



UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

PAULA ALVES NETTO

MEMÓRIA EM CENA:

relações entre arte e narrativas na construção de curadores da própria história

**TRÊS CORAÇÕES-MG
2023**

PAULA ALVES NETTO

MEMÓRIA EM CENA:

relações entre arte e narrativas na construção de curadores da própria história

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino do Centro Universitário Vale do Rio Verde como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão, Planejamento e Ensino.

Área de Concentração: Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro

TRÊS CORAÇÕES
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR

Netto, Paula Alves

N476m Memória em cena: relações entre arte e narrativas na construção de curadores da própria história. / Paula Alves Netto. Três Corações, 2023.
114 f.

Orientador: Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR. Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino.

1. Arte na educação. 2. Educação patrimonial. 3. Patrimônio cultural. 4. Contadores de histórias. I. Jesus Alexandre Tavares Monteiro (Orient.). II. Centro Universitário Vale do Rio Verde – Unincor. III. Título.

CDU: 37.036

Ficha catalográfica elaborada sob a responsabilidade de Márcia Rosa Portes Braga - CRB 6/1997

FOLHA DE APROVAÇÃO



www.unincor.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA POR PAULA ALVES NETTO, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE Mestrado Profissional EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO.

Aos dezoito dias do mês de setembro de dois mil vinte e três, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Jesus Alexandre Tavares Monteiro (UNINCOR), Tiago Castelo Branco Lourenço (UFMG), e Terezinha Richartz Santana (UNINCOR), para examinar a candidata Paula Alves Netto na defesa de sua dissertação intitulada: MEMÓRIA EM CENA: RELAÇÕES ENTRE ARTE E NARRATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE CURADORES DA PRÓPRIA HISTÓRIA. A Presidente da Comissão, Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro, iniciou os trabalhos às 14:09, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente a candidata sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 16:27, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro (APROVADA), Prof. Dr. Tiago Castelo Branco Lourenço (APROVADA) e Profª. Dra. Terezinha Richartz Santana (APROVADA). Em vista deste resultado, a Paula Alves Netto foi considerada APROVADA, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Três Corações, 18 de setembro de 2023.

Novo título (sugerido pela banca):

Documento assinado digitalmente
gov.br JESUS ALEXANDRE TAVARES MONTEIRO
Data: 25/09/2023 10:04:17 -0300
Verifique em <https://autdata.jf.gov.br>

Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro

Profª. Dra. Terezinha Richartz Santana

Prof. Dr. Tiago Castelo Branco Lourenço

Prof. Dr. Dirceu Antônio Cordeiro Júnior (Suplente interno)

Profª. Dra. Leticia Weiduschadt (Suplente externo)

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE - UNINCOR

Três Corações: Av. Castelo Branco, 82 - Chácara das Rosas | CEP: 37417-150 - TELEFONE: 35 3239.1000

Belo Horizonte: Av. Amazonas, 3.200 - Prado | CEP: 30411-186 - TELEFONE: 31 3064.6333

Caxambu: Rua Dr. Viotti, 134 - Centro | CEP: 37440-000 - TELEFONE: 35 3341.3288

Dedico este trabalho aos olhos que não deixam passar despercebidas as singelas flores e folhas que brotam nos pequenos vãos do chão. Aos contadores de histórias que recriam os espaços e as memórias nesses museus a céu aberto que são os palcos urbanos e rurais que abrem as cortinas às cenas da vida coletiva.

NARRATIVA QUE COMPOMOS JUNTOS

Agradeço...

Ao colo da minha mãe, Maria Lucia, que me contou as histórias mais encantadoras para os meus primeiros olhares para a vida.

Às mãos macias do meu pai, Fernando (in memoriam), que me entregaram às páginas das minhas primeiras dificuldades em ler o mundo.

Às partilhas com a minha irmã Fernanda, que me desvendaram os momentos de maior encontro com meus espaços de cena favoritos.

Ao abraço do meu irmão Raphael, que me faz desejar escrever sempre outras histórias, com ele.

À vida do meu companheiro, Alexander Ivan, que me empresta seus óculos e partilha comigo do solo em que palmilham os sonhos, que brotam as letras e nascem pezinhos de sol. E que nesta pesquisa, especialmente como filósofo, conduziu meu olhar para Espinosa.

Ao meu orientador, Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro, pelas portas e janelas que me apresentaram um mundo de significâncias e sentidos, e sendo científicos, ainda assim, compuseram versos de poesia em minha memória.

Ao coordenador do mestrado, Dr. Antônio dos Santos Silva, e aos meus professores desta caminhada, Dra. Terezinha Richartz, Dr. Zionel Santana, Dra. Jocyare Pereira Cristina, Dra. Letícia Rodrigues da Fonseca, Dr. Dirceu Cordeiro, Dr. Galdino, Dr. Alexandre Tourino e Dra. Cristiana Fernandes de Mylder, pela amizade, pelo tempo, incentivo e ensinamentos transmitidos desde a iniciação científica. Ao professor Dr. Tiago Castelo Branco Lourenco, por seu tempo, sua leitura, e sua participação na etapa final da minha caminhada acadêmica no mestrado.

Aos amigos que compuseram esta jornada, pelo convívio de vários anos, pelas palavras carinhosas de incentivo e ajuda neste processo.

Ao Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor), por seu espaço físico, que abriga sonhos, livros, vidas e descobertas.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o meu êxito nesta pesquisa, especialmente aos meus alunos da Escola Estadual Professor Túlio Bento, ao Diretor Flávio de Carvalho Guerra, aos meus alunos da rede municipal de Ensino de São Lourenço, professoras que me acompanharam e direção destas instituições, à Secretária de Educação de São Lourenço, Mariane Papini, à Secretária de Cultura e Patrimônio de São Lourenço, Renata Prado, à Secretária de Educação e Cultura de Soledade de Minas, Cintia Mendes.

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história, que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos. Mas, se recuso, de um lado, o discurso fatalista, imobilizador da história, recuso, por outro lado, o discurso não menos alienado do voluntarismo histórico, segundo o qual a mudança virá porque está dito que virá. No fundo, são ambos estes discursos negadores da contradição dialética que cada sujeito experimenta em si mesmo, de, sabendo-se objeto da história, torna-se igualmente seu sujeito (Paulo Freire).

RESUMO

Esta pesquisa visa compreender o papel das artes da cena na formação de curadores da própria história, com base no pensamento de Vygotsky e sua concepção do ser humano como um ser histórico-cultural, com o objetivo geral de contribuir para a superação da lacuna na Educação Patrimonial, especialmente com alunos do ensino médio, na Educação Básica. Para tal, empreende-se na pesquisa qualitativa, com práxis na metodologia de pesquisa-ação. A bússola é a arte como mediadora da forma de se perceber, interpretar e modificar o mundo, a partir da construção de narrativas que sejam gestos, criando espaços para que a memória esteja na cena dos espaços urbanos construídos das cidades. Com o trabalho de formação de guias – contadores de histórias, em patrimônios culturais de São Lourenço e Soledade de Minas, interpretado por meio do mapa dialógico que deu possibilidade para a análise de discurso –, foi possível constatar que a práxis pedagógica das artes da cena, com foco na construção de narrativas vivas, pode ressignificar a experiência social, humana-histórica e ética na forma de se estabelecer relações com o mundo.

Palavras-chave: Artes da Cena. Narrativas vivas. Memória. História. Educação Patrimonial.

ABSTRACT

This research aims to comprehend the role of performing arts in the formation of curators of history itself, based on Vygotsky's thought and his conception of the human being as a historical-cultural being, with the general objective of contributing to overcoming the gap in Patrimonial Education, especially with high school students, in Basic Education. To this end, qualitative research is undertaken, with praxis in the action-research methodology. The compass is the art as a mediator of the way of perceiving, interpreting and modifying the world, from the construction of narratives that are gestures, creating spaces for the memory to be in the scene of urban spaces built in cities. With the work of training guides - storytellers, in cultural heritage of São Lourenço and Soledade de Minas, interpreted through the dialogical map that gave possibility for the discourse analysis, it was possible to verify that the pedagogical praxis of the performing arts, focusing on the construction of living narratives, can reframe the social, human-historical and ethical experience in the way of establishing relationships with the world.

Keywords: Performing Arts. Living narratives. Memory. History. Heritage Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FCG	Faculdade Capim Grosso
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Sphan	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
PPS	Processos Psicológicos Superiores
TO	Teatro do Oprimido
UninCor	Centro Universitário Vale do Rio Verde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PATRIMÔNIO CULTURAL	15
2.1	Patrimônios	15
2.2	Patrimonialização – a escolha de reconhecimento	17
2.3	Normativas patrimoniais	19
2.4	Conflitos entre patrimônio, estado, cultura e economia	21
2.5	Educação Patrimonial	24
3	MEMÓRIA EM CENA	30
3.1.	Afetos	30
3.2.	Cultura	35
3.3	Memória	41
3.4	Artes da cena	45
4	FORMAÇÃO DE GUIAS – CONTADORES DE HISTÓRIAS EM PATRIMÔNIOS CULTURAIS – NO ESPAÇO ESCOLAR	56
4.1	Sujeitos	57
4.2	Instrumentos para coleta de dados e metodologia empregada na análise	58
4.3	Produto – prática pedagógica: a arte da cena na elaboração de narrativas como práxis da construção de curadores da própria história	58
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
6	CONCLUSÃO	78
	REFERÊNCIAS	80
	APÊNDICE A – Transcrição Sequencial	87
	APÊNDICE B – Mapa Dialógico	95

1 INTRODUÇÃO

A formação de cidadãos curadores dos bens que perfazem a memória e a identidade de seus territórios e comunidades tem sido discutida dentro da embrionária educação patrimonial no ambiente formal de ensino-aprendizagem, a escola. O contexto em que se insere o problema desta pesquisa é o território nacional multicultural, com políticas públicas consolidadas por meio de instrumentos legais de proteção aos bens que são suportes impregnados de signos e memórias culturais, de vestígios da presença humana na construção social que significa uma comunidade. Porém, tais instrumentos não são por si só capazes de preservar a historicidade das comunidades, nem mesmo quanto ao seu caráter material, seus azulejos, suas janelas, suas paisagens sonoras, urbanas, históricas. São políticas e arcabouços legais que não atingem a essência gestora de curadores de patrimônios materiais e imateriais.

Neste intermeio, o presente estudo busca investigar a lacuna encontrada na práxis da arte como metodologia de formação de corpos histórico-culturais-sociais-políticos, na Educação Básica, que dialoguem e sintam-se pertencentes às memórias locais reconhecidas como patrimônios culturais. No campo social, a pesquisa justifica-se pelo posicionamento de que não somos apenas herdeiros das gerações passadas, mas mantenedores e propositores de saberes sempre renováveis. Apropriar os jovens do que nos confere identidade enquanto comunidade, é colocar nossos bens à interpretação de futuros curadores à memória comunitária.

Desse modo, esta pesquisa se insere no debate educacional acerca do Patrimonial Cultural colocando em foco a formação de contadores de histórias a partir da perspectiva e na perspectiva de que este trajeto explicita na práxis a constituição de cidadãos críticos e sensíveis ao que perfaz a sua identidade histórico-cultural. O Processo de formação proposto é desenvolvido a partir das artes da cena, delineado, segundo Biancalana, por “[...] uma infinidade de linguagens voltadas para o jogo performativo, compondo-se de espetáculos de dança e de música, de mímica, de apresentações teatrais, de happenings, de óperas, entre outras possibilidades” (2011, p. 130). A autora pondera que esse conceito expressa as manifestações híbridas da contemporaneidade e tem sua essência na dialogicidade dos participantes, referenciando o fenômeno performático na relação para o outro. Tal intervenção, provocada pela mudança de olhar a partir da arte, mobiliza os participantes de forma que percebam, recriem e estabeleçam relações de afetividade com os espaços portadores de referências, de memória cultural, histórica, artística e simbólica de sua própria comunidade.

A arte é percebida, compreendida, incorporada e utilizada em diferentes aspectos da vida humana, assim como na educação, enquanto campo de pesquisa e disciplina curricular obrigatória, considerando-se a legislação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Partimos do entendimento da educação como bem público e direito básico de todos, proclamada abertamente na Constituição Federal do Brasil (1988) como direito social, estando o direito à educação no artigo 6. Pauta-se, portanto, na ética social, fundamentada na noção de cidadania para todos, crítica, transformadora e inovadora, integrada à realidade brasileira, regionais e locais. Nesse sentido, não se pode conceber a escola como instituição isolada da sociedade. A reunião entre educação e arte torna-se uma aposta na possibilidade da formação de seres humanos conscientes do seu papel no mundo, o que implica reconhecer quais são as novas fronteiras da educação, que afetam a sociedade global e localmente.

A percepção sensível que buscamos ter do mundo, onde a sua leitura é precedida pela leitura da palavra, nos orienta no processo de concepção desta pesquisa, a qual apresenta-se revista também pelos “óculos” de Freire (2006, p. 15), quando este descreve: “na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo”. Com a inquietação de uma historiadora e arte-educadora¹, na busca por uma pesquisa que seja gesto, consciência, afeto e transformação, a presente narrativa tem como bússola responder o seu problema gerador: como a arte da cena pode contribuir na formação de curadores da própria história?

Na busca por compreender esse fenômeno formativo, o processo de investigação se deu por meio de uma abordagem qualitativa, com coleta de dados por pesquisa bibliográfica e documental. Além disso, foi realizada a pesquisa-ação pela pesquisadora/trabalhadora, enquanto professora de teatro, de história e de literatura na rede pública estadual de São Lourenço-MG, e historiadora, consultora do Patrimônio Cultural. A pesquisa bibliográfica e documental se deu inicialmente por meio do estudo de leis, decretos e normativas federais e estaduais de Minas Gerais, além de cartas patrimoniais, dossiês de processos de registros e tombamentos de patrimônios, diagnósticos e planos municipais de educação patrimonial, no intuito de colher dados contributivos para a formação do material didático.

¹ Na presente pesquisa, emprega-se o posicionamento de trabalhadora-pesquisadora, conceito desenvolvido pela professora Penido. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/22749/17824>. Acesso em: 10 nov. 2022.

A pesquisa-ação foi desenvolvida junto aos alunos do Ensino Médio regular da educação básica. Tratou-se de uma ação que articulou políticas públicas da educação e da cultura voltadas para a preservação, salvaguarda, promoção e proteção dos patrimônios materiais, e colaborativa, em todas as etapas, em relação ao público desta pesquisa. A pesquisa-ação é um método para que os pesquisadores se comprometam a desenvolver programas de pesquisa com pessoas, em vez de para pessoas, utilizando conhecimento seminal para o público-alvo (Grimaldi, 2018).

Nesse processo integrativo, a pesquisa teve como objetivo geral contribuir para a superação da lacuna na criação de espaços para a Educação Patrimonial na Educação Básica, demonstrando a relevância das artes da cena na construção de sujeitos que irão conceber uma narrativa da história de suas comunidades percorrendo o caminho de identificação do papel da arte na construção humana e social, no esforço de colaborar para a apropriação coletiva dos patrimônios de um povo, a partir do ambiente formal de educação, mediado pela arte, na prática pedagógica. Objetivou-se, com isso, colaborar para a apropriação do conceito e contexto dos patrimônios históricos, artísticos e culturais; significar a Educação Patrimonial no ambiente formal de educação; estudar a relevância de se estabelecer relações conscientes e afetuosas com os bens que permeiam a memória comunitária; identificar o papel da arte da cena na construção humana e social; e elaborar e ministrar um curso de formação de “Guias – Contadores de Histórias”, em patrimônios culturais, para alunos do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino.

Os objetivos listados estão permeados pelo olhar da vida em movimento, expresso pela arte, e fundamentam-se na Teoria Histórico-cultural, em Vygotsky² (1896-1934), bem como em outros autores, como o filósofo holandês Baruch de Espinosa (1632-1677), para quem o diálogo acontece intrinsecamente à cidade, aos afetos e às relações com o mundo, com os espaços de poder, com a memória e os patrimônios culturais. Vygotsky dialoga com o *lócus* na arte, no teatro e na narrativa, no desenvolvimento intelectual histórico-cultural e com outros pesquisadores, especialmente Jacques Lecoq, Walter Benjamin e Augusto Boal.

