deste processo o objeto que nos valeremos para reflexão neste artigo. A brincadeira de faz-de-conta, pautada essencialmente pela imaginação, é também um dos objetos de análise devido ao seu forte atravessamento dos elementos simbólicos construídos pela criança que brinca. Potencialmente, é uma das brincadeiras com alto grau de elementos que fortalecem e estimulam a ação de imaginar.

No “faz de conta”, a criança executa o que Gilles Brougère chama de “segundo grau”, que seria basicamente pensar em algo distante da realidade na ação de brincar, mas vivenciando intrinsecamente algo que está dentro do campo real. Ou seja, a criança assume um papel dentro deste campo simbólico da imaginação, mas está instaurado um acordo implícito de que, apesar de assumirmos esse papel e vivenciarmos isso no brincar, não é a realidade, não somos de fato o que/quem nos propomos ser na brincadeira. Por exemplo, a criança que brinca de ser médico, assume o papel de médico, que é uma profissão que ela observa dentro do campo da realidade, mas apesar de assumir este papel, ela sabe que não deve pegar uma faca e cortar efetivamente o colega. O que Brougère chama de “segundo grau” é diferente de uma mera representação do cotidiano, é um movimento próprio da criança no momento da brincadeira, e conseqüentemente

² Sobre Religião Cósmica e Outras Opiniões e Aforismos. Mencionar bibliografia que trata da importância da imaginação para a racionalidade científica.

com esse movimento ela cria e ressignifica universos simbólicos muito significativos que são próprios da imaginação.

Pensar a imagem como memória, testemunho, narrativa, expressividade, é também construir a lógica de que somos todos efeito e autores das imagens que nos atravessam, que criamos e interpretamos constantemente. As imagens que estão postas no mundo, os símbolos e signos acordados em sociedade e as imagens que são partes e fragmentos da realidade circundante, constituem parte significativa da nossa existência. Pensar a imagem como “miudezas”, resíduos representativos, que demonstram por inúmeros formatos as percepções individuais e coletivas do mundo, é um processo importante para entendimento da diversidade de sistemas de valores, crenças, comportamentos éticos e morais e códigos legais.

Para Gandhi Prioski, a natureza do imaginar é ir atrás do oculto, é no brincar e na imaginação que as crianças vão além do que não está dado em caráter de obviedade. A partir desse pensamento, podemos refletir sobre a relação que a criança estabelece quando está, por exemplo, em contato com a natureza e com objetos desestruturados: este contato possibilita que a criança imagine, que ela simbolize e subverta a função original de certos objetos, e com isso, ela cria, inverte, inventa, desenvolve e aprende. O contato com os objetos não estruturados ou até mesmo com a literatura, coloca a criança diante de detritos de representações, muitas vezes míticas, e

... nestes detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um mundo microcosmos no macrocosmos. O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga. A criança lida com os elementos dos contos de fada de modo tão soberano e imparcial como retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos. O mesmo ocorre com a canção. E com a fábula.” (BENJAMIN, 1994, p. 238)

A imaginação age retroalimentando esses detritos de representações e imaginários, num movimento por meio do qual, de um lado, a criança se apropria simbolicamente do mundo, organizando-o em narrativas coerentes, enquanto, de outro, a realidade oferece elementos para a criação livre de imagens a partir do não literal e dado como acabado. A ideia dos detritos dialoga com o processo de imaginação da criança, visto que os detritos podem ser parte oculta de objetos que irão subsidiar a brincadeira infantil.

A despeito do avanço dos estudos da psicologia infantil sobre o papel da fantasia, a imaginação ainda é vista como algo perigoso: “supõe-se habitualmente que o fantástico reprime na criança

a construção do real, como se o real devesse inevitavelmente ser elaborado contra o imaginário, ou o imaginário contra o real.” (HELD, 1980, p. 47), dificultando ainda, a criação das estratégias de fomento aos espaços de imaginação da criança, como se a sua promoção prejudicasse a inserção da criança no mundo adulto, regido pelas contingências do trabalho e das ações práticas.