Vygotsky (2010) elabora a arte como uma superação e emancipação de algo totalmente novo, não como “multiplicadora de pães”, mas como quem “transforma a uva em vinho”. A ação resultante do contato com a organização original da experiência com os elementos da realidade mediados pela arte gera algo novo, uma emoção inteligente. A emoção estética por

² Na presente pesquisa, adotou-se a grafia “Vygotsky” como padrão para nomear o autor em língua portuguesa, de acordo com a escolha dos tradutores Zoia Prestes e Paulo Bezerra. Todavia, foram mantidas as grafias do nome do autor como estão apresentadas nas edições acessadas nas referências bibliográficas.

sua natureza dialética e considerado o conflito de emoções contraditórias, promove então a catarse. Em outra metáfora, a da bateria, a arte “acumula energia” a ser empregada no futuro para dar novos sentidos e permitir que se “veja o mundo com outros olhos”, impactando o comportamento em uma reação estética ativa. Essa compreensão amplifica o alcance e sustentabilidade social desta pesquisa, uma vez que, formando curadores dos patrimônios locais, tocaremos os espectadores, os visitantes das comunidades, na mesma medida em que estabeleceremos relações com os guias-contadores de histórias.

Vygotsky (2017) concebe a educação a partir do seu papel diante da sociedade, a formação humana, a constituição do indivíduo histórico-cultural. Este pensamento compreende o ser humano como um ser social e histórico, tendo no meio em que vive sua principal fonte de consciência, além e enfatizar os vínculos entre fatores sociais de natureza cultural e histórica e aqueles de natureza mais interpessoal. Vygotsky acreditava que a linguagem não é apenas uma ferramenta cognitiva de comunicação, mas que o uso dessa ferramenta moldou nossa evolução cultural. Com base na perspectiva vygotskyana, as interações interpessoais só podem ser compreendidas no contexto ou com referência a essas mesmas formas culturais e históricas. Diante disso, outro questionamento se desenvolve a partir de nossa questão central: como gerar o sentimento de pertencimento em relação aos bens, aos patrimônios dos territórios, nos estudantes de comunidades, detentores desses bens?

Essa perspectiva nos remete à Espinosa, o filósofo holandês que se debruçou sobre os afetos e sobre nossa relação com o mundo, de forma a nos indicar a relevância de se criar espaços onde os estudantes se relacionem com os bens de suas comunidades, tema que será aprofundado no segundo capítulo, quando iremos conceituar afeto, memória e cultura para nos adentrarmos na arte da cena. A arte, mais especificamente a arte teatral, ou as artes da cena, na formação de contadores de histórias, torna-se uma metodologia que poderá ressignificar a experiência humana na sua relação com os patrimônios culturais dos seus territórios.

Procurando construir uma nova possibilidade para a Arte e a Educação Patrimonial, a indagação que dá sentido à presente pesquisa se desdobra em quatro etapas de desenvolvimento, divididas, neste trabalho, em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o conceito e o contexto do patrimônio histórico, artístico e cultural e da Educação Patrimonial, de forma a elucidar o tema e o problema da pesquisa. No segundo capítulo, conceituamos e dimensionamos o que chamamos de memória em cena, onde estudamos os conceitos de afeto, cultura e memória para, então, adentrarmos no das artes da cena. Após os dois momentos anteriores, pensamos limites e recortes para a pesquisa do

mestrado profissional, assim, no terceiro capítulo, descrevemos nossas ações, opções e escolhas teórico-metodológicas. Dessa forma, no capítulo formação de guias – contadores de histórias em patrimônios culturais, descrevemos a experiência prática da arte como metodologia para alcançarmos o objetivo principal da pesquisa, seguido pelo capítulo onde dimensionamos os resultados e discussões acerca do produto desta pesquisa: o “Curso de Formação de Guias – Contadores de histórias, em Patrimônios Culturais de São Lourenço e de Soledade de Minas”, que teve como público-alvo os alunos do Ensino Médio (Regular), da Rede Pública de Ensino.

Sendo assim, apresentamos a sequência didática do “Curso de Formação de Guias – Contadores de histórias, em Patrimônios Culturais de São Lourenço e Soledade de Minas, produto até o momento inédito, tanto no campo da educação patrimonial como se considerado o espaço formal da educação básica. Ao adentrar esse universo pouco explorado, a pesquisa busca apresentar novas perspectivas quanto à relevância do afeto, das relações dos sujeitos com o mundo, da compreensão da cultura, da memória e da arte da cena na construção humana de cidadãos. Essa construção toma o corpo como suporte, o “dizer de si” para “dizer do coletivo”, sendo o corpo um lugar – lugar de memória viva, onde o performer-mediador-narrador de histórias pode fundir-se entre o ser biográfico e o ser ficcional na construção de narrativas que ressignifiquem os patrimônios culturais de suas comunidades.

Importante destacar que, sendo parte do campo de pesquisa desenvolvida nesta dissertação, o curso fora premiado por meio do edital “Desperta Cultura” – promovido pela Secretaria de Estado de Cultura e Turismo. O curso teve como público-alvo alunos regularmente matriculados na rede pública de ensino, no Ensino Médio, considerando-se a grade de atividades integradoras proposta pelo que se denomina Novo Ensino Médio.

Permeado pelos aspectos voltados para a educação constituída de sentidos, dentro de uma pedagogia crítica, este trabalho vai ao encontro do que propõe o grande educador e filósofo brasileiro, patrono da educação nacional, Paulo Freire (1996), uma vez que ressignifica a relação dos alunos com a comunidade na qual estão inseridos. Isso se dá por meio da concepção de arte como metodologia. Ampliamos o sentido de pertencimento e atuação ética, poética, política e estética dos estudantes do ensino médio da rede pública de ensino por meio da relação dos sujeitos com seus patrimônios culturais, promovendo a (trans)formação de guias – contadores de histórias, em Patrimônios Culturais de São Lourenço e Soledade de Minas-MG, como narradores das memórias de suas comunidades.

2 PATRIMÔNIO CULTURAL

Este capítulo propõe uma reflexão acerca dos processos de patrimonialização, tanto no instrumental legal, quanto no que diz respeito à representatividade da comunidade. Gestão pública e memória coletiva são aqui interpretadas de forma interdependentes na construção de espaços que permitam legitimidade, salvaguarda, promoção e proteção de bens comuns à história das comunidades.

Na tessitura do conceito de patrimônio cultural, da patrimonialização dos bens que remetem à escolha de bens para a elaboração dos processos para o reconhecimento e dentro de um contexto que emerge conflitos entre o patrimônio, o estado, a cultura e a economia, temos como relevante a participação do povo em instrumentos de participação social, como as conferências públicas, e, sobretudo, o olhar e zelo pelos bens que fazem parte da identidade de um povo em seu cotidiano enquanto cidadãos detentores desses bens.

2.1 Patrimônios

Patrimônio é memória que não apenas transforma o passado, mas constrói e reconstrói o presente, que se renova constantemente com as interpretações e identidades das cidades, dos territórios, e diante das ações daqueles que convivem e vivem na sociedade. Os patrimônios culturais têm sido caracterizados pela ausência. A pergunta fundamental de Martin Heidegger (1978, p. 35), “[p]or que existe simplesmente o ente e não antes o nada?”, significa compreender sua existência e entender a existência como possibilidade sua. É uma questão sobre o sentido do ser, um ponto de partida.

Existir é interpretar-se. Por isso Heidegger (1978) afirma que o ente, que somos nós mesmos, é aquele que tem a possibilidade de colocar questões sobre o seu próprio ser. Existir é ser no mundo, transcender no mundo. Se uma das grandes conquistas do ser humano é a da prática de contar, em relação aos patrimônios, é o efeito de não contar, ou de silenciar a história, que se apresenta como primordial característica. Em contrapartida ao contar, é o “des-contar” – uma analogia à palavra descontar – que retira da história a presença dos sujeitos e da comunidade. Um exercício perene de desconstruir, ou de não contar a história do patrimônio, pelos viventes desse fenômeno. Percebe-se o quanto ele é marcado pela falta, pela ausência de afeto, de conhecer, de pertencer, de ressignificar.

O patrimônio cultural refere-se a sítios culturais, monumentos, folclore, atividades tradicionais, práticas, línguas, costumes, expressões artísticas, valores etc. cuja preservação para gerações futuras é considerada vital. Ele conecta as pessoas a certos valores sociais, certas crenças, costumes, religiões. O patrimônio cultural pode causar identificação por parte de pessoas de origem semelhante e dá a elas um sentimento de união e pertencimento, permitindo-lhes entender melhor as gerações anteriores e a história de onde vieram (Cuetos, 2012).

O patrimônio cultural implica um vínculo compartilhado e a pertença a uma comunidade. Representa a história e a identidade, a ligação ao passado, ao presente e ao futuro. Numa era de globalização, o patrimônio cultural ajuda a recordar a diversidade cultural e a desenvolver o respeito mútuo e o diálogo renovado entre as diferentes culturas. Existem heranças culturais tangíveis e imateriais. Um patrimônio cultural tangível tem uma presença física. Inclui edifícios, conjuntos paisagísticos e lugares históricos, monumentos e artefatos considerados dignos de preservação para o futuro. Eles incluem objetos significativos para a arqueologia, arquitetura, ciência ou tecnologia de uma cultura específica. Os objetos são importantes para o estudo da história humana porque fornecem uma base concreta (Cuetos, 2012).

O patrimônio material compreende o patrimônio móvel e imóvel. Um patrimônio móvel pode ser movido de um lugar para outro, enquanto um patrimônio imóvel, como um edifício, não pode. O patrimônio cultural imaterial é geralmente definido como não tendo existência física. Inclui as tradições ou expressões vivas herdadas dos nossos antepassados e transmitidas aos nossos descendentes, como as tradições orais, as artes do espetáculo, as práticas sociais, os rituais, as manifestações festivas, os saberes e práticas relativas à natureza, às cerimônias religiosas, aos saberes para a produção de artesanato tradicional, à música, à dança, à literatura, ao teatro, às línguas e à culinária (Capel, 2014).

Um patrimônio imaterial é particularmente mais difícil de proteger, pois é apenas vivenciado e não pode ser guardado em um local. Mais do que um indivíduo ou uma organização, o patrimônio imaterial requer esforços de toda uma comunidade para protegê-lo. Isso porque ele se associa a um senso de identidade. Pode-se usar diferentes formas e métodos para proteger o patrimônio cultural imaterial, por exemplo, falar uma língua ajuda a preservar a identidade etnolinguística; não usar a língua certamente poderia fazer com que ela pereça. Os feriados nacionais, como carnavais e festivais, são coloridos e divertidos e funcionam como marcos de retomada a um evento cultural. Mas imagine a perda do não acontecimento de uma festa anual, como o Carnaval no Brasil, que atrai pessoas de fora e de dentro da comunidade?

Por isso, participar de atividades culturais é imprescindível para sua promoção e proteção (Capel, 2014).

A melhor forma de preservar um patrimônio é usá-lo e participar de sua recriação sempre que possível. É importante perceber que a presentificação, instituída hoje como a herança cultural, é construída pelo sentido atribuído por pessoas viventes no atual estado-nação para criar um senso comum de identidade; são as histórias que selecionamos de nosso passado que nos traduzem enquanto povo. O patrimônio cultural desempenha um papel muito importante na vida das pessoas. É o que as mantém ligadas a religiões, tradições e crenças. A proteção do patrimônio cultural, histórico e artístico é responsabilidade da sociedade.

Destacamos nove razões cruciais, adaptadas de Cuetos (2012), pelas quais é importante preservar a herança cultural. Ela transmite mensagens e valores que dão sentido à vida das pessoas; representa a identidade de um grupo social; pode fornecer um senso de unidade e pertencimento dentro de um grupo e nos permite entender melhor as gerações anteriores e a história de onde viemos; é uma fonte de desenvolvimento econômico; representa um veículo para compreender a diversidade dos povos e desenvolver uma política de paz e compreensão mútua. Ele influencia fortemente nosso senso de identidade, lealdade, conhecimento, crenças, emoções e comportamento, o que leva a uma maior consciência de nossa complexidade cultural e suas bases, sendo um reflexo da tecnologia, criatividade e nível de desenvolvimento intelectual das pessoas. Em suma, é uma fonte única e insubstituível de vida e inspiração.

Preservar e conservar a herança cultural de uma comunidade contribui para a preservação e conservação do patrimônio cultural, além de sensibilizar para a produção de novas formas de identificar diferentes ferramentas que podem ser desenvolvidas para a preservação do patrimônio cultural (Cuetos, 2012).

2.2 Patrimonialização – a escolha de reconhecimento

Podemos ilustrar a falta relacionada ao Patrimônio Cultural, no Brasil, com o caso do domingo, de 8 de janeiro de 2023, quando houve o ataque, por parte de milhares de cidadãos, à Praça dos Três Poderes, em Brasília-DF, um espaço aberto e amplo, onde se localizam três edificações monumentais, o Palácio do Planalto (Poder Executivo), o Congresso Nacional (Poder Legislativo) e o Supremo Tribunal Federal (Poder Judiciário).

A ata da quinquagésima quinta reunião anual do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural Nacional, às 10 horas do dia 6 de dezembro de 2007, documenta o encontro onde reuniram-se, no Salão Portinari do Palácio Gustavo Capanema, no Rio de Janeiro, os membros do Conselho sob a presidência de Luiz Fernando de Almeida, presidente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)³. O referido documento revela a aprovação do instrumento de proteção legal do bem material, o tombamento, por meio do qual se reconhece determinado espaço como Patrimônio Nacional. A extensa e interessante ata, que versa sobre diversos processos de dossiês de patrimônios, em sua página 45, trata especificamente da proposta de tombamento de bens representativos do conjunto da obra do arquiteto Oscar Niemeyer, entre elas, as obras de Brasília-DF.

Destaca-se que o ato de patrimonialização é sempre um ato de seleção e de reconhecimento, no caso mencionado, do valor artístico, nos termos do inciso V, do artigo 216 da Constituição, justificado por sua excepcionalidade, sem paralelo, em todo o movimento moderno e o papel fundamental do arquiteto na construção da identidade da arquitetura moderna brasileira, além da excepcionalidade em âmbito internacional. Coloca-se, ainda, que se trata de uma obra prima, de excepcional – termo usado de forma recorrente pelos conselheiros – de adaptação de arquitetura ao meio ambiente.

Aprovou-se, portanto, a proteção, por meio do tombamento, além de uma diversidade de monumentos, as obras de Niemeyer – arquiteto responsável pelos projetos das edificações da sede do governo do Brasil, em Brasília-DF, entre 1955 e 1960. Por se tratar da preservação do tombamento dos edifícios e sua área de entorno imediato, de qualidade estética, esse patrimônio se inscreveu no Livro de Tombo das Belas Artes. A escala monumental de Brasília-DF já era tombada e inscrita no Livro do Tombo histórico, por seu valor histórico destacado, em 1990.

Diante disso, podemos nos remeter à disputa de narrativas acerca dos signos e símbolos e à democratização de acesso e fruição aos bens comuns nacionais. Questões como a identificação entre a vida vivida pelas comunidades e as heranças patrimoniais nos escancaram um vácuo de participação social nesses processos de reconhecimento, de sentido, de pertencimento.

³ IPHAN, ATA da 55 reunião. Disponível em: <http://www.ipatrimonio.org/brasilia-praca-dos-tres-poderes/#!/map=38329&loc=-15.799573064752442,-47.86643385887146,16> Acesso em: 02 dez. 2022.

2.3 Normativas patrimoniais

O processo legislativo e documental do debate patrimonial, para além de uma função normativa, tem função provocativa e reflexiva na busca de garantir presença contínua – ainda que virtual – e fornecedora de estímulos para a memória coletiva e a lealdade política contínua do patrimônio. Tal exigência de preservar uma imagem, uma língua e ideias recorda de imediato o amplo aspecto que Jacques Le Goff (1990, p. 466) utiliza para apresentar o documento como um veículo para “capturar a vida”, que define “no seu sentido mais lato, [como um] documento escrito e ilustrado transmitido por som, imagem ou qualquer outro meio”.

Faremos menção pontual dos artigos e incisos intimamente relacionados ao objeto desta pesquisa presentes na Constituição da República Federativa do Brasil (1988):

Art. 1º – A República Federativa do Brasil, pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

II – Cidadania;

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público; III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos.

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

VII - proteção ao patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico;

Art. 30. Compete aos Municípios:

IX - promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual. (Brasil, 1988)

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

II produção, promoção e difusão de bens culturais; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

IV democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

V valorização da diversidade étnica e regional. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005) (Brasil, 1988, n. p.).

O Decreto-lei nº 25, de 1937, organizou inicialmente a relação jurídica de preservação cultural no Brasil por meio da proteção do Patrimônio Histórico e Artístico, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, no Rio de Janeiro, em 30 de novembro, 116º da Independência e 49º da República.

Art. 1º Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

§ 1º Os bens a que se refere o presente artigo só serão considerados parte integrante do patrimônio histórico o artístico nacional, depois de inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros do Tombo, de que trata o art. 4º desta lei.

§ 2º Equiparam-se aos bens a que se refere o presente artigo e são também sujeitos a tombamento os monumentos naturais, bem como os sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana (Brasil, 1937, n.p.).