Prioski evidencia que, atualmente, as imagens internas – provenientes do ato de imaginar – estão sendo soterradas pelas externas – os variados estímulos artificiais oferecidos pelos adultos – excessos que têm colocado em risco processos fundamentais para a criança. Também Perrotti reforça essa percepção, ao afirmar que

... ao roubo do espaço, ao bloqueio do lúdico, oferece-se à criança, como substituição, a possibilidade de ela viver através de produtos culturais aquilo que lhe é negado no real. Instaura-se a miséria no cotidiano e tenta-se remediá-la com produtos que promovam o ajustamento a esse cotidiano reduzido, com “estruturas de consolação”, conforme chama a tais produtos Umberto Eco” (PERROTTI, 1990, p. 22)

Por meio desses expedientes, secundariza-se a capacidade de a criança criar pelo exercício da imaginação, valorizando, ao contrário, o que é criado pelo adulto e direcionado à criança como educação, como qualidade de vida e como estímulo cognitivo.

Para Gilles Brougère a cultura lúdica³ deve ser pautada pelos elementos da vida e recursos à disposição da criança que permitem a ela construir o “segundo grau” de percepção da realidade objetiva. Neste contexto, tanto a lógica dos detritos, enquanto objetos não estruturados, quanto a imaginação são fundamentais para o fomento dessa cultura, porém, o que vemos é que...

... a racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. Toda tentativa de subordiná-lo ao tempo da produção provoca morte. Por isso ele é banido da vida cotidiana do adulto e permitido nas esferas discriminadas dos “improdutivos”. O lúdico, dentro do mecanismo do sistema, é a sua negação. Em seu lugar permite-se o lazer, o “não trabalho, coisa totalmente diferente do lúdico, que é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção (PERROTTI, 1990, p. 20).

A criança, embora vista como presa fácil do fenômeno do consumismo e, portanto, personagem de interesse do ponto de vista da economia, configura-se também como um ser improdutivo e “inútil” pela lógica do produtivismo funcional, sendo conduzida a práticas que tornam lateral e secundário o que é próprio dela. Além de serem invisibilizadas as suas ações expressivas, são

³ Para Brougère, a cultura lúdica é um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (1998, p. 107). O conceito também representa uma atitude diante de certas atividades que a caracterizam como jogo, ainda que não seja uma percepção consensual.

desprezados seus movimentos de criação e expressão livre realizados enquanto brinca, imagina e sonha.

Como uma alegoria da discussão que se faz até aqui, a poética de Manoel de Barros contempla as “inutilidades” indispensáveis. O que ele chama ironicamente de “inútil” valida e propõe um campo sutil e simbólico fundamental, afinal, ele proporciona experiências, porque integra e valoriza também o vazio, o silêncio, o oculto, o que não está explícito e cheio de excessos.

A criatividade para criar literalmente máquinas inúteis, latente na poética de Manoel de Barros é o *modus operandi* natural da criança que brinca, afinal, “toda criança brincando se comporta como um poeta, na medida em que ela cria seu próprio mundo, melhor dizendo, transpõe as coisas do seu mundo para uma nova ordem, que lhe agrada” (FREUD, 2018, p. 54), ampliando campos de imaginação, acomodando sentimentos, consolidando autonomia e emancipando suas criações. A criança enquanto imagina, está perseguindo o oculto e o solidificando em brincadeira o que é construindo em terras férteis de sutilezas, semeando miudezas que permitem que a criança seja muitas, múltiplas e diversas.

Para Bachelard (2018), a imaginação é a força da natureza, e nada mais potencial para o desenvolvimento da criança do que a própria natureza, por se constituir como um repertório de elementos que podem ser incorporados livremente na criação infantil. Para Simon Nicholson (1971), que desenvolveu a “teoria das peças soltas”, quanto mais a criança consegue interagir com elementos diversos, com detritos representacionais, com objeto desestruturados, com materiais que a levam a deslocar-se, mais elas serão criativas e qualificarão suas brincadeiras. Sendo a natureza este espaço em aparência composta por “partes soltas” e a criança um ser que anseia por experiências e desafios, a natureza é um excelente espaço para fomento da imaginação.

Esquivar-se dos excessos criados pelo mercado e se beneficiar das possibilidades dispostas pela natureza é reconstruir os caminhos para a sensibilidade, é valorizar os processos imaginativos e simbólicos, compreendendo que “precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista” (COHN, 2013, p. 8), afinal, se pensarmos a criança e o brincar a partir da ótica da antropologia, veremos que o brincar é muito mais do que só assimilar as práticas da cultura e do adulto. A ação expressiva infantil é guiada pela curiosidade, preenchida pela fantasia e livre das limitações impostas pela racionalidade do adulto, isto é, corresponde à manifestação criativa da imaginação humana em seu estado mais genuíno.

3. O brincar e a literatura como espaço de exercício da imaginação

A antropologia da criança traz contribuições significativas no que tange a compreensão da criança sob uma perspectiva mais ampliada e holística, porque considera as representações da infância no interior da conjuntura histórica e cultural de cada sociedade, considerando a variedade de formas por meio das quais os atores sociais se estruturam e se compreendem (COHN, 2013, p. 22). Na obra “Antropologia da Criança”, Clarice Cohn descreve alguns exemplos de como determinados grupos, especificamente indígenas, se organizam e se reconhecem, apontando uma enorme disparidade em relação às concepções de “infância” que circulam no Ocidente. Evidencia-se que, antes de tudo, é necessário circunscrevermos as condições concretas que circundam a criança alvo do estudo e atribuir protagonismo ao papel que a criança desempenha neste contexto, considerando-a como “aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais.” (idem, 2013, p.28)

O brincar e o fantasiar são ações essenciais na vida dos sujeitos, especialmente para a criança, que se posiciona como aprendiz diante dos inúmeros estímulos que recebe do mundo externo. Diante disso, sabemos o quão importante é promover um contato qualificado da criança com o mundo, com as outras pessoas e com ela mesma, e oferecer-lhe oportunidades de assumir o protagonismo de suas brincadeiras e criações imaginativas. É no brincar, e talvez somente no brincar, que a criança atua de forma livre na exploração da natureza e das convenções criadas pelas sociedades, e o faz de modo muito peculiar e poético.

Em termos teóricos, algumas concepções caracterizam o brincar em uma relação dicotômica em relação ao ato de trabalhar, e oposta ao que é considerado sério. Evidencia-se nessas concepções novamente a presença da lógica das forças produtivas, na qual, de um lado se apresenta o que é “útil”, por gerar produção material, e do outro o que é “inútil”, ainda que elabore “produtos” imateriais.

Desde sempre convivemos com práticas que transformam a brincadeira e a literatura para crianças em ferramentas pedagogizantes, muitas vezes empregadas para ensinar conteúdos escolares e até morais e éticos, ou seja, tendo em vista fins utilitários, a partir de objetivos estabelecidos pelos adultos, desconsiderando a perspectiva da criança e suas demandas cognitivas e simbólicas. Perrotti analisa que desde a antiguidade, a literatura, por exemplo, era utilizada como mecanismo de transmissão de valores, sobretudo morais, o que de certa forma

distancia essas produções culturais de sua natureza mais profundas e estruturante da formação humana.

Lydia Hortélio argumenta que o brinquedo “não serve pra nada”, a não ser para ser feliz (MEIRELLES, 2019). tal pensamento se aproxima da potência das inutilidades que são insumos que sustentam a poética de Manoel e de Barros, inclusive porque

... o poeta faz algo semelhante à criança que brinca; ele cria um mundo de fantasia que leva a sério, ou um mundo formado por grande mobilização afetiva, medida em que se distingue rigidamente da realidade. E a linguagem mantém esta afinidade entre a brincadeira infantil e a criação poética, na medida em que a disciplina do poeta, que necessita do empréstimo de objetos passíveis de representação. (FREUD, 2018, p. 54)

O brincar carrega em seu cerne a força motriz para a elaboração de jogos simbólicos, favorecendo o exercício da imaginação e a criatividade. Quando a criança brinca, se envolve de maneira tão profunda com a brincadeira, experimentando narrativas autorais que semantizam o mundo, contornando seus gostos, seus desejos e seus devaneios. Neste movimento, a criança “formula um sentido ao mundo que a rodeia” (COHN, 2013, p.33), performando significado e envolvimento com as frações de realidade que lhe chegam de modo aparentemente caótico. A narrativa construída pela criança revela os sentimentos que nela pulsam, e oferece condições para que possa processar a cisão entre o que ela imagina, o que presentifica no campo real e o que simboliza na sua ação expressiva.

Com a ascensão da técnica na modernidade, acontece o Benjamin chama de “morte da narrativa”, pois sem as condições de expressão da experiência, instaura-se uma relação de pobreza. Sem possibilidade de narrar a experiência, que vem sendo suprimida pelas relações mercadológicas que contornam a infância, alguns mediadores da infância (pais e demais responsáveis legais, professores, agentes culturais, cuidadores, profissionais do marketing e até escritores e outros artistas) podem se orientar por práticas que distancia a criança do que é primordial e a deixa refém dos interesses da dinâmica econômica. Passamos a produzir e ofertar literatura infantil, por exemplo, erguida sobre o