É no artigo 216 de 1988 que temos uma definição contemporânea do que constitui o patrimônio cultural no Brasil:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem. (Vide Lei nº 12.527, de 2011)

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

§ 6º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a fundo estadual de fomento à cultura até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, para o financiamento de programas e projetos culturais, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003)

I - despesas com pessoal e encargos sociais;(Incluído pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003)

II - serviço da dívida;(Incluído pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003)

III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003) (Brasil, 1988, n.p.).

Podemos também citar o artigo 225, da Constituição Federal brasileira, que versa sobre o meio ambiente de forma a impor, ao poder público e à coletividade, o dever de defendê-lo e preservá-lo para as gerações futuras. Um dos expoentes dos intelectuais modernistas do início do século XX, o escritor Mário de Andrade, foi alguém que pensou e trabalhou pelo Patrimônio Cultural do Brasil. Com a preocupação de preservar os saberes e fazeres da cultura popular, fez registros de inúmeras manifestações folclóricas por todo o país.

É dele a autoria do anteprojeto de Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que cria o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), atualmente denominado Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Com algumas de suas propostas não aprovadas, o Decreto-Lei nº 3.866, de 29 de novembro de 1941, dispõe apenas sobre o tombamento de bens no Sphan, sendo o processo do tombamento constituído como um instrumento legal de proteção aos bens materiais de natureza palpável – pedra, cal, cimento – aos bens imóveis e aos bens móveis e integrados, como documentos e obras de arte.

Datada de 26 de julho de 1961, a Lei nº 3.924, dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos. Foi apenas no ano de 2000 que o registro – processo equivalente ao tombamento – voltado para a proteção legal dos patrimônios imateriais – modos de fazer, saberes, celebrações, lugares de memórias – passou a fazer parte das políticas de proteção dos Patrimônios Históricos, Artísticos e Culturais, por meio do Decreto nº 3551, de 04 de agosto. Foi com a recente Portaria nº 127, de 30 de abril de 2009, que o Iphan estabeleceu a chancela da Paisagem Cultural Brasileira.

2.4 Conflitos entre patrimônio, estado, cultura e economia

O fundamento principal de cada país e de cada sociedade é a sua cultura. Cultura não é algo que podemos criar em um dia, semana ou mês. O desenvolvimento da cultura em uma sociedade é um processo longo. Compreender a herança cultural pode dar às pessoas uma noção melhor de sua identidade pessoal e promover uma melhor cooperação na comunidade. Pode desempenhar um papel essencial na sociedade ao ligar o passado, o presente e a geração futura, base para a construção de uma nação forte e de uma identidade nacional.

No livro “O Estado e as Formas Políticas”, de Alysson Leandro Mascaro (2015), o autor explora a relação entre o Estado e as formas políticas no contexto do capitalismo. Discute os elementos institucionais que compõem um Estado, como sua estrutura, funções e mecanismos de poder. Além disso, há uma preocupação central sobre os usos instrumentais do patrimônio

em nível nacional para fornecer uma narrativa de identidade positiva enraizada em um passado brasileiro rico e variado. Há, nos níveis políticos, a interpretação de que o patrimônio pode ser um importante impulsionador da prosperidade econômica relacionada ao turismo cultural, à regeneração urbana ou rural e às conexões com a indústria criativa (Melo; Cardozo, 2015).

A ideia de um patrimônio foi mobilizada para contrariar o descontentamento com o projeto social e político do Brasil e para proporcionar às pessoas um sentimento de coletividade e pertença. O patrimônio cultural é agora amplamente apreciado como uma parte essencial do capital socioeconômico, cultural e natural subjacente do Brasil (Rostoldo, 2021). O engrandecimento da proteção do patrimônio cultural revelaria o contínuo crescimento dos poderes jurídicos do Estado. A história da proteção jurídica do patrimônio cultural se confunde, antes de mais nada, com a paulatina conquista do monopólio do Estado nas decisões relativas ao patrimônio cultural. Confirmando essa avaliação crítica dos poderes do Estado, Azevedo e Corrêa (2013) consideram o patrimônio cultural como uma luta legal e de propriedade: o Estado tem o poder de decidir o destino das coisas, mesmo daquelas que não são suas. Ao regulamentar o âmbito legal e adaptar um vasto leque de instrumentos unilaterais (listagem, inventariação, o Estado estabelece uma forte política administrativa.

No entanto, o crescente monopólio do Estado acarreta certos riscos, pois o Estado nem sempre age de acordo com o interesse cultural geral, o que pode levar ao questionamento da legitimidade de tal monopólio. Pode-se observar três tipos de riscos: o risco do esquecimento, o risco do abandono ou o risco da destruição do patrimônio. Alguns desses riscos se aproximam das formas de abuso de memória, destacadas por Ricoeur. Em primeiro lugar, o risco de esquecimento do patrimônio pode ser inconsciente, por exemplo, quando o patrimônio ainda não é apreciado no momento em que foi criado, como o patrimônio industrial, que foi desconsiderado nas legislações brasileiras até meados da década de 1960, tendo sua primeira iniciativa no Brasil em 1964 e posteriormente somente em 1984, com ações de tombamento de construções industriais (Azevedo; Corrêa, 2013).

Não obstante, o patrimônio também pode ser conscientemente esquecido quando o Estado se recusa a proteger um patrimônio que não corresponde à sua visão política, ideológica ou religiosa. Com isso, certos patrimônios podem ter importância para uma determinada comunidade, mas não são protegidos, seja porque o Estado decide negligenciar aquela comunidade (grupos culturais ou religiosos minoritários com tradições e costumes próprios) ou simplesmente porque se recusa a formalmente reconhecer sua identidade cultural específica. Potenciais conflitos podem então surgir entre o Estado e uma determinada comunidade, que,

muitas vezes, é constituída por uma minoria que defende um interesse coletivo por meio do reconhecimento de seu patrimônio cultural. Ao recusar-se a proteger esse patrimônio, o Estado exerce seu poder de forma problemática. Isso mostra como o patrimônio pode ser uma luta política a qual está longe de ser um ato de conservação consensual (Azevedo; Corrêa, 2013).

Por outro lado, o Estado pode optar por se concentrar em certos elementos patrimoniais para fortalecer seu poder e manipular ativamente a memória e a identidade nacionais. Isso aconteceu durante o século XIX, na era dos Estados-nação, onde o patrimônio cultural era uma das melhores formas de fortalecer a identidade nacional (Azevedo; Corrêa, 2013).

Existem múltiplas histórias de “fundo em jogo”, e as reivindicações de patrimônio estão frequentemente em ação, propondo formas alternativas de sair de crises financeiras, como uma “brasilização” reflexiva ou uma reversão a um passado nacional mítico quando a vida era supostamente mais difícil, mas melhor. Podemos ilustrar essa fala com a imagem da figura de um guerreiro tradicional, da bandeira nacional, um “salvador da pátria” – político ou religioso, ou ainda com personagens folclóricos e literários que remetem à memória nacional. Trazer um signo cultural, uma imagem veiculada de algo mágico ou religioso, permeia também as disputas por narrativas. Motivadas por vários incentivos econômicos, algumas empresas, com o apoio do governo, correm para construir espaços urbanos historicizados sob o pretexto de conservação histórica e indústria cultural. Nesse contexto, vários teóricos culturais apontam como a manutenção de fronteiras e limites (juntamente com imagens e identidades nacionais) permanece crucial nas condições da globalização, mesmo que estejam em constante fluxo. Isso corresponde a uma crescente resistência àqueles percebidos como estranhos, que se teme que possam se apropriar do conhecimento cultural, identidades e economias de povos indígenas (muitas vezes uma minoria) (Bezerra *et al.*, 2021).

Muitas atividades conectadas (principalmente turísticas) permitem, aos profissionais, ganhar dinheiro com a venda de serviços turísticos. Hoje, muitos patrimônios históricos têm um aumentado valor econômico, levando ao desenvolvimento de uma competição, entre as empresas, pelo uso de heranças tradicionais ainda não regidas por direitos de propriedade privada. Ao mesmo tempo, alguns patrimônios desaparecem. Pode-se colocar como um exemplo o interesse por medicamentos indígenas, o que não impede o desaparecimento das suas línguas. Isso mostra que o valor privado (de mercado) e o valor público (social) não coincidem, o que favorece a preservação dos patrimônios de elevado valor privado e o abandono daqueles de baixo valor privado, mesmo que seu valor social seja muito alto (Araújo Júnior, 2012).

É preciso ter em mente as diversas formas como as imagens nacionais são negociadas e seu contexto social e cultural. Dentro do contexto do patrimônio e do turismo, é um fato bem conhecido que aspectos da verdade muitas vezes se tornam obscurecidos e talvez até completamente irrelevantes. Desde que o turismo se tornou uma indústria em ascensão, as pessoas têm se preocupado com a ligação entre patrimônio, turismo e imagens nacionais, e muitos têm se preocupado com as influências negativas do turismo de massa e da chamada indústria do patrimônio. Seria alguma obscura autenticidade cultural, onde é irrelevante a historicidade do seu povo, aqueles heróis do dia a dia que não saíram em nenhum jornal.

2.5 Educação Patrimonial

Como traduzir as memórias que estão ao redor de signos, de expressões, de palavras, de suportes, de vestígios da presença do ser humano nos territórios? As ações educativas para o Patrimônio Cultural estão relacionadas à ideia de que as pessoas são protagonistas no processo de fortalecimento das relações que as comunidades têm com as histórias e identidades do seu lugar, assim como com as manifestações culturais que estão vivas de forma comum em diversos grupos sociais. O caderno do Patrimônio Cultural: Educação Patrimonial, do Iphan, traz o seguinte apontamento:

[s]ão essas ‘ações mediadoras’, conforme cita Vygotsky, para a ‘afirmação dos sujeitos em seus mundos, em suas culturas’, que devem perpassar nas aplicabilidades de políticas públicas voltadas para o Patrimônio Cultural, mas também se aproximar da educação formal por meio das instituições escolares (Iphan, 2015, p.14).

Sônia Regina Rampim Florêncio traz Mario de Andrade e Rodrigo Melo Franco de Andrade como fundamentais interlocutores das políticas públicas para o Patrimônio Cultural, bem como seus posicionamentos favoráveis ao processo educacional como cultura de preservação:

[d]esde a sua criação, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan – manifestou em documentos e publicações a importância da Educação Patrimonial. Já na década de 1930, no anteprojeto para a criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional, Mário de Andrade apontava para a importância do caráter pedagógico dos museus e das imagens para as ações educativas. Tempos depois, na década de 1960, Rodrigo Melo Franco de Andrade, dirigente do Instituto, apontou, em alguns artigos e discursos, para a importância da educação (Rezende, 2015, p.21).

Oliveira (2011, p. 32) alega que, “[e]m verdade, só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é o da educação popular [...]”. Esta pesquisa lança um olhar, nesse sentido, na metodologia de ensino-aprendizagem em volta do patrimônio cultural, com os valores inerentes a essa relação, de forma a se considerar indissociável o binômio educação e cultura. Não se tem como objetivo, portanto, capacitar para a preservação dos Patrimônios Culturais com valores determinados por conceitos acadêmicos, jurídicos ou políticos, mas por meio das perguntas que norteiam a prática e a pesquisa para construir novos espaços, sob uma perspectiva da construção cidadã protagonista, que entende e valoriza quem se é e onde se está na cidade.

Nossa proposta é criar espaços de diálogo sobre o patrimônio cultural da cidade com os indivíduos a partir da compreensão e significação da memória da cidade dentro da dinâmica social e individual, formando curadores da própria história. A pesquisa publicada pelo Iphan (2015) discute a importância da preservação do patrimônio cultural e as formas como a Educação Patrimonial pode ser uma ferramenta eficaz para atingir esses objetivos. O texto apresenta diversas abordagens teóricas e práticas sobre o tema, incluindo diretrizes conceituais, experiências de projetos educativos e reflexões sobre a relação entre patrimônio e economia criativa. O objetivo é sensibilizar o leitor para a importância do tema e incentivá-lo a participar das discussões sobre patrimônio cultural em sua comunidade.

Quando ocorre homogeneização e padronização do patrimônio, a política de identidade cultural surge como uma questão crítica. Isto é particularmente verdadeiro porque o patrimônio não é apenas uma questão do passado, mas um canal para a construção do futuro (Olender, 2017). Em outras palavras, a forma como as comunidades locais apresentam o seu patrimônio cultural aos visitantes externos afeta a forma como os membros da comunidade encaram o seu futuro. Isso foi observado em casos etnográficos transculturais (Van Velthem, 2017). Desnecessário dizer que a forma de representar o patrimônio cultural reflete a condição das hierarquias políticas existentes na sociedade.

Os membros das comunidades locais têm opiniões diversas que se posicionam em diferentes contextos de suas vidas. Uma representação unificada do patrimônio cultural pode não ser algo que alguns membros da comunidade possam aceitar facilmente (Guran, 2017; Van Velthem, 2017). Isso pode afetar negativamente a comunidade, tanto no domínio sociocultural quanto no político. Às vezes, a coesão dentro da comunidade é enfraquecida e alguns membros até decidem deixar a comunidade completamente, o que é uma grave violação dos direitos culturais desses membros.

As comunidades devem ser ativamente envolvidas na salvaguarda e gestão do seu patrimônio cultural, pois só elas podem consolidar a sua presença e assegurar o seu futuro. Cada comunidade, usando sua memória coletiva e consciência de seu passado, é responsável pela identificação e gestão de seu patrimônio. As comunidades, em particular as comunidades indígenas e tradicionais, como as quilombolas, detentoras dos saberes, grupos que mantêm as manifestações culturais vivas e, em alguns casos, indivíduos, desempenham um papel importante na produção, salvaguarda, manutenção e recriação do patrimônio cultural imaterial. No âmbito da salvaguarda do patrimônio cultural, cada estado se esforçará para assegurar a mais ampla participação possível de comunidades e grupos. Além da participação das partes interessadas e do envolvimento da comunidade, a mobilização de recursos, as atividades de ecoturismo, o turismo histórico-cultural e os mecanismos corporativos de arrecadação de fundos podem ser planejados para alcançar programas de conservação e a contribuição deve ser baseada na vontade e nas habilidades das partes interessadas. (Guran, 2017; Van Velthem, 2017).

Significativamente, a ideia de manter um patrimônio vivo por meio de documentos legais também supõe um compromisso com a noção do documento como monumento, que é central para a defesa de Le Goff (1990) de uma abordagem crítica de tais artefatos, a fim de descobrir os interesses que motivaram sua criação assim como sua função principal: desencadear a lembrança e a memória. Como afirma o autor, “[o] documento não é inócuo. [...] O documento é uma coisa que fica, que dura [...]. O documento é um monumento” (Le Goff, 1990, p. 472). Sob esse prisma, gestos, ações e imagens produzidas por um grupo para manter um patrimônio podem ser considerados como uma vontade de criar memória.

Toma-se, aqui, a Educação Patrimonial como um conjunto de processos educativos formais e informais que focalizam o patrimônio cultural, socialmente apropriados como recursos para a compreensão sócio-histórica de referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Esses processos educativos carecem de ser planejados de forma coletiva e democrática, por meio do diálogo permanente entre os atores culturais e sociais e do envolvimento das comunidades detentoras e criadoras de referências culturais. A Educação Patrimonial é fundamental para a valorização da diversidade cultural, para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo (Rezende, 2015).

A mediação é um tema que percorre os escritos de Vygotsky (1993; 1997, 2001; 2003). Em sua opinião, uma característica da consciência humana é que ela está associada ao uso de ferramentas, especialmente ferramentas psicológicas ou sinais. Em vez de agir de forma direta e não mediada, no mundo social e físico, o contato com o mundo é indireto ou mediado por signos. Isso significa que a compreensão do surgimento e da definição dos processos mentais superiores deve ser fundamentada na noção de mediação e pode contribuir especialmente à Educação Patrimonial.

A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho. Segundo a tendência dominante, a psicologia descreveu esta questão de uma forma demasiado simplificada, até muito recentemente. Partiu da hipótese de que o meio de comunicação era o signo (a palavra ou o som); de que, pela ocorrência simultânea, um som poderia ir-se associando com o conteúdo de qualquer experiência, passando a servir para transmitir o mesmo conteúdo a outros seres humanos (Vygotsky, 1993, p. 5).

Vygotsky (2007) argumentou que os humanos dominam a si mesmos por meio de sistemas culturais simbólicos externos, em vez de serem subjugados por eles e neles. Essa ênfase na autoconstrução por meio e com as ferramentas disponíveis traz duas questões cruciais para o primeiro plano. A princípio, o indivíduo é um agente ativo no desenvolvimento. Em segundo lugar, há a importância do contexto sociocultural em que o desenvolvimento ocorre por meio do uso das ferramentas que estão disponíveis em um determinado momento e em um determinado local.