... preconceito segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. No entanto, nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos – material ilustrativo, brinquedos ou livros – supostamente apropriados às crianças. Desde o Iluminismo, essa tem sido uma das preocupações mais estéreis dos pedagogos. Em seu preconceito, eles não veem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar atenção infantil, substâncias extremamente específicas. As crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem

atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam.
(BENJAMIN, 1994, p. 237-238)

A literatura se materializa em pensamento e imaginação, podendo ser prontamente ajustável aos mecanismos de compreensão infantil, acomodando conflitos de crescimento, reconciliando-a com o ilegível do mundo. Os elementos fantásticos podem funcionar como gatilhos que expandem e acentuam enormemente a imaginação: o jogo simbólico estimula a criança a experimentar diferentes sensações e percepções enquanto se relaciona com a literatura, mantendo-se nesse ambiente controlado e seguro da narrativa. Dentre outras importantes dimensões, a invenção literária dirigida especialmente a crianças pequenas põe em cena a interação entre um narrador-contador e um ouvinte, instaurando possibilidades de alternância desse jogo de sentidos articulado pela criatividade e fruição. Para a criança que é leitora autônoma, o jogo ficcional propicia, inclusive, o processo relacional consigo mesma, quando se funde em narrador e ouvinte projetando identificações com personagens e episódios que os permitem estruturar seus próprios sentimentos.

4. Imaginação como patrimônio

A noção de patrimônio é extremamente fluida e pode variar muito a depender da vertente disciplinar ou da perspectiva teórica. Neste trabalho, nos apoiaremos na definição de patrimônio imaterial e cultural trazida pela UNESCO, na Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, nos seguintes termos:

Entende-se por patrimônio cultural imaterial, as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Esse patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003, p.3)

Articulando os conceitos de patrimônio, identidade e memória, empreenderemos análises que se aproximem da ideia de sujeitos como patrimônios, em conformidade com a perspectiva da antropologia que

... tem demonstrado que todas as sociedades humanas produzem, diferentemente, objetos, ideias, representações simbólicas e comportamentos,

que nós, os antropólogos, denominamos cultura. Esse patrimônio cultural, que pode ser material, ou seja, o que é visível, como os artefactos, e não-material, o que não é visível como ideias, comportamentos, sistema simbólico e religioso, é reproduzido e preservado através da memória social. (RODRIGUES, 2012, p. 5)

Neste artigo, viemos argumentando a favor da valoração da imaginação, em especial a imaginação infantil – com seu sistema simbólico peculiar – como um patrimônio cultural reconhecido. Por meio da imaginação, a criança aciona processos cognitivos, relacionais e/ou motores, podendo, inclusive, dispensar a utilização de qualquer material para a qualificação dessa prática. No entanto, dado o caráter intangível, estéril no sentido da utilidade prática e de difícil registro e preservação (principalmente por se materializar na oralidade), acreditamos que o reconhecimento das manifestações expressivas da criança pautadas pela imaginação provoque uma série de resistências, inclusive porque

... a produção de narrativas nacionais baseadas nos valores dos grupos dominantes, [é] que se legitimam, por um lado, pela grandiosidade, permanência/ materialidade e erudição de suas construções e, por outro, pela dificuldade dos grupos subalternos em valorizar e divulgar diferentes critérios de reconhecimento de um bem além daqueles já sedimentados pela história oficial e técnicos autorizados. Desse modo, não é difícil encontrarmos os considerados patrimônios de um país como um reflexo da cultura de determinado grupo, enquanto os demais são esquecidos e negligenciados. (SOUZA, CRIPPA, 2011, p. 239)

Portanto, de um lado temos caracterizado como patrimônio bens tombados, sítios paisagísticos ou arqueológicos, coleções, acervos, documentos, práticas, representações, expressões, conhecimentos, entre outros, que certos grupos legitimam. O valor atribuído ao que é feito pelo adulto como os monumentos, por exemplo, revela concepções subjacentes de infância e de suas manifestações.

As mudanças advindas desde a modernidade, principalmente no que diz respeito à ascensão da técnica, ao avanço da ciência e das tecnologias, transformou significativamente a forma na qual nos relacionamos com a memória, o patrimônio e a identidade (RODRIGUES, 2012). Ao pensar essas categorias, é inevitável considerar os atravessamentos diretos ou não da ciência, da tecnologia e da globalização. Como a memória coletiva está na base da construção das identidades individuais e como tudo isso contribui para a continuidade de um grupo, essas noções precisam ser observadas para uma melhor compreensão da complexidade existente na delimitação de um patrimônio.