O autor distinguiu ferramentas psicológicas de outras e sugeriu que ferramentas psicológicas podem ser usadas para direcionar a mente e o comportamento. Já ferramentas técnicas são usadas para provocar mudanças em outros objetos. Em vez de mudar objetos no ambiente, as ferramentas psicológicas são dispositivos para influenciar a mente e o comportamento de si mesmo ou de outro. Vygotsky via ferramentas e símbolos como dois aspectos do mesmo fenômeno.

O homem é capaz de mudar o mundo e a si mesmo através de elementos (instrumentos e signos) e do processo de mediação (Vygotsky, 1993), que, por sua vez, possibilitam aos indivíduos desenvolverem os seus Processos Psicológicos Superiores (PPS) ou a cognição, atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem, que são organizadas em sistemas funcionais cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio. A mediação, portanto, pode ser considerada como um mecanismo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos. Através da interação social, é possível que os indivíduos obtenham

o domínio de modos culturais de agir, pensar e relacionar-se com outros e consigo mesmo. Os contextos dos cenários culturais no qual as pessoas moram e convivem são também universos educativos, que delineiam os jeitos de ser e participar no mundo.

O conceito de mediação abre caminho para o desenvolvimento de uma abordagem não determinista na qual os mediadores servem como o meio pelo qual o indivíduo age e é influenciado por fatores sociais, culturais e históricos. Há considerável tensão e debate quanto à natureza de tais fatores. As tensões são reveladas em definições conflitantes de “cultura” e na rotulação de abordagens teóricas contemporâneas, como, por exemplo, socioculturais ou histórico-culturais. Há debates semelhantes sobre os meios de mediação. Algumas abordagens tendem a se concentrar em meios semióticos de mediação (Wertsch, 2007), enquanto outras tendem a se concentrar mais na própria atividade (Engestroëm, 2015). Os indivíduos, em colaboração com outros, usam ferramentas para controlar o mundo de acordo com suas necessidades e objetivos e, nesse sentido, as ferramentas se tornam mediadoras entre o sujeito e o objeto. Kozulin (1998) afirma que Vygotsky identificou três tipos de mediadores: ferramentas materiais, ferramentas psicológicas e outros seres humanos.

Quanto às ferramentas materiais, Kozulin (1998, p. 62) afirma que “elas pressupõem uso coletivo, comunicação interpessoal e representação simbólica”. Do tipo material de ferramentas, podemos citar qualquer coisa que o ser humano tenha inventado para dominar a natureza (Vygotsky, 2007), desde bastões de madeira até laptops; a invenção e o uso de ferramentas materiais transformaram nosso modo de pensar, o que tem consequências diferentes para cada indivíduo. Dodd (1997) apresenta o exemplo da invenção do dinheiro como ferramenta material para mediar as transações humanas de bens e mostra como essa invenção moldou o pensamento das sociedades modernas.

O papel das ferramentas psicológicas é mediar os processos psicológicos dos seres humanos. Essas ferramentas foram se transformando ao longo da história do ser humano; por exemplo, os humanos primitivos usavam ferramentas psicológicas como lançar sortes, amarrar nós e contar dedos (Kozulin, 1998) para fazer a mediação entre sua mente e o mundo abstrato, e as sociedades modernas transformaram e atualizaram essas ferramentas. O resultado da atualização de algumas dessas ferramentas é conhecido como “ferramentas simbólicas” e entre elas estão os números, os sistemas aritméticos, a música, a arte e a linguagem (Lantolf, 2000). As ferramentas simbólicas pertencem ao que Vygotsky (2007) chamou de “processos intelectuais superiores” e são estritamente humanas.

O terceiro tipo de mediação acontece por meio de outro indivíduo. Vygotsky (2007), sobre isso, dá o seguinte exemplo: uma criança quer agarrar um objeto que está fora de seu alcance. Ao tentar fazê-lo, ele aponta para ele na tentativa de estabelecer uma relação direta com o objeto. A mãe vem auxiliá-lo interpretando o apontar como índice do desejo de alcançar o objeto. Nesse momento, apontar se torna um sinal para os outros. Quando a criança percebe a mudança na função de apontar, sua orientação também muda. A partir desse momento, a criança usará o apontar para estabelecer relação com os outros e não com o objeto. A mãe, nesse caso, tornou-se a mediadora que ajuda a criança a atingir seu objetivo, por meio de outra ferramenta de mediação: o apontar. A mediação, então, é a maneira pela qual o ser humano estabelece uma relação entre suas representações mentais e o mundo.

O que é irradiado, então, não são simplesmente as práticas sociais, costumes, rotinas, convenções e produções, mas também as contrariedades e os episódios para os quais eles foram criados. Conclui-se, portanto, que a Educação Patrimonial se relaciona diretamente com o conceito de mediação no universo de Vygotsky, sendo que essa mediação é o meio pelo qual os indivíduos adquirem o conhecimento necessário para o desenvolvimento de suas capacidades e para a compreensão de sua própria cultura. É porque os humanos internalizam formas de mediação fornecidas por forças culturais, históricas e institucionais particulares que seu funcionamento mental se situa sócio historicamente.

A (trans)formação de guias na área dos patrimônios culturais por meio do fenômeno narrativo trata de uma proposição da forma de pensar, viver, sentir e contar a história que perfaz a memória de uma comunidade, tornando o destino fecundo de inspiração e germinação. Consolida-se, portanto, com a ação performática da palavra, com o corpo, com a voz. Trata-se de um gesto de apropriação, preservação, salvaguarda e proteção, ressignificando a memória, pela memória em cena.

3 MEMÓRIA EM CENA

Nas margens da crônica “Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio”, de José Saramago (1997)⁴, reflete-se sobre a relação humana com o mundo, assim como a relação do mundo com o ser humano, a partir de Espinosa. Para Espinosa (2008), o mesmo corpo que percebe, pensa, de forma que não existe descolamento possível entre as sensações e as ideias.

A mente humana é capaz de perceber muitas coisas, e é tanto mais capaz quanto maior for o número de maneiras pelas quais seu corpo pode ser arranjado. [...] ele, o corpo é afetado de muitas maneiras, pelos corpos exteriores, e está arranjado de modo tal que afeta os corpos exteriores de muitas maneiras. Ora, tudo o que acontece no corpo humano deve ser captado pela mente (Espinosa, 2008, p. 107).

Segundo o autor, viver é estar em constante relação. Viver é se relacionar, com o mundo, com as pessoas, com as coisas; um corpo vive na exata medida e intensidade que se relaciona. Partindo desse princípio, entende-se o mundo com “a gente dentro”; viver é relacionar-se com o mundo. A perspectiva é a de que as pessoas mudam o mundo e o mundo muda as pessoas. Perceber como o mundo nos afeta e como afetamos o mundo é algo sutil e muitas vezes escapa de nossas consciências, se dando às suas margens.

O afeto e a criação de espaços possibilitadores de se estabelecer relações conscientes com o espaço urbano construído – o museu a céu aberto do território – é ponto fundamental nesta pesquisa, uma vez que busca a construção de gestos de pertencimento na “leitura” dos bens culturais de uma municipalidade.

3.1. Afetos

O que é essencial na nossa relação com o mundo? Espinosa (2012) se distancia de Descartes (2005) ao se recusar a aceitar que o corpo seja a causa principal das paixões da alma. A causa próxima dos afetos na alma é o conhecimento – em outras palavras, trata-se de um modo de pensar. Os afetos só podem ser experimentados por um ser que concebe e que é constituído por modos de pensar. Assim, o amor, o desejo e todos os afetos em geral decorrem de três diferentes modos de conhecimento pelos quais o ser humano se compreende: a opinião, que se baseia em uma concepção por ouvir dizer e experimentar; a crença verdadeira, que

⁴ SARAMAGO, José. *In*: José Saramago. **Deste mundo e do outro**. Crônicas, 4. ed. Lisboa, Caminho, 1997. p. 35 – 37).

envolve apreender as coisas e sua necessidade por meio da razão sem visão direta; e o conhecimento claro, que não vem de ser convencido por razões, mas da consciência e do gozo da própria coisa.

Todos os afetos e paixões, como ódio e aversão, que são contrários à razão correta, vêm da opinião. Todos os afetos ou paixões que são bons desejos, como a autossatisfação legítima e a humildade, que abrangem conhecer a própria perfeição de acordo com seu verdadeiro valor, surgem da crença (Viera, 2022). Finalmente, o conhecimento claro produz amor puro e verdadeiro, ou seja, o amor de Deus. Embora todos os afetos sejam produto de um modo de conhecimento, Espinosa (2012) continua, no entanto, a aceitar a ideia da ação recíproca da alma sobre o corpo e vice-versa. No Breve Tratado, Espinosa (2012) está, portanto, em parte sujeito às mesmas críticas que ele elaboraria mais tarde na Parte III da “Ética”, uma vez que contempla a possibilidade de uma interação entre a alma e o corpo e um produzir um efeito sobre o outro. Esses efeitos são reconhecidamente limitados, mas reais. Embora a alma nunca seja a causa do movimento ou repouso do corpo, ela tem o poder de mover os espíritos animais e mudar sua direção. Embora Espinosa (2012) não possa explicar o que acontece com a alma, ele entende o corpo como a causa da percepção da alma.

Ainda que o Tratado Teológico-Político (Espinosa, 2003) não tenha por objetivo expresso analisar a natureza e a origem dos afetos, seu prefácio abre com uma descrição do comportamento do homem vítima das vicissitudes da fortuna, traz à tona seus vários sentimentos de modo que se assemelha a um relato histórico da origem dos afetos, ou pelo menos uma tentativa de descrever como as paixões surgiram na humanidade no mundo real. Desse ponto de vista, a descrição do prefácio oferece uma perspectiva interessante na compreensão dos afetos, pois não adota a dedução geométrica dos afetos, que vai do simples ao complexo, dos afetos primários às suas combinações. Em vez disso, a obra (Espinosa, 2003) relata sua primeira aparição e como foram gerados de acordo com as circunstâncias e eventos históricos. Ela é, portanto, mais capaz de transmitir a ideia de um ser humano real preso em uma teia de relacionamentos com o mundo exterior.

Na “Ética” (Espinosa, 2008), nenhum vestígio dessas concepções permanece. As modificações do movimento, quando compelidas, apresentam-se como aptidões do corpo sem identificar o agente que as determina. Parece, porém, fora de questão que a alma seja a causa. A definição dos afetos na “Ética” marca, portanto, uma virada, já que não se trata mais de aceitar que mente e corpo possam agir um sobre o outro de qualquer maneira. O discurso “misto” que a promove não é, portanto, interativo. Embora reexamine o poder de agir e ser

agido da mente e do corpo juntos, como em Descartes, o que faz toda a diferença é a importância do *conatus* – da potência, força de existir (Imianowsky; Vitória, 2020). Em Espinosa (2008), exclui-se qualquer causalidade recíproca e assume-se a forma de uma equivalência e uma correspondência entre os modos de dois atributos diferentes.

Espinosa (2008) entende que o mundo nos afeta por inteiro, e conceitua o afeto como o que sentimos a partir do efeito que o mundo produz em nós. De acordo com o autor, o efeito é objetivo e o afeto é subjetivo – sensações que permitem uma tradução afetiva do efeito objetivo que o mundo produz. Dessa forma, tudo o que sentimos é resultado de encontros com o mundo. Nesse sentido, dialogando com o pensamento de Descartes, Espinosa (2008, p. 257) desloca o significado dos afetos na terceira parte da obra *Ética*: “[o] afeto que se diz *pathema* [paixão] do ânimo, é uma ideia confusa pela qual a mente afirma a força de existir, maior ou menor do que antes, de seu corpo ou de uma parte dele, ideia pela qual, se presente, a própria mente é levada a pensar uma coisa em vez de outra”.

A teoria dos afetos, exposta na Parte III da “*Ética*”, é apresentada, como sabemos, segundo a ordem geométrica que prevalece no conjunto da obra. Seguindo as exigências do modelo euclidiano de prova, Espinosa começa formulando a definição de afeto, depois o agrupa tanto com as afecções do corpo que repercutem na potência de agir quanto com as ideias dessas afecções, de acordo com Fragoso (2012). De fato, Espinosa aponta que o afeto é o resultado de uma causa adequada, caso em que é uma ação, ou de uma causa inadequada, caso em que é uma paixão. Esta definição, de qualquer forma, é de tal natureza que todas as propriedades dos afetos podem ser deduzidas dela (Fragoso, 2012).

Espinosa (2008) argumenta que, na experiência, conhecemos as propriedades comuns em outros corpos. Esse argumento é de difícil interpretação, mas talvez possa ser entendido de forma condizente com as definições e proposições iniciais da parte III da “*Ética*”. Nessa interpretação, somos passivos, de certo modo, em tal conhecimento porque experimentamos corpos externos em virtude da interação causal de nossos corpos com eles. O corpo humano e o corpo externo são causas parciais da imagem corporal, ou da afeição, que é o objeto da imaginação da mente humana. Também somos ativos na experiência, no entanto, alguns elementos dessa imagem corporal podem ser compreendidos apenas por meio da compreensão de nosso corpo. Esses elementos incluem as propriedades comuns no corpo externo (Merçon, 2009).

A parte III da “Ética” acomoda esse sentido de atividade tornando as causas adequadas não explicitamente as únicas causas de seus efeitos, mas, ao contrário, causas cujos efeitos podem ser clara e distintamente percebidos por meio delas. O corpo externo e o corpo humano, então, podem ser ambas as causas de uma afecção do corpo humano e o corpo humano pode ser, ao mesmo tempo, a causa adequada dessa afecção. Quando o é, as ideias de tais afetos são adequadas na mente humana. As noções comuns são tais ideias; Deus, ao contrário, é uma causa total e uma causa ativa de quaisquer ideias, e as ideias adequadas na mente de Deus têm, portanto, um caráter causal que difere das ideias adequadas nas mentes humanas (Espinosa, 2008).

Enquanto Espinosa (2008) torna a mente humana ativa em certo sentido na “Ética”, esse tipo de atividade não se opõe à passividade constitutiva que a mente tem em virtude de sua finitude. No entanto, é finalmente entendido que a atividade humana se baseia no que é comum entre os corpos em interação, a fim de chegar a relatos de adequação, atividade, alegria, bem-aventurança e paz (Gomes, 2017). Essa elaboração principia, assim como o relato de Espinosa (2012) sobre o conhecimento, no “Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar”, com sentido de afeto nos quais identificamos outros corpos, isto é, com sensações.

O afeto desempenha um papel importante na forma como as pessoas se relacionam com o patrimônio cultural. O patrimônio cultural é constituído por objetos, tradições, costumes e memória coletiva e pode evocar nas pessoas vários tipos de emoções, incluindo a nostalgia, o pertencimento, a admiração, a identificação e várias referências ao bem cultural, como compartilhar memórias pessoais e evocar a história local, enfatizando qualidades estéticas, históricas e arquitetônicas. Os afetos relacionados ao patrimônio cultural podem despertar a valorização e o cuidado com as expressões culturais passadas e presentes. Podem estimular a potência de participar ativamente da preservação, da promoção, da diversidade cultural e da construção de identidades coletivas.

As pessoas podem ter várias relações com os patrimônios culturais, desde locais onde as pessoas vão para viver, expressar ou experimentar emoções, até locais onde as famílias transmitem memórias familiares e valores sociais e/ou políticos; desde locais onde os indivíduos vão para recordar e encontrar afirmação de valores pessoais ou coletivos, valores sociais e políticos, até lugares onde alguns visitantes buscam o reforço do que já sabem, acreditam e sentem sobre o passado e sua relação com o presente, ou vão para oferecer reconhecimento e respeito a outros grupos além deles próprios. Ocasionalmente, esses também

são lugares aonde as pessoas vão para aprender sobre o passado ou outras culturas ou grupos sociais. Acima de tudo, são lugares onde as pessoas sentem.

A discussão sobre o patrimônio cultural também leva em consideração a perspectiva subjetiva da comunidade que o elege como significativo para sua identidade e história. O patrimônio tem o potencial de fortalecer os laços sociais, fomentar o sentimento de pertença e sensibilizar para o valor da sua preservação e promoção. Analisando os confrontos entre as diferentes percepções, verifica-se que a disputa pelo patrimônio cultural encerra diversos significados conflitantes e narrativas interdependentes que, ao interagirem publicamente, trocam energia emocional, se alimentam e se polarizam. Parece também que o lugar reservado aos próprios bens culturais pode torná-los monumentos susceptíveis de manipulações, especulações e instrumentalizações. Por outro lado, é altamente questionável se existe algum cuidado genuíno com os valores históricos ou outros.

Ou os patrimônios, as artes, a história, as narrativas se encaixam na vida, ou não querem dizer nada. Dessa forma, os encontros entre esses elementos serão sempre inéditos, nunca aconteceram antes e nunca se repetirão, da mesma forma como ninguém poderá passar pelo mesmo rio duas vezes. As pessoas não serão mais as mesmas, assim como o mundo não será mais o mesmo, ambos se transformaram. Quanto mais esperamos, mais diluímos nossa relação com o mundo. Na medida em que tornamos nossa relação mais direta com o mundo diante de nós, dando mais importância para o mundo como ele se apresenta neste instante, conseguimos nos reconciliar com o real, o instante, o presente.

O afeto não é simplesmente sentimentalismo piegas, mas ilustra o investimento emocional que as pessoas fazem em relação a sua herança como um recurso cultural e emocional. O patrimônio como recurso na interação da política de representação e reconhecimento não deve ser subestimado; o patrimônio tornou-se, durante a última parte do século XX, um recurso político explicitamente identificável. Isso porque o patrimônio, por sua capacidade de representar e dar legitimidade material às reivindicações de identidade cultural e social, é mobilizado nas demandas e negociações de grupos com o Estado e formuladores de políticas por justiça social e equidade nas negociações sobre a distribuição de bens recursos de bem-estar.

3.2. Cultura

Fosse eu realmente um poeta, teria evitado a guerra
(Elias Canetti).

Antes de tudo, é necessário que o olhar para a cultura seja problematizador, que crie e oportunize espaços para discussão desse conceito tão multifacetado. Podemos, hoje, dizer que a cultura, ou as culturas, ocupam um lugar central no estudo das comunidades e nas políticas públicas porque passam por todos os modos de fazer, os saberes, as celebrações, as formas de se manifestar, de estar, de participar do mundo; bem como por toda a representação que fazemos das relações entre nós e o mundo (Hall, 1997).

A primeira definição de cultura foi dada por Edward Burnett Tylor (1871), em sua famosa publicação *Primitive Culture*. Conforme o autor, a civilização ou a cultura, é um mosaico que compreende cognição, aprendizado, lei, religiosidade, artes, maneiras e modos de se fazer e todas as outras aptidões, qualidades e convenções adquiridas pelos seres humanos como integrantes da sociedade. Vários termos nessa definição têm claramente caráter psicológico; os conceitos, como conhecimento e crença, envolvem processos cognitivos. Capacidades e hábitos devem ser adquiridos e implicam aprendizado, desde que aqueles que os adquiriram sejam especificados como membros de uma determinada sociedade. A aprendizagem implica em um processo conhecido como socialização ou enculturação (Castro, 2005).

Eagleton (2005) definiu a cultura como a fase cristalizada das atividades da vida do homem. Inclui certas formas de ações intimamente associadas a objetos e instituições particulares, atitudes mentais habituais são transferíveis através de pessoas com a ajuda de imagens mentais, transmitidas por meio de símbolos. A cultura também inclui certos objetos materiais e técnicas que ajudam o homem a experimentar a emoção suprema do prazer e a sua existência no mundo.

Numa perspectiva antropológica, toda sociedade tem uma cultura, é universal. Da mesma forma, todo ser humano é culto e a cultura é um atributo do gênero Homo. Cultura é *design* para viver, é a base da vida humana. Baseia-se na biologia, mas não é biológico. É a biologia humana, como um cérebro desenvolvido, mãos ágeis e língua que se movem livremente, que ajudaram os humanos a adquirir um projeto de vida. O que foi adquirido como projeto de vida não é biológico. É uma totalidade de processos e produtos tecnológicos mentais,

racionais e materiais. Essa totalidade é o que os antropólogos chamam de cultura (White; Dillingham, 2009).

Não é possível ao ser humano viver sem o mínimo de objetos materiais (tangíveis); sem uma rede de relações sociais entre as pessoas, a vida humana é impossível. A existência humana é impraticável sem ideias, regras, ideais, símbolos e padrões de pensamento (intangível). Símbolos, ideias, regras, ideais e padrões de pensamento, rede de relações sociais e objetos materiais, juntos, compreendem os processos e produtos tecnológicos mentais, racionais e materiais. Eles estão integrados em um todo, o projeto de viver. Esse projeto de vida é chamado de cultura (White; Dillingham, 2009).

A cultura é um projeto de vida criado historicamente. Geração após geração coisas novas são adicionadas a ela e isso é responsável pelo desenvolvimento e mudança de cultura. A cultura que temos hoje combina o que foi primeiro criado por nossos ancestrais com o que foi acrescentado pelas gerações subsequentes. Para ser breve, a cultura é dinâmica na medida em que, com o passar do tempo, novos itens são adicionados aos já existentes. A cultura é exclusiva da espécie humana. Nenhuma espécie tem capacidade como o ser humano em sua complexidade, ou seja, aprender, se comunicar e armazenar, processar e usar informações na mesma medida. A cultura tem força moral que serve de guia para a ação humana de como se comportar em sociedade. Nem macacos nem símios têm força moral em suas vidas. A moralidade faz parte da cultura. Portanto, a cultura humana tem fundamento moral, mas a vida primata não tem fundamento moral (Eagleton, 2005).

A cultura é um produto da aprendizagem social e não da hereditariedade biológica, o que significa que a cultura não é genética. Ela não pode ser herdada dos ou pelos filhos, mas pode ser transmitida socialmente de pais para filhos. Assim como os animais, os humanos não podem herdar o comportamento; o comportamento animal é inato. Os animais herdam o comportamento ou, no máximo, a protocultura, mas os humanos adquirem a cultura. Todas as pessoas têm cultura, embora elas não sejam semelhantes. Diferentes grupos de humanos ou sociedades têm culturas diferentes. Isso mostra a diversidade cultural, o que significa que a cultura tem unidade e também diversidade. Todos os seres humanos têm cultura, mas as culturas não são iguais. Nesse sentido, é necessário fazer uma distinção entre “uma cultura” e “cultura”. O termo cultura significa o modo de vida das sociedades humanas como um todo e o termo “uma cultura” significa o modo de vida de uma parte específica da sociedade humana que é tecnicamente chamada de sociedade (White; Dillingham, 2009).

O conceito de cultura começou a ser mais analisado por diferentes antropólogos. Clyde Kluckhohn (1972) postulou que a cultura é um sistema historicamente derivado de projeto de vida explícito e implícito que tende a ser compartilhado por todos ou especialmente designados por membros de um grupo. Culturas são aprendidas, não são como características raciais transmitidas geneticamente. Aqui, o termo explícito designa o que pode ser observado como produtos culturais ou culturas materiais. Da mesma forma, o termo implícito é oculto na natureza, como crença, conhecimento, valores etc.

Nesse contexto, Ralph Linton (1970) sugeriu que a cultura é a configuração do comportamento aprendido e dos resultados do comportamento, cujos elementos são compartilhados e transmitidos pelos membros de uma determinada sociedade. White e Dillingham (2009) propuseram que a cultura é um *continuum* temporal extrassomático de coisas e eventos dependentes do simbolismo. Eles usaram o termo “extrassomático” para indicar que a cultura não é herdada geneticamente, portanto, deve ser aprendida por meio da socialização. E a palavra “simbolizar” consiste em trafejar alguns significados que decoram um objeto com mais valor por trás dele.

Gradualmente, o conceito de cultura foi modificado para a visão de cultura como um sistema de significado por meio da definição de Clifford Geertz (2008). Para ele, o ser humano produz comportamentos que são simbólicos e por isso residem nas teias de significação, que ele mesmo teceu. Esses aspectos simbólicos, ou esse sistema de significado, são conhecidos como cultura, que, para o autor, deve ser estudada por meio de uma abordagem interpretativa, enfatizando primeiro a compreensão dos acontecimentos das ações e, em seguida, a explicação das causas por trás dessas ações.

Ao resumir a definição, Bodley (1994) pondera que a cultura é composta de pelo menos três elementos ou componentes: o que as pessoas pensam, o que fazem e os produtos materiais que produzem. O problema de definir cultura como valores e crenças compartilhados, como fazem alguns antropólogos, é que pode haver uma grande diferença entre o que as pessoas pensam que devem fazer (valor) e o que realmente fazem (comportamento).

Outro ponto importante para nos atentarmos é que as dimensões das culturas são inseparáveis das dimensões políticas, em que forças atuam na imposição de significados e dominação simbólica e material.

Cada cultura define seu paradigma do que se deve recordar (isto é, conservar) e o que se deve esquecer. Este último é apagado da memória da coletividade é 'como se deixasse de existir'. Mas com as mudanças temporais, o sistema de códigos culturais muda o paradigma gerador de memória-esquecida. O que se declara verdadeiramente existente pode tornar-se 'como se não existisse', e o que deve ser esquecido e o que não existiu pode ganhar peso de existente e significativo (Lotman, 1996, p. 160).

Para Iuri Lotman, historiador cultural soviético, semiótico, a cultura é uma memória coletiva. Nesse sentido, a cultura é interativa e traz outros mundos para o centro de si (Lotman, 2003, p. 110); e sendo caracterizada por sua dinâmica, a cultura é memória. Reconhece-se aqui, desta forma, que “por natureza o homem é um ser cultural” (Rabuske, 1999, p. 56). A cultura é conceituada por Ruth Benedict (1972), antropóloga cultural, como uma lente por meio da qual interpretamos o mundo, logo cada ser humano vê o mundo através da sua lente: “[a]s lentes através das quais uma nação olha a vida, não são as mesmas que uma outra usa. É difícil se consciente com os olhos através dos quais olhamos” (p. 19). Pela antropologia social, o ser humano tem a sua ação interpretada pelas pessoas, sendo suas ações igualmente resultantes de uma interpretação.

Interpretativa e simbólica, a cultura é dada nova forma diante das produções já existentes, uma vez que se atribui significado de forma arbitrária por aqueles que as utilizam (Mello, 1982). Como as manifestações culturais não são isoladas, podemos dizer que a cultura é social. Somente quando a comunidade, ou o grupo, percebe aquela produção/manifestação de forma significativa é que ela tem um significado, mesmo que essa produção seja individual.

O homo sapiens, que se entende como consciente ou sabedor de si, é o homofaber, que produz o mundo, e é o homo culturalis em sua dimensão cultural, que tem consciência de sua capacidade criadora e produtiva, juntamente com sua criação (Mondin, 1982). Sobre a cultura e a memória, Ferreira entende o pensamento de Lotman da seguinte forma:

[n]um ótimo texto sobre os mecanismos semióticos da cultura (em Tipologia della Cultura) surge uma definição desta como a Memória da Coletividade, pondo-se em termos gerais o acompanhamento de como a experiência da vida do gênero humano se faz cultura. E, nessa ordem de raciocínio, nos diz que o problema da cultura, enquanto mecanismo voltado para a organização e conservação das informações, é o da longevidade. Convida-nos então a distinguir a longevidade dos textos na memória coletiva e a dos códigos na memória seletiva das comunidades. Toda cultura se cria como um modelo inerente à duração da própria existência, nos diz, e à continuidade da própria memória (1994/1995, p.118).

Nesse entendimento onde a cultura é codificação, informação, transmissão e memória, só aquilo que é traduzido num sistema de signos pode vir a ser patrimônio da memória. Ferreira aborda o esquecimento:

Lotman afirma que a cultura, em essência, se dirige contra o esquecimento. Seu pensamento parece estar muitas vezes partindo de uma dialética, que aliás tem preocupado muitos pensadores da Cultura e da Arte: a memória e sua contrapartida, o esquecimento. Entram em consideração os barradores, os elementos que propiciam a lembrança, os vários tipos de lembrança, as estratégias e os impasses que geram o esquecimento (1994/1995, p.118).

Esses pensamentos nos levam a analisar o próprio processo educacional, na medida em que nos atentamos, por exemplo, a quais conhecimentos ou saberes são considerados válidos, importantes, ou até mesmo essenciais na construção do currículo. Como são selecionados o “quê”, o “como” e o “para quê”? Quais são os ideais de cidadania que buscamos formar? Como desejamos conceber o ser humano nas nossas sociedades? Podemos perceber, dessa forma, que os currículos estão envolvidos em questões do poder. Selecionar é uma operação de poder. Quando se privilegia um determinado campo de conhecimento, área ou habilidade, estamos falando de operações de poder.

Ao mesmo tempo, autores argumentam que identidades coletivas são construções e que herança e tradição são sempre feitas socialmente (Castoriadis, 1982; Zanirato, 2018) e não são categorias primordiais. Esse argumento faz referência a processos sociais que fixam identidades a grupos de pessoas e, ao fazê-lo, rejeitam visões essencialistas da cultura como constitutivas para os indivíduos. Argumenta-se que, como o patrimônio ou a cultura não são categorias naturais, mas construções, eles não constituem, mas sim predeterminam ou limitam visões de mundo e práticas. A noção de comunidade tem, conseqüentemente, sido apropriadamente criticada em debates acadêmicos sobre patrimônio cultural e bens culturais (Pelegrini, 2006; Tolentino, 2018).

O aspecto negativo da construção da identidade de comunidades também é ilustrado em pesquisas sobre o impacto dos processos de patrimonialização nas performances culturais (Tolentino, 2018; Andrade, 2020). A essência de muitos estudos sobre processos patrimoniais é que eles são propensos a provocar conflitos entre portadores, detentores ou praticantes de “cultura”, bem como entre esses indivíduos e o Estado (Zanon *et al.*, 2009; Souza, 2010; Andrade, 2020). O poder político e a utilidade pragmática da categoria comunidade para identificar grupos de atores é apenas um aspecto disso, embora seja central; eles facilitam a comunicação entre identidades coletivas e instrumentos, como as convenções da Unesco, e criam possibilidades de autorrepresentação de grupos, seja na forma de corporações seja, até certo ponto, de comunidades codificadas (Andrade, 2020).

As questões de identidade coletiva estão no centro dos debates sobre patrimônio (Rostoldo, 2021). Isso vale tanto para situações em que grupos minoritários reivindicam direitos relacionados à cultura quanto para maiorias sociais em relação a práticas culturais compartilhadas. Os indivíduos estão no centro dos debates sobre patrimônio apenas em casos excepcionais, na maioria das vezes como referência ou como substitutos de grupos ou comunidades. A visão comum é de que o patrimônio é baseado em coletividades e que o poder do patrimônio repousa na memória e identidade coletivas (Zanirato, 2018). Disso resulta uma discórdia entre a utilidade política e a constrição analítica da noção de comunidade. Essa discórdia situa-se entre o estatuto ontológico das comunidades como entidades fixas e a sua função no discurso político. O primeiro conceito foi descartado por uma crítica antropológica do essencialismo, mas o segundo mantém sua função nos debates sobre patrimônio: sem identidades coletivas, não há reivindicações normativas de patrimônio ou propriedade com base em identidades coletivas (Eder, 2003; Shiraishi Neto, 2007).

Apesar dos processos atuais, em organismos internacionais, que lidam com patrimônio cultural e propriedade cultural, o reconhecimento da inovação e da criação cultural coletiva por “comunidades indígenas e locais” ou “comunidades [e] grupos” é discutido e promovido por convenções. No entanto, o termo central “comunidade” indica a cautela dos Estados em fazer concessões mais substanciais à soberania e autonomia desses grupos. O termo indica sua fraca posição legal em relação à distribuição e administração de direitos à propriedade cultural (Castoriadis, 1982). As comunidades não são claramente definidas como entidades legais capazes de deter direitos. Suas estruturas – *status* legal, administração, processos de tomada de decisão, eleição de representantes – são amplamente incompatíveis com as estruturas da legislação de patrimônio cultural. Isso cria insegurança jurídica quanto a quem tem permissão para extrair e se beneficiar do conhecimento tradicional mantido coletivamente ou das expressões culturais tradicionais, e sobre como os direitos e benefícios devem ser compartilhados (Pelegrini, 2006; Tolentino, 2018).

É necessário deslocar o foco de um objeto ou prática cultural como centro dos debates sobre patrimônio para os atores sociais e as relações entre eles, que são mediadas por um objeto ou prática cultural. Tal abordagem é fundamentada no pressuposto do reconhecimento mútuo como base da socialização e da sociedade. O foco deve estar nos atores sociais ou nos grupos de atores sociais, nos processos dos quais fazem parte e nos quais estão envolvidos. Isso significa que a inespecificidade da noção de cultura ou patrimônio cultural precisa ser combatida não com uma definição, mas com uma explicação dessas noções em seu contexto

específico. Ou seja, é necessário traçar valores e denotações sociopolíticas em um contexto específico, o que pode ser feito, por exemplo, tendo como pano de fundo as genealogias específicas do patrimônio cultural no contexto das sociedades ocidentais, antes de tudo porque há uma série de fatores e pressupostos ideacionais – iluminismo, desenvolvimento da sociedade civil, segunda modernidade – que influenciam o curso dos processos culturais de sua idade.