Os métodos por meio dos quais produzimos conhecimento, as interações sociais, os modos de registros da história, a maneira como cultivamos memória são eventos que mudaram

significativamente em um curto espaço do tempo histórico. A globalização trouxe o que Rodrigues chama de “identidades partilhadas”, além do fenômeno do multiculturalismo, o que provoca grande modificação nas formas de ser e estar no mundo, inclusive na forma como as crianças se relacionam com o que está disponível para elas.

A UNESCO explicita a preocupação com os processos de globalização, compreendendo que tais mudanças podem ser renovadoras para os grupos, mas também pode gerar efeitos colaterais indesejáveis como a deterioração dos patrimônios. Neste artigo, nos movemos por preocupações semelhantes: há mecanismos que garantem que as produções expressivas da criança sejam valorizadas, evidenciadas e consideradas também patrimônios imateriais? Se sim, quem faz a salvaguarda do que é próprio da criança, da sua imaginação e da sua ação expressiva? Se não, quais as medidas possíveis para reverter esse quadro?

Os caminhos traçados até hoje demarcam possibilidades através da Educação, com “medidas aplicadas à investigação, identificação, documentação, proteção, valorização, revitalização dos bens intangíveis e [...] que a transmissão desses bens ocorresse “essencialmente por meio da educação formal e não-formal” (PELEGRINI, FUNARI, 2008, p. 48). No entanto, nos deparamos atualmente com a “dificuldade em superar o sentido dominante de patrimônio como uma coisa, que se auto explicaria em sua materialidade, utilizado por alguns técnicos e fortemente enraizado no senso comum.” (SOUZA, CRIPPA, 2011, p. 242), o que nos impulsiona a promover o debate sobre a valorização da expressividade autoral da criança como patrimônio merecedor de registro, estudo e circulação.

5. Processo educacional escolar e o inventário participativo como estratégia de fortalecimento da expressividade infantil

Na relação estabelecida entre processo educacional escolar e o fenômeno do “utilitarismo” abordado por Perrotti e atribuído especificamente às demandas formativas da infância, instaura-se uma problemática que se propaga e se consolida à “medida em que o discurso utilitário implica inferiorização do destinatário face a um emissor detentor da “verdade”, temos aí caracterizado um discurso *de e pelo* Poder(es)” (PERROTTI, 1986, p. 39). A relação de via de mão única do conhecimento do adulto em direção à criança é naturalizada como uma evidência incontornável, obstruindo práticas de escuta, registro e valorização das produções simbólicas das crianças por parte dos adultos responsáveis pela condução formativa.

De modo geral, o contexto escolar ainda é caracterizado por um desabono estrutural das materialidades produzidas pela criança, como é o caso dos seus desenhos, artes, brinquedos, manuscritos e, principalmente, sua produção simbólica imaterial, como é o caso da verbalização de narrativas autorais, da enunciação de metáforas, alegorias e explicações peculiares dos fenômenos da realidade, criações inventivas fruto da sua imaginação e fantasia. Tradicionalmente, essas manifestações expressivas são vistas com complacência e satisfação, especialmente por seu caráter jocoso e pela graça. Os desenhos são expostos em murais, as narrativas são solicitadas nas atividades escolares cotidianas, as manifestações orais são recebidas com entusiasmo, mas não há, no entanto, uma atuação sistemática no sentido de escuta, registro e valorização dessas manifestações expressivas da criança no sentido de considera-las como objeto de interesse por parte da compreensão da infância e, por tabela, das refrações da sociedade que reverberam nelas.

Sem desconsiderar os desafios de se gerir elementos intangíveis, a preocupação com a preservação da memória se intensifica quando buscamos encontrar onde estão localizados os detritos representacionais da criança nos museus, na escola, nos arquivos de família e nos discursos sociais. O desafio é enorme, afinal, sabe-se que “fichas de alunos, históricos escolares, documentos trabalhistas são guardados com mais frequência do que trabalhos de alunos e planos de aula em arquivos escolares.” (VIDAL, PAULILO, 2020, p. 9). São procedimentos padrão que revelam uma hierarquia na valorização de produções simbólicas entre o adulto e a criança.

Neste artigo, buscamos fundar e fortalecer o debate sobre a necessidade de valorização das criações imaginativas da criança, vistas como patrimônio. Em relação aos meios de concretização de ações efetivas nesta direção, muito estudo e reflexão ainda se fazem necessários. Sinalizamos, porém, a viabilidade possível de metodologias etnográficas como instrumento de registro ou de inventários participativos que se caracteriza como “um modo de pesquisar, coletar e organizar informações sobre algo que se quer conhecer melhor. Nessa atividade, é necessário um olhar voltado aos espaços da vida, buscando identificar as referências culturais que formam o patrimônio do local” (BRASIL, 2016, p. 9).