Deve-se perguntar quais são os significados e as implicações sociais da cultura e, portanto, do patrimônio cultural, em contextos específicos. A análise dos processos de patrimônio cultural deve levar em conta os discursos e as ideologias relevantes sobre cultura, patrimônio e tradição, ou seja, contextualizar amplamente a noção de patrimônio cultural na sua dimensão social. Deve também abster-se de empregar uma noção muito ampla e semiótica de cultura em benefício de uma noção situada, muito mais estreita, de cultura e herança cultural na sociedade. A análise dos fenômenos em negociação e certificação no quadro das convenções culturais e de outros fora colocado o desafio aos etnólogos para que estes, então, reformulassem o cultural e as suas especificidades. Se a distinção social da cultura não for levada em conta, uma perspectiva crítica sobre a cultura como patrimônio é impossível sem o perigo da falácia de construir um objeto cultural certificado ou apropriado como externo a uma totalidade social. Isso levaria tanto à noção falaciosa de cultura como não-mercadoria e enquanto algo externo às relações sociais de poder, quanto a uma abordagem positiva que analisa nomeação após nomeação sem chegar a uma crítica dos processos e dinâmicas sociais subjacentes.

3.3 Memória

Uma das mais luminosas recordações da minha infância ligadas a Elizaveta Ivanova é um cavalinho de chumbo pertencente a um jogo de cavalinhos, pigarço, com amarelo-ocre no corpo e uma crina amarelo clara (Kandinsky).

As memórias são frutos das interações com o mundo, seja na recordação, seja na sua transmissão. Para Assmann (2008b), em diálogo com Maurice Halbwachs, os sentidos, enquanto importância, se estabelecem no mundo social e são gerados e carregados pela memória semântica, enquanto a memória episódica é fruto das experiências e vivências, ou seja, também social, uma vez que é a estruturação e ordenação dos dados neurais.

Parte-se, assim, do pressuposto da memória como fenômeno social:

[c]omo a consciência, a linguagem e a personalidade, a memória é um fenômeno social, e na medida em que recordamos, não só descemos às profundezas de nossa vida interior mais própria, mas introduzimos nesta vida (interior) uma ordem e uma estrutura que estão socialmente condicionadas e que nos ligam ao mundo. Toda consciência está mediada pelo social (Assmann, 2008, p. 18).

Se olharmos as observações de Nietzsche, sem memória não existe relacionamento com o outro, com o mundo. Pode-se entender que a memória não é apenas um fruto social, mas que as relações sociais só são possíveis a partir dela. Porém, para o autor, especificamente, a memória está vinculada a dor – “[g]rava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na ‘memória’ – eis um axioma da mais antiga (e infelizmente mais duradoura) psicologia da terra” (Nietzsche, 1998, p. 5).

Sobre essa proposição, acerca do aspecto vinculante da memória, ou coletivo, Assmann (2008) desvenda a perspectiva da cultura não restrita ao seu aspecto coercitivo, mas com foco no seu aspecto capacitador, de possibilidades, nas quais o indivíduo pode realizar-se e investir.

É uma questão do grupo social que quer recordar, e também do indivíduo que recorda para pertencer ao grupo. Por isso, ambos – coletivo e indivíduo – apelam ao arquivo das tradições culturais, ao arsenal das formas simbólicas, ao ‘imaginário’ dos mitos e das imagens, aos ‘grandes relatos’, às sagas e lendas, às cenas e constelações, que no tesouro de tradições de um povo sempre estão vivos e podem reativar-se (Assmann, 2008, p. 24).

Para o autor, a memória cultural é um caso especial da memória comunicativa, que se caracteriza por uma estrutura temporal diacrônica, transmitida ao longo das gerações (Assmann, 2008, p. 25), de forma a permitir o vínculo de pertencimento. “A memória cultural é complexa, pluralista e labiríntica: engloba uma quantidade de memórias vinculantes e identidades plurais distintas no tempo e no espaço, e dessas tensões e contradições extrai sua dinâmica própria” (Assmann, 2008, p. 50).

Na memória cultural, transmite-se, recorda-se, investiga-se, interpreta-se e, principalmente, pratica-se as coisas das quais recorda-se, pois elas precisam ser perpetuadas, nos pertencem e precisamos sustentá-las vivas. Lugares de memórias, monumentos, celebrações, formas de expressão, saberes e ritos são espaços da memória cultural. E é por sua ressignificação que algumas manifestações e bens culturais não caem no esquecimento e extinção. A memória e o esquecimento sub-existem, um não pode se dar sem a presença do outro.

Trata-se de um passado que nos acompanha, o qual transmite e se mantém presente. Ele carrega a possibilidade de um futuro mediante símbolos linguísticos, discursivos e não discursivos penetrados por estruturas de dominação e poder (Assmann, 2008).

O arquivo, portanto, pode ser descrito como um espaço que está localizado na fronteira entre esquecer e lembrar, seus materiais são preservados em estado de latência, num espaço de armazenamento intermediário. Então, o arquivo é parte da memória cultural em dimensão passiva (Assman, 2008, p. 103).

Segundo Halbwachs (1990), a memória coletiva é formada pelos aspectos e fatos julgados relevantes pelos grupos dominantes e que são guardados como memória oficial da sociedade mais ampla. Dessa forma, partimos da importância da capacidade crítica na elaboração e/ou preservação das memórias, conscientes de que existe a memória marginal ou subterrânea que corresponde a versões sobre o passado – ontem já é passado, dos grupos dominados de uma sociedade. Em geral, essas memórias não estão monumentalizadas, embora, em sua maioria, ao se falar por exemplo de antigas construções, muitos tenham impregnados nestas seu suor, seus sonhos e suas vidas. Outros suportes, como obras de artes, músicas, literatura, também podem ou não registrar, ressignificar e reinterpretar memórias.

O patrimônio serve como suporte para a memória, mesmo que possa ser maltratado, o que, por sua vez, pode afetar as políticas patrimoniais. A memória e o patrimônio podem ser abusados como resultado de feridas do passado, por motivos de manipulação ideológica ou por uma vontade política de obrigar as pessoas a lembrar. Além disso, o patrimônio, como veículo de memória, contribui para o conhecimento histórico, mas pode permanecer marcado por certa forma de subjetivismo durante a operação patrimonial e de conservação, da responsabilidade dos profissionais do patrimônio (representantes do poder público ou outros especialistas) (Toletino; Braga, 2016). Mas a responsabilidade pela conservação do patrimônio cultural implica também a necessidade de evitar qualquer perda de patrimônio e lutar contra o esquecimento. Apesar disso, essa luta não pode tornar-se totalitária, nem pode privar a comunidade de um esquecimento por vezes salutar da sua própria construção identitária.

As peculiaridades das relações entre o lugar e seus objetos e sujeitos são observadas em vários textos de Walter Benjamin (1994; 2011). Uma relação, aparentemente controversa do lado de fora, é formulada nesses textos. Os próprios lugares tornam-se sujeitos, fornecem o passado. Os lugares nas cidades, as topografias e os interiores desempenham um papel importante nas teorias da memória de Walter Benjamin. Cidades como Paris, no estágio de desenvolvimento moderno, Moscou e Nápoles, que exibem a controvérsia de visões

tradicionais-comunais e modernas, desempenham um papel significativo nos textos de Benjamin. Ele trabalhou por anos em um complexo de ideias sobre memória e lembrança (esquecimento). O discurso de Benjamin é longo e variável, ele estudou e experimentou diferentes modelos de memória (Gagnebin, 2013).

Benjamin, segundo Castro (2014), enfatiza que o espaço real, o ambiente (da cidade), os objetos, e não os espíritos, podem e devem ser estudados. E assim ele faz; ele rematerializa a representação, levando em conta a linguagem do inconsciente coletivo. Ao mesmo tempo, o tratamento do espaço em Benjamin é caracterizado por uma via dupla ou atitude dupla. Não se deve esquecer que o espaço que Benjamin representa é um significante topográfico-geográfico e imaginário. Por um lado, essas são as projeções de uma imagem mental para o mundo real e, por outro lado, o mundo material é transformado em um significante do espaço psicológico. O “externo” e o “interior” trocam de lugar e é difícil entender onde a cidade, seu próprio corpo ou o texto começam e onde terminam; eles se entrelaçam e se interpenetram (Castro, 2014).

A reconceitualização da história de Benjamin (2011) emerge de uma crítica radical da modernidade e sua ideologia de progresso. Ao capturar a efemeridade e fugacidade da vida nas metrópoles, a poesia de Charles Pierre Baudelaire (1821-1867) fornece um rico arquivo para a tentativa de Benjamin de desvendar as pré-condições e os “motivos” centrais da modernidade. Em “Sobre alguns motivos em Baudelaire”, Benjamin (2011) aponta a privação de *Erfahrung* (experiência) como uma das “perdas” centrais da modernidade. Coordenando o próprio movimento dentro do fluxo constante de massas metropolitanas amorfas, tráfego e informação, o indivíduo está envolvido em uma série de choques, colisões e superestimulação – momentos reminiscentes do tempo de Baudelaire, do próprio tempo de Benjamin – e talvez ainda se estendendo até o nosso tempo (Gagnebin, 2013).

O ensaio sobre Baudelaire já indicava que, para Benjamin (2011), história e memória não são categorias separadas, mas devem ser compreendidas como estreitamente entrelaçadas. Por um lado, a lembrança é historicamente específica, na medida em que *Eingedenken* combina conteúdos do passado íntimo-individual com material do passado coletivo-público. Por outro lado, a história é escrita por meio da lembrança – história e memória, como sugerido aqui, estão se “abraçando”. Benjamin rejeita a possibilidade de um passado ser armazenado como fatos na memória e reconstituído na história (como no historicismo). Ao invés disso, ele pensa o passado como convergente na memória – um processo de reatualização no momento presente. O passado torna-se visível por caminho de *Eingedenken* – uma prática de lembrança no próprio presente do historiador, no aqui e agora. Isso nos sensibiliza para o fato de que o passado é visto e tornado

inteligível ao “escrever” a história (historiografia) e, portanto, depende do que e como nos lembramos, bem como do que escolhemos ignorar ou honrar (Ferreira, 2011; Gagnebin, 2013).

3.4 Artes da cena

Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (Guimarães Rosa).

Para fins desta pesquisa, nossa área de concentração em artes tangencia os territórios das linguagens da cena, das artes da cena: teatro, performance, circo, dança e narrativas – sobretudo a de contadores de histórias.

Talvez seja próprio da obra de arte não pertencer a nenhum tempo específico – ou talvez a todos, mas sempre como se proviesse de outro tempo, passado ou futuro. Quem sabe um dia outra civilização, ou uma outra fase desta, desvelará a valência artística de uma luta de Ali, ou de um número de dança de Astaire. Uma obra de arte é um objeto que sobrevive à vida e à intenção que a gerou, e a todos os discursos produzidos sobre ela. Nesse sentido, ‘o que resta’ é, simplesmente, sinônimo de ‘arte’ (Mammì, 2012, p. 09).

O que trazemos sobre o sentido amplo de arte se relaciona com a expectativa da construção de sentido, da expressão humana de criação, que se manifesta em todas as culturas como a própria universalidade da possibilidade de atitude criadora de mundos, de realidades ampliadas, de significâncias. É um convite para nos debruçarmos em proposições sobre por que pensar a arte na vida. A arte cênica é uma forma de expressão artística que utiliza a palavra, o movimento, o som e as imagens como meios para contar histórias. Ao contrário da arte visual ou da música, a arte cênica é uma forma de arte extremamente interativa, pois depende da participação do público para existir. Esta interação entre artistas e público cria um espaço para a reflexão e a troca de ideias, que pode ser usada para promover a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

O pensamento de Lev Vygotsky sobre o papel das artes cênicas na formação de cidadãos é particularmente relevante. Segundo Vygotsky (1997), as artes cênicas desempenham um papel importante na construção da consciência social. Ao encenar histórias, os artistas estimulam o pensamento crítico do público, o que o ajuda a compreender melhor a complexidade da vida social e seu lugar nela. Além disso, Vygotsky acredita que as artes cênicas podem ajudar a desenvolver habilidades como a capacidade de pensar de forma criativa, uma vez que os artistas usam seu próprio pensamento criativo para contar histórias. Assim como

abordamos no início da revisão teórica, ao vivenciarmos a arte, não somos mais os mesmos, pois nosso pensamento, percepção, imaginação e memória são mobilizados de forma complexa para criar, recriar e registrar sentidos. Assim, a arte nos permite materializar nossas memórias e registrar nossas próprias vidas.

Para Vygotsky (1999), o ato criador é essencialmente uma forma de expressão do ser humano, possibilitando que ele recrie, reelabore e transforme a realidade, através da imaginação e da memória. A imaginação, segundo o autor, é responsável por transformar as marcas, que são experiências anteriores, em algo novo. A memória, por sua vez, tem por função conservar e reelaborar essas experiências nas relações sociais e históricas. Assim, é possível entender que, para Vygotsky, a criação é um processo dinâmico e contínuo, onde o ser humano produz e recria o novo, através de suas funções psicológicas superiores. A memória e a imaginação nos permitem projetar-nos no tempo, criando e reconstruindo nossas vivências e experiências. Esta atividade criadora, chamada de ato criador, nos dá a capacidade de ter consciência de nossos próprios atos.

Assim como para Boal (2013), Vygotsky coloca a importância do espectador e da arte popular, em Marques:

[o] teatro antigo estava se desintegrando e morrendo de causas naturais. Somente as grandes obras de arte não morrem, somente a arte em si é eterna, as formas de arte nascem e morrem. Cada época tem seu próprio teatro. Segundo: os artistas de todas as artes são pessoas de seu tempo. Suas criações são necessariamente marcadas pelo signo da contemporaneidade, estão intimamente ligadas a ela. O artista sempre cria o novo, aquilo que não existia antes dele; ele não repete ou reproduz o antigo. E o espírito novo busca novas formas de se encarnar, assim como não se deve colocar o vinho novo em odre velho [...] E, se surgiu no teatro um novo tipo de espectador, se o teatro deixou de se dirigir aos que estão sentados nas mesas dos cafés, se saiu do espaço do estúdio e dos amplos salões em direção à praça, seria possível esperar o aparecimento de um novo procedimento nessa arte (2016, p. 191-193).

Em reflexão sobre a arte da vida humana, percebemos que Vygotsky já mostrava que a arte e a vida estão relacionadas através da história. Cada período tem sua própria forma de arte; e os artistas criam de acordo com as circunstâncias que o rodeiam.

Na obra “Psicologia da Arte”, Vygotsky (1999/2001) apresenta as ideias de Espinosa sobre a relação entre o corpo humano, a arte e as emoções, abordando-as tanto no início quanto no fim do livro. Além disso, é possível identificar um diálogo entre Vygotsky e as ideias de Marx, assim como outras perspectivas que permitem compreender e analisar as relações entre o homem e a arte no contexto social, cultural e histórico.

Defrontar-se com a poesia do corpo, é significativo para a nossa pesquisa. Assim sendo, nos debruçamos sobre a obra “O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral”, de Jacques

Lecoq (2010), em fontes compartilhadas por todas as criações. O olhar do poeta, a alegria de descobrir e a satisfação de criar leis claras e simples são partes frequentes da observação da vida e de seus movimentos. O autor entende o corpo como uma linguagem em si mesmo. Artístico e poético em cada movimento – como o piscar dos olhos, precisa ser observado, sentido, refletido. Essa jornada, sem pudor e cheia de humor, leva-nos aos mais altos planos do teatro e a horizontes mais amplos: a uma sabedoria do corpo poético.

No começo da aprendizagem, pesquisamos a interpretação psicológica silenciosa; depois, a partir de um estado neutro - um estado de calma e de curiosidade -, começa a verdadeira viagem pedagógica na descoberta das dinâmicas da natureza. Os elementos, matérias, animais, cores, luzes, sons e palavras são reconhecidos no corpo mímico em ação e servem à interpretação dos personagens. São desenvolvidos diferentes níveis de interpretação, desde a reinterpretação à máscara expressiva, da máscara de personagem à máscara abstrata, passando por formas e estruturas. Dificuldades encontradas nos estilos ajudam a construir a realidade de outra maneira. A parte técnica, baseada na análise dos movimentos, segue as temáticas de improvisação. Exercícios preparam o corpo humano para receber e expressar-se melhor (preparação corporal e vocal, acrobacia dramática, análise das ações físicas). Essa primeira parte da viagem é acompanhada abordando-se as linguagens da poesia, da pintura e da música (Lecoq, 2010, p. 41-42).

A segunda parte de nossa viagem a partir da perspectiva de Lecoq (2010) começa com uma exploração dos diferentes territórios dramáticos, possibilitando ao pesquisador mergulhar ainda mais profundamente na poesia que os une e nos níveis de interpretação, que se estendem em três dimensões: extensão, elevação e profundidade. Essa geodramática parte de cinco territórios principais, que incluem o drama, a *commedia dell'arte*, os bufões, a tragédia e o *clown*, e que englobam também variadas formas cômicas. Uma técnica de interpretação, aplicada nesses territórios, cria a “carpintaria” para a criação de personagens, sendo que a inclusão de textos dramáticos nas técnicas de interpretação serve para enriquecer ainda mais essa criação.

De acordo com Burnier (2001), existem dois tipos clássicos de *clowns*: o branco e o augusto. O *clown* branco representa a figura do patrão, o intelectual, a pessoa cerebral. Tradicionalmente, ele usa uma vestimenta de lantejoulas – herdada do Arlequim da *commedia dell'arte*, chapéu cônico e se apresenta como um *cabaretier* mais moderno, sendo conhecido como escada no Brasil. O augusto, também conhecido como *tony* ou *tony*-excêntrico, no Brasil, representa o bobo, o eterno perdedor, o ingênuo de boa-fé, o emocional. Ele está sempre sujeito ao domínio do branco, mas, geralmente, supera-o, fazendo triunfar o bem sobre o mal. Adum afirma que a relação entre esses dois tipos de *clowns* acaba representando a sociedade e o sistema, gerando a identificação do público com o menos favorecido, o augusto. Remetemo-nos ao filme *I Clowns* – de Fellini, produzido para a televisão em 1970, o filme termina com as

duas figuras se encontrando e desaparecendo juntas. Essa situação comove porque elas encarnam um mito que é muito profundo dentro de todos nós, a reconciliação dos opostos, a união do ser.

Personagens cômicos, como bufões e bobos, eram parte permanente da cultura medieval. Trata-se de presenças obrigatórias em eventos cerimoniais, parodiando os atos e criando um mundo paralelo ao oficial. Não eram atores que desempenhavam seu papel no palco; assim, seu papel não terminava quando os eventos acabavam. Na verdade, eles representavam uma forma de vida, real e irreal ao mesmo tempo, que serve de ponte entre a vida e a arte.

A escola de teatro de Lecoq trabalha, ao lado da improvisação, o movimento, considerando inclusive a escrita teatral como um movimento de permanência.

O movimento não é um percurso, é uma dinâmica, outra coisa que um simples deslocamento de um ponto a outro. O que importa é como o deslocamento é feito. O fundo dinâmico do meu ensino está constituído pelas relações de ritmos, de espaços e de forças. O importante é, a partir do corpo humano em ação, reconhecer as leis do movimento: equilíbrio, desequilíbrio, oposição, alternância, compensação, ação, reação. Leis que se encontram não só no corpo do ator, mas também no do público. O espectador sabe perfeitamente se há equilíbrio ou desequilíbrio numa cena. Existe um corpo coletivo que sabe se um espetáculo está vivo ou não. O fastio coletivo é um sinal do não funcionamento orgânico de um espetáculo (Lecoq, 2010, p. 50).

Lecoq (2010) defende a ideia de uma pedagogia que permita o uso da mímica como o ato primeiro da criação dramática. A mímica é uma atividade que ajuda a interpretar o mundo e, como tal, é um jogo que dá continuidade à infância. Infelizmente, a palavra se tornou tão codificada que é necessário encontrar outros termos para descrevê-la. Com isso, é importante utilizar o termo “mimismo” – como explicado por Marcel Jousse em sua “*Anthropologie du geste*” – que se distingue da mímica, a qual é mera representação da forma e do mimetismo, que busca a dinâmica interna do sentido.

Essa relação artística entre Vygotsky, a palhaçaria e o teatro remete à construção do palhaço e nos ensina a ampliar a leitura do corpo, a relação com o cotidiano e a historicidade de uma comunidade, a atenção, a imersão absoluta em algo, transformando o pequeno em grandioso, o comum em espetacular, a vida em arte, a arte em vida. O palhaço vê o mundo, percebe o mundo com o olhar de uma criança; e isso não é infantilizar o processo, é relembrar-se de atenções primárias, gestos, da grandiosidade de algo quando está dentro de nós.

Para abordarmos a arte como método de apropriação de algo, de uma forma de se estabelecer afeto, emoção e sentido, nos aproximamos do conceito de arte como catarse, trazido por Vygotsky (1999). Em sua obra “*Psicologia da Arte*”, o autor faz referência ao entendimento

de Titichener sobre o sentimento e a consciência, dizendo ser impossível concentrar nossa atenção nos sentimentos, pois quanto mais prestamos atenção à sensação, mais clara e precisa é a lembrança que mantemos dela. Se tentamos focar nossa atenção no sentimento, o prazer ou o desprazer logo desaparecem. Por isso, para desfrutar de um concerto ou quadro, devemos prestar atenção ao que ouvimos e vemos; se tentamos prestar atenção no próprio prazer, esse desaparece. Assim, o prazer e o desprazer podem ser intensos e duradouros, mas nunca são claros.

Vygotsky (1999) afirma que estudos anteriores mostram que qualquer obra de arte – fábulas, novelas ou tragédias – encerra necessariamente uma contradição emocional, suscitando sentimentos opostos entre si e provocando o seu curto-circuito e destruição. Essa é a verdadeira essência da obra de arte – segundo o autor, é com ela que nos aproximamos do conceito de catarse, defendido por Aristóteles como base para a explicação da tragédia e para outras artes. Dessa forma, a reação estética baseia-se na unidade entre sentimento e fantasia, onde as emoções suscitadas são transformadas e conduzidas a uma explosão, a qual resulta na descarga destas emoções. Essa descarga é conhecida como catarse.

É nesse caminho da catarse que encontramos a arte como uma metodologia de pertencimento, de apropriação dos estudantes – através de jogos e brincadeiras teatrais relacionadas aos espaços de identidade do território –, de forma a valorizar o processo. Enquanto curadores da própria história, os estudantes podem exercitar esse pertencimento por meio de narrativas performáticas, como contadores de histórias. Se a arte tem o poder da catarse, ela tem o poder de ser apropriada, fazer algo ser parte do indivíduo. Da mesma forma, além das artes da cena formar cidadãos que pertencem criativamente à sociedade, torna os estudantes interlocutores, mediadores da catarse, nos expectadores, nos indivíduos de suas comunidades. A busca desta pesquisa, nesse sentido, é a de encontrar uma narrativa que seja gesto da preservação da memória coletiva das comunidades nas quais nossos estudantes estão inseridos. O teatro prolonga a vida, transpondo-a.

O fenômeno narrativo, experienciado por contadores de histórias, é parte da resposta à pergunta: qual a relação da arte narrativa em cena, no cuidado de si e do mundo? Essa questão se afunila no âmbito da pesquisa, no que diz respeito à guardiões da memória comunitária. Um verso da escritora moçambicana, nos aprofunda da relevância da narrativa, Paulina Chiziane (2017, p. 109), no seu poema “Afirma-te” nos questiona: “quantas vezes não vacilamos por causa das falas do mundo?”. Contar história na perspectiva singular dos patrimônios culturais, está ancorada na arte, na interdependência social e na produção autêntica da cidadania.

A memória coletiva pergunta como os grupos sociais lembram, esquecem ou reapropriam o conhecimento do passado social, a memória coletiva é a memória da sociedade, é uma representação do passado compartilhada por membros de um grupo, como uma geração ou estado-nação. O estudo moderno desse tópico geralmente remonta aos escritos do sociólogo francês Maurice Halbwachs (1887-1945), que argumentou, no início do século XX, que a lembrança é moldada pela participação na vida coletiva e que diferentes grupos geram diferentes relatos do passado (Bosi, 1994).

Halbwachs (1990) concebeu a memória coletiva como aquelas memórias de um passado compartilhado que são retidas por membros de um grupo, uma classe ou nação. A memória coletiva repousa sobre acontecimentos que impactaram as coletividades e as levaram a modificar suas instituições, crenças e valores. Se focarmos nos processos, a memória coletiva será a transmissão oral intergeracional de acontecimentos importantes para o grupo. O núcleo da memória coletiva são histórias orais, rumores, gestos ou estilos culturais, além de histórias escritas e atividades culturais institucionalizadas. Memórias coletivas são imagens amplamente compartilhadas e o conhecimento de um evento social passado, não sendo pessoalmente experimentado, é coletivamente criado e mantido, e tem funções sociais (Bosi, 1994).

As representações da memória coletiva são compartilhadas pelos membros do grupo e são tratadas por muitos deles como relatos verdadeiros do passado e de uma história válida do grupo. Eles os mantêm em seus repertórios, confiam nelas para construir visões de mundo políticas, expressam-nas no discurso público intrassocial como argumentos principais em debates intergrupais e as usam para justificar sua linha de ação. As representações, carregadas na mente ou expressas em produtos tangíveis não são de natureza unitária devido às diferenças individuais que caracterizam os seres humanos mesmo quando detêm as mesmas representações (Bosi, 1994). A imagem compartilhada do passado dentro de um grupo social é resultado de mecanismos de memória bem pesquisados, como contágio social, reforço e ensaio, ou esquecimento induzido pela recuperação. Há também a profunda importância de esquemas narrativos e modelos culturalmente compartilhados.

A memória coletiva deve ser vista como uma narrativa com multicamadas, uma vez que novos eventos importantes ou experiências prolongadas são interpretados e compreendidos com base na memória coletiva dos eventos anteriores, mesmo que esses não estejam relacionados, desde que atendam às necessidades e aos objetivos da sociedade. Em seguida, são integrados à narrativa e servem como evidência para a representação geral do grupo. A narrativa é percebida pelos membros do grupo como caracterizando o coletivo de forma única, distinta e exclusiva.

O sujeito conta a narrativa particular do passado do grupo e, assim, delinea os limites para a descrição e caracterização do grupo. Dessa forma, a narrativa dá um importante contributo para a formação, manutenção e reforço da identidade social (Bosi, 1994).

As representações sociais da memória coletiva cumprem esse papel de reforçar a identidade social. Elas delinham uma origem comum, descrevem eventos passados comuns e, assim, iluminam as experiências presentes. Ao contar a história, os narradores/contadores de histórias formam um passado compartilhado à medida que os membros da sociedade adquirem a narrativa comum e a mantêm. Como narrativa compartilhada, as representações sociais da memória coletiva fornecem o sentido de continuidade, que é crucial para a construção da identidade social significativa. A narrativa compartilhada indica aos membros da sociedade que o presente comum é uma continuação do passado comum e, portanto, a sociedade é consequência de experiências e eventos passados comuns que unem o destino dos membros da sociedade (Bosi, 1994).

Lukács (1965) concebe a narrativa de uma forma que vai além do contar histórias e dramatizar seu conteúdo. A imitação da ação é certamente importante, mas o autor usa a narrativa para pensar de forma mais abstrata sobre o problema da objetividade da forma. Trata-se da ordem interna ou da disposição da trama ao longo do tempo que parece mais vital para essa objetividade; em outras palavras, não é apenas uma questão de “o que contar”, mas “quando contar” e, principalmente, “quando contar novamente”. A narrativa torna possível não apenas a hipotaxe – ordenação hierárquica – mas um tipo de parataxe que é fundamental para o conceito de realismo de Lukács (1965): a sobreposição, frequentemente adiada ligação e repetição de momentos. A narrativa funciona como um meio de conexão, como base de comparação, relação e repetição e, portanto, como um teste de forma temporalizada, de maneira que, ativamente, dá forma ao tempo.

O que Lukács (1965) valoriza na narrativa é uma ordenação de momentos que permite que essa relação paratática permaneça visível como pano de fundo e, ainda assim, a cubra com padrões temporais significativos. A narrativa modernista falha em alcançar a forma, por exemplo, porque parece consistir em uma mera “sequência de fragmentos experienciais não relacionados”. O que ele acha que falta é uma relação clara entre suas partes. As narrativas realistas, ao contrário, oferecem uma sequência cuidadosamente traçada. Lukács (1965) parece dividido entre descrever o enredo como uma estrutura estática, um ato de equilíbrio arquitetônico, e vê-lo como uma experiência temporal com uma certa direcionalidade. Por um lado, nenhum elemento de uma forma bem composta é “transferível” ou transponível; por outro,

a duração é tão importante quanto a posição, talvez até mais. Frequentemente, o elogio de Lukács (1965) à narrativa realista se resume à apreciação de um ritmo ou andamento particular que torna claras as relações de similaridade, bem como de contiguidade. É por meio de sua orquestração do tempo que as formas geram um sentido do real.

Não é uma questão de estilo, estrutura ou arte, mas de ideologia, da literatura como instrumento de emancipação social. Dito de outra forma, novos estilos e novas formas de representar a realidade, embora ligados a velhas formas e estilos, nunca surgem de qualquer dialética imanente às formas artísticas, mas constituem uma determinação do desenvolvimento social. A oposição entre experimentar e observar, então, não é acidental, mas decorre de posições básicas divergentes sobre a vida e dos grandes problemas da sociedade, e não de métodos artísticos divergentes de lidar com o conteúdo. A crítica de Lukács (1965) ao naturalismo como um movimento que favorecia a representação da descrição empírica em detrimento da representação da totalidade social também forneceu a base para sua crítica do modernismo como um movimento que favorecia a representação da abstração em detrimento da representação da realidade. Seus escritos do período de 1930 a 1957 foram amplamente baseados na convicção de que a existência contínua de tais movimentos serviu para consolidar a fragmentação capitalista, obstruir o desenvolvimento de uma estética realista moderna e servir como um obstáculo para a futura instituição do socialismo.

A relação da arte com a política, com a criação de espaços e a apropriação cidadã, pode ser amplamente analisada na perspectiva do Teatro do Oprimido, um arsenal de técnicas dramáticas desenvolvido pelo encenador brasileiro Augusto Boal (1931-2009) em meados da década de 1970. Incluía o Teatro Fórum e o Teatro Invisível, juntamente com projetos que incluem o Teatro Jornal e o Teatro Imagem. Boal havia passado os vinte anos anteriores no teatro implementando novas formas de encenar o teatro popular, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da arte teatral de vanguarda no Brasil. Nesse momento, decidiu romper com o teatro oficial para voltar suas atenções para o desenvolvimento do Teatro do Oprimido (TO) (Canda, 2010).

Ainda que seja mais conhecido por ser o criador, teórico e líder do TO, Augusto Boal foi sobretudo um praticante teatral. Ele foi encenador e dramaturgo, e é só tendo isso em mente que podemos entender a dialética contínua entre teoria e prática que norteou seu trabalho. Os escritos de Boal foram baseados na experiência prática e destinados a praticantes (atores ou não atores). Mesmo um olhar superficial sobre sua biografia mostra que sua teorização do teatro também foi baseada em encontros no palco ou em oficinas que desencadearam novas técnicas.

Boal sempre assumiu o duplo papel de encenador e teórico como duas faces da mesma moeda (Canda, 2010).

Ao olhar para trás, para o surgimento do TO, em 1974, e até mesmo para os escritos anteriores de Boal, é impressionante como o método central é para a prática teatral de Boal. Não é por acaso que a maioria dos livros de Boal são apresentados como manuais, e são compostos por uma série de exercícios progressivos explicados e ilustrados por muitos exemplos provenientes da própria experiência das suas oficinas. Seu primeiro livro teórico, “Teatro do oprimido”, articulou questões que fazem com o que o teatro possa ser apreendido como ferramenta política: (1) conhecendo o corpo, (2) tornando o corpo expressivo, (3) o teatro como linguagem e (4) o teatro como discurso (Boal, 2013).

O Teatro Imagem usa o corpo humano como uma ferramenta de representação de sentimentos, ideias e relacionamentos. Ao esculpir outras pessoas ou usar seu próprio corpo para demonstrar uma posição corporal, você pode criar qualquer coisa, desde esculturas de imagem de uma pessoa até grandes grupos que refletem a impressão do escultor de uma situação ou opressão. O Teatro Imagem pode ser usado com grupos que estão familiarizados e confiantes com as técnicas dramáticas e com aqueles que têm pouca ou nenhuma experiência. Ninguém precisa aprender falas ou “apresentar”, mas a técnica geralmente ajuda as pessoas a explorar seus próprios sentimentos e experiências em um ambiente não ameaçador. Também pode ser muito divertido (Boal, 2013).

No fundo, o Teatro Fórum trata de uma forma de exploração dramática que, de forma subversiva, provoca a compreensão e a aprendizagem, desenhando possíveis estratégias de enfrentamento para ajudar um grupo ou indivíduo a investigar possíveis soluções para opressões ou desafios específicos. Como descreve Boal (2013, n.p.), o Fórum permite que as pessoas “explorem outras personas, outras formas que me dão mais poder em uma situação. É aprender outro tipo de comportamento se isso me ajudar a sair da minha opressão”. O Fórum não obriga, não diz “isso é o que você deve fazer”, mas diz “talvez você possa tentar isso ou aquilo, mas cabe a você decidir no final”.