Inventariar pode ser uma estratégia de fortalecimento das narrativas da criança, “entendendo ser esse o melhor meio de entendê-las em seus próprios termos porque permite uma observação direta, delas e seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem” (COHN, 2013, p. 9). A prática de inventariar é muito valiosa, portanto, para a identificação e compreensão do que é próprio da criança. A implementação de inventários da

imaginação da criança pode acarretar muitos desdobramentos para o campo educacional e para a história da educação, que a partir das imaterialidades e subjetividades dos atores sociais de um tempo “possibilitam [inclusive] efetuar uma “viagem” no tempo e reconhecer modos pretéritos da construção do conhecimento” (VIDAL, PAULILO, 2020, p. 8), ou seja, “operar com a materialidade dos documentos, assim, confere oportunidade a explorar a experiência humana em diversas temporalidades” (idem). Quando perdemos ou descartamos as produções da criança, sejam elas artísticas ou não, perdemos igualmente elementos dos seus muitos processos simbólicos.

Considerações finais

Como procuramos demonstrar, a análise da imaginação da criança sob a luz do exercício do brincar, da expressividade infantil, do processo educacional escolar e das concepções de patrimônio suscita uma série de impasses teóricos e metodológicos que impedem um tratamento exaustivo e definitivo em um texto curto, como é o caso do artigo. Apesar das limitações apontadas, a pesquisa se configura como uma oportunidade de aproximar o campo da educação às reflexões no âmbito da filosofia, da psicologia e da antropologia sobre o papel da imaginação para a formação holística da criança.

Sabemos da necessidade de criação de métodos que permitam identificar, registrar e arquivar a criação autoral da criança pautada pela imaginação, com o objetivo de atribuir protagonismo para suas manifestações expressivas. Com isso, esperamos que a discussão realizada aqui possa servir de subsídio para ações que valorizem e deem visibilidade para a inventividade da criança.

Destacamos, assim, o desejo de aprofundamentos teóricos e dedicação na elaboração de práticas que viabilizem o reconhecimento das miudezas, dos detritos e das inutilidades gestadas na imaginação da criança.

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martin Fontes, 1989.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. Dossiê. Vol. 24, n. 2. Jul. de 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007 Acesso em: 02 out. 2022.

CEZAR, Pedro. (LetrasInverso). *Manoel de Barros – Só dez por cento é mentira*. YouTube, 15 de fev. de 2013.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edições, 2013.

BRASIL. *Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al.* – Brasília-DF, 2016.

FREUD, Sigmund. *Arte, literatura e os artistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.

MEIRELLES, Renata. Para a sempre menina Lydia Hortélio. *Território do Brincar*. Disponível em <https://territoriodobrincar.com.br/nossas-reportagens/para-sempre-menina-lydiahortelio/#:~:text=%E2%80%9CTenha%20a%20coragem%20de%20dizer,do%20final%20dos%20anos%2090> Acesso em 01 de nov. de 2019.

NICHOLSON, S. *How not to Cheat Children: The Theory of Loose Parts*. L.A., 1971. Disponível em <https://media.kaboom.org/docs/documents/pdf/ip/Imagination-Playground-Theory-of-Loose-Parts-Simon-Nicholson.pdf> Acesso em: 13 de out 2022.

PELEGRINI, Sandra C. A; FUNARI, Pedro Paulo A. *O que é patrimônio cultural imaterial*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RANGEL, Marcelo. *A história e o impossível: Walter Benjamin e Derrida*. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020.

RODRIGUES, Donizete. Patrimônio cultural, memória social e identidade: uma abordagem antropológica. *Revista Ubimuseum*, v. 1, 2012, p. 45-52.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro, RJ: Mórula, 2021.

SOUZA, Willian Eduardo Righini de; CRIPPA, Giulia. *O patrimônio como processo: uma ideia que supera a oposição material-imaterial*. *Revista Em Questão*, v. 17, n. 2, jul.-dez., 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/> Acesso em: 15 out. 2022.

UNESCO. Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, de 17 de outubro de 2003. Paris, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por>. Acesso em 23 de ago. de 2022.

VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/932> Acesso em 13 set. de 2022.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ZILBERMAN, Regina (Org.) *A Produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.