As cenas do Teatro Fórum são geralmente curtas, podem envolver trazer à vida as imagens congeladas ou quadros já explorados. Inicialmente, o público assiste a toda a cena facilitada por um curinga. O curinga diz ao público que o esquete será encenado novamente, exceto que, desta vez, se alguém no público quiser sugerir uma ação diferente ou mudar o roteiro para trazer uma solução melhor, deve gritar “PARE!”. O membro da plateia pode, então, trocar de lugar com o ator e experimentar sua própria ideia ou dizer como deseja que a cena

mude. Se o público estiver relutante em interromper a ação, o curinga pode fazê-lo e convidar o público a sugerir possíveis soluções (Boal, 2013).

Como método, o TO desenvolveu uma pedagogia própria, construída a partir de um diálogo com a “Pedagogia do Oprimido” (1970) do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e a ideia de conscientização, definida como a consciência que se desenvolve em consciência. Como uma forma de prática voltada para a transformação da sociedade, a atuação desempenha um papel vital ao expor os mecanismos sociais que precisam ser mudados, ao permitir que as pessoas passem da consciência dos mecanismos sociais para a consciência crítica deles – dos mecanismos sociais. Certamente é mais nesse nível reflexivo do que diretamente intervencionista que tanto o TO quanto a “Pedagogia do Oprimido” foram elaborados (Canda, 2010).

Dessa forma, as técnicas do TO têm um papel importante num movimento revolucionário: em primeiro lugar, trata-se de um meio de sensibilização política, que possibilita o desenvolvimento estratégico ao criar um espaço e um conjunto de práticas que ensaiam os próprios atos políticos implicados em uma transformação revolucionária. O espaço do palco proporciona um ambiente no qual atores de grupos oprimidos podem treinar e elaborar coletivamente ações que pretendem implementar politicamente. Por exemplo, Boal cita o caso de um grupo de trabalhadores peruanos que usou as técnicas de TO para ensaiar diferentes ações destinadas a obrigar seu chefe a melhorar suas condições de trabalho, avaliando a viabilidade e o risco inerente a cada curso de ação (Boal, 2009).

Paulo Freire (1970) costumava caracterizar sua pedagogia como *práxis*. Seguindo Marx e Engels, os seres humanos são determinados pela realidade social de suas condições existentes, mas também transformam esta última de acordo com suas necessidades. A *práxis* é o que expressa uma relação com o mundo que não é puramente passiva. A *práxis* lida com a ação performativa dos seres humanos em seu ambiente, a fim de transformar suas condições existentes. Assim, na linha da “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1987), o TO deve ser encarado também como *práxis*, no entanto, ela também pode ser compreendida de outra forma especificamente ligada à linguagem, bastante relevante para as práticas que vinculam a alfabetização e a expressão teatral à conscientização. Na poética do oprimido, o teatro é concebido como uma linguagem e, como tal, pode ajudar a emergir uma consciência crítica. Então, o teatro como linguagem torna-se discurso, afirmação de posição e desenvolvimento estratégico de intervenção concreta no mundo. No teatro, a fala não pode ser separada do envolvimento do corpo: falar é agir e o envolvimento do corpo é uma linguagem (Boal, 2009).

De fato, antes de se usar o teatro como ferramenta educadora, deve-se conhecer os próprios corpos e desvendá-los dos automatismos fixados pelas rotinas de trabalho e convenções sociais. Deve-se aprender a usar os próprios corpos e os corpos dos outros como meio de expressão. No caso desta pesquisa, essas duas primeiras etapas são consideradas preparatórias. (Boal, 2013). É somente a partir delas que vamos abordar a formação de guias contadores de histórias, criando espaços internos e externos para as histórias serem criadas a partir das relações de afeto, conhecimento e memória dos bens que permeiam nossa identidade cultural e histórica.

4 FORMAÇÃO DE GUIAS – CONTADORES DE HISTÓRIAS EM PATRIMÔNIOS CULTURAIS – NO ESPAÇO ESCOLAR

Escolhemos, para a prática e validação da pesquisa, utilizar a metodologia qualitativa, com emprego da pesquisa-ação e recorreremos à análise de discurso na apresentação e discussão dos resultados, com coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada.

A pesquisa-ação é utilizada para resolver questões e problemas no ambiente acadêmico ou de trabalho com a estratégia de interpretar, explicar e coletar dados sobre uma determinada questão ou tópico de interesse profissional. A pesquisa-ação em educação é um guia para professores e administradores entenderem os processos de ensino e liderança. Essa metodologia, na qual o sujeito-pesquisador participa diretamente, fornece estruturas práticas e abrangentes à prática educacional, para facilitar o desenvolvimento profissional, a comunicação, a avaliação, a ética, a implementação e possibilitar a mudança no ambiente escolar. Para entender a pesquisa-ação, os educadores devem usar o conhecimento seminal para implementar a coleta e análise de dados durante cada fase do processo de pesquisa-ação (Tripp, 2005). O projeto de pesquisa-ação, que articula o referencial teórico e implementa a ação, foi conduzido por meio do método qualitativo para análise dos resultados.

A pesquisa-ação é um método para que os pesquisadores se comprometam a desenvolver programas de pesquisa “com” pessoas, ao invés de “para” pessoas, utilizando conhecimento seminal (Grimaldi, 2018). Essa metodologia descreve e busca criar significado para a vida visando criar uma prática bem teorizada. O aspecto pragmático da pesquisa-ação é melhorar a prática educacional, destacando a autoavaliação e o progresso. A pesquisa-ação é um processo abrangente e completo que enfatiza o planejamento e a implementação para gerar evidências baseadas na prática para aprimorar os profissionais em estudos de caso da vida real no campo educacional (Mallmann, 2015).

A partir das questões de pesquisa, buscamos projetar, implementar, coletar dados, analisar dados e refletir sobre as estratégias e princípios da intervenção da pesquisa-ação, entrevistando os participantes para coletar dados relevantes. Usamos a pesquisa-ação para explorar as questões da pesquisa implementando sugestões e discussões legítimas. A pesquisa-ação nos deu, enquanto profissionais da educação, a capacidade de usar dados que já existem por meio do conhecimento empírico para responder a questões significativas de preocupações e interesses coletivos no ambiente acadêmico (Engel, 2000).

4.1 Sujeitos

Diante do problema norteador da pesquisa, “como a arte da cena pode contribuir na formação de curadores da própria história?”, pensamos inicialmente em quem é o nosso público, qual é a idade dos alunos que irão participar da formação para guias-contadores de histórias em patrimônio cultural. Procuramos considerar alguns critérios para a escolha do público-alvo: membros de comunidades carentes, alunos da rede pública de ensino, além da possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

O curso foi elaborado para os alunos do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, especificamente de uma escola localizada em um grande e periférico bairro do município de São Lourenço-MG, a Escola Estadual Professor Túlio Bento. A escola ocupa o edifício de uma escola da rede municipal, sendo que as aulas da rede estadual acontecem no período noturno, e a escola municipal não utiliza o espaço.

O projeto de formação de guias-contadores de histórias em patrimônio cultural teve 20 encontros presenciais, com duas horas cada, distribuídas entre sábados letivos no ambiente da escola e aulas nos locais de memória, que aconteceram no período diurno, também aos sábados. Esse projeto de formação foi inscrito no edital “Desperta Cultura”, promovido pela Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais, e foi custeado com recurso que a proponente/pesquisadora recebeu como premiação.

Com o apoio da Secretaria de Educação e da Secretaria de Cultura municipais, e com a anuência do diretor da escola estadual Flávio de Carvalho Guerra (FCG), o projeto teve início. Inicialmente, foi realizado um convite de forma presencial pela professora/pesquisadora para todos os alunos do Ensino Médio da escola, explicando sobre a ementa do curso e a motivação do projeto.

Ciente de que alguns alunos poderiam desistir no percurso devido à disponibilidade de horário bem como ao próprio interesse, abrimos inscrição para 35 alunos. Desses, 20 fizeram a formação completa, sendo assim, a amostra de participantes estudada é de 20 pessoas.

4.2 Instrumentos para coleta de dados e metodologia empregada na análise

Fizemos uso dos seguintes instrumentos para coletar dados durante as aulas: filmagens e fotografias dos encontros, gravação das falas dos alunos na contação das histórias, anotações realizadas pelos alunos e recolhidas depois das aulas, entrevista semiestruturada e registros em um diário de campo narrando como foram os encontros.

Para registro em diário de campo, nos atentamos a recomendação de Vianna (2007), que recomenda imediata anotação de forma a atenuar lapsos de memória, bem como a utilização de material gravado, o que possibilita revisitar o material. O parâmetro de seleção do *corpus* para análise tem influência da concepção da forma de ler o mundo forjada por Freire. Neste estudo, entendemos as narrativas como gesto e que elas se dão de forma processual.

4.3 Produto – prática pedagógica: a arte da cena na elaboração de narrativas como práxis da construção de curadores da própria história

Concebemos a prática pedagógica como resultado de um caminho que teve início na própria prática, subsidiada pelo estudo teórico apresentado. A realidade como totalidade concreta, assim concebida pela perspectiva histórico-crítica, é entendida como

[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido, buscando apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo (Kosik, 1976, p. 35).

Sendo assim, temos como mediador o método de investigação e posterior análise dos dados. A atividade do professor é práxis quando é feita tendo em vista o alcance de determinados resultados (Sánchez Vázquez, 1977).

Apresentamos os eixos que nortearam o processo da formação “Guias-contadores de histórias em Patrimônios Culturais de São Lourenço e Soledade de Minas”. Um roteiro de ações foi essencial para não nos perdermos do nosso objetivo. As aulas foram planejadas e elaboradas de forma a considerar alguns aspectos essenciais, listados a seguir.

1 – O público e o tema do nosso trabalho: alunos do Ensino Médio com faixa etária entre 15 e 17 anos, da rede pública de ensino, e os patrimônios culturais de São Lourenço e Soledade de Minas, respectivamente.

No primeiro encontro, fizemos um acolhimento com a apresentação poética de quem é cada um e explicamos o projeto da formação de guias-contadores de histórias em Patrimônios Culturais de São Lourenço e Soledade de Minas. No segundo e terceiro encontros, tivemos aula na escola, com a apresentação dos conceitos e contexto de cultura e patrimônio cultural. Nos demais encontros, as aulas foram mistas, sendo em grande parte práticas e contextualizadas. Observa-se que as informações foram retiradas de fontes oficiais (biblioteca municipal, casa da cultura, dossiês de tombamentos e registros, acervos históricos) sobre os patrimônios que serão abordados no curso, bem como histórias e releituras literárias sobre esses ambientes que revelam a memória social da municipalidade.

Por se tratar de um processo por meio do qual buscamos gestos que interpretem as heranças comunitárias, podemos trazer a perspectiva crítica do esvaziamento de sentido, de Arendt, quanto a nossa herança, que nos foi deixada sem nenhum testamento:

[s]em testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição — que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor — parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado, nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. (Arendt, 2014, p. 31).

2 – *O questionamento “como irei abordar?”, “qual é a minha fonte de inspiração?”, “qual é a práxis proposta na pesquisa?”*. O “como” é por meio da arte, mais especificamente das artes da cena – a arte é mediadora da relação do sujeito com o mundo (patrimônios culturais) e do sujeito com ele mesmo (processos psicológicos: afeto, memória). A partir de Vygotsky (2001), traçamos um caminho para o contato inicial artístico: acolhimento, aquecimento, jogos iniciais, oficina de palhaço, jogos teatrais, fechamento, contação de histórias.

Sobre a segunda questão, O “onde vou buscar referências sobre como trabalhar meu conteúdo mediado pelas artes da cena?”, vale ressaltar que a autora americana Viola Spolin (1979) foi quem originalmente cunhou o termo “jogo teatral”, sendo a pioneira na sistematização do ensino de jogos teatrais, partindo de princípios teatrais defendidos por Stanislavski.

Trazemos o conceito do jogo teatral e do processo de experimentação sustentado sobre os estudos de Huizinga (2004, p. 4), para quem “[n]o jogo, existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”, o que tem interface com o processo sempre inacabado da formação como defende Freire (2001, p. 40) “[...]”

ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte”. Segundo Spolin (1979), os jogos teatrais são ferramentas que promovem a autodescoberta e a experiência pessoal pelo estímulo dos sentidos e da expressão criativa, somado a capacidade de ver a realidade e de posicionar-se propositivamente e criativamente diante dela. Além disso, os jogos teatrais têm, nesta pesquisa, a função de preparar os contadores de histórias esteticamente para a cena.

Apoiamo-nos em importantes estudos, especialmente em três principais obras: 1) “Jogos Teatrais o fichário de Viola Spolin”, da Editora Perspectiva” (Spolin, 2001); 2) “200 exercícios e jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro” (Boal, 1982); e 3) “O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral” (Lecoq, 2010).

3 – A criação de espaços que oportunizem a relação do estudante com a paisagem cultural das cidades: visitas in loco, jogos nos cenários urbanos, piqueniques. A vivência é de fundamental importância, uma vez que só a partir dela é possível se estabelecer relação com o ambiente construído da cidade. Boal endossa a necessidade de conhecer para transformar:

Para transformar, é preciso conhecer, e o ato de conhecer, em si mesmo, já é uma transformação. Uma transformação preliminar que nos dá os meios de realizar a outra. Primeiro, ensaiamos um ato de libertação, para, em seguida, extrapolá-lo na vida real; o TO, em todas as suas formas, é o lugar onde se ensaiam transformações – esse ensaio já uma transformação (2007, p. 268).

4 – As histórias que existem ao nosso redor e que fazem parte de nós. Após a apresentação das histórias oficiais que remontam à relevância histórica, artística e cultural das cidades, no projeto especificamente de São Lourenço e Soledade de Minas, adentramos no universo íntimo de cada aluno.

Nosso papel enquanto educadores e mediadores é auxiliar os alunos a encontrar a sua própria história diante dos patrimônios locais e que então vivam a experiência de contá-la por meio da narração oral.

O Curso de Formação de Guias – Contadores de histórias, em Patrimônios Culturais de São Lourenço e de Soledade de Minas tem como “pano de fundo” o referencial teórico apresentado ao longo desta dissertação. A primeira fase da formação consiste em os alunos encontrarem histórias com as quais se identifiquem; essa identificação pode ocorrer por referências culturais, religiosas, como quando um aluno do primeiro ano do Ensino Médio falou que é de família católica praticante, encontrou na imagem da Basílica de São Lourenço inspiração que remete às celebrações mais significativas da sua vida; outro exemplo que podemos citar é o de duas irmãs, um matriculada no primeiro ano do Ensino Médio e a outra

no terceiro ano, evocam suas memórias de infância, quando sua família as levavam para brincar no Parque das Águas. Há, ainda, aqueles que se deixaram cativar pelas experiências vivenciadas no processo de formação, como uma aluna do segundo ano do Ensino Médio que relatou nunca ter entrado na Ermida do Senhor Bom Jesus do Monte, uma pequena e singela capela, a primeira da cidade, e que ficou encantada com o Cristo reproduzido na parede principal por mosaicos coloridos, em tamanho natural.

Pedimos para que os alunos visitassem suas “gavetas” internas, evocando as memórias que os habitam, em busca de afetos que permeiam suas memórias. A ideia inicial é que os alunos encontrem uma história que faça parte da memória coletiva do seu bairro, do seu povo, da sua comunidade, não precisando estar diretamente relacionada a algum patrimônio reconhecido e protegido pelo instrumento do tombamento.

Exercícios como prestar atenção no caminho da escola para a casa, observar detalhes do meio fio, dos postes, das janelas das construções, dos muros, pavimentação, vegetação ajudam a significar uma nova forma de perceber o mundo e a cidade. Outro pensamento interessante é “se essa rua fosse minha”, como nos remete a canção popular brasileira, tradicionalmente cantada nas cantigas de roda. E se essa rua fosse a minha? Passamos, posteriormente, para essa percepção especial e cuidadosa dos patrimônios da comunidade estudada.

O mais importante, nesse momento é que os alunos contem uma história que faça parte deles, cada um conta “a sua” história; sua, porque existe o sentimento de pertencimento. Para contá-la, não é necessário que exista um público de centenas de pessoas, no caso da formação de guias-contadores de histórias, esse público era composto pelos próprios alunos da formação. As histórias nos encontramos onde partilhamos imaginários comuns, por isso a importância do planejamento dos primeiros momentos de jogos teatrais e atividades lúdicas nos lugares de memória, nos pontos de referência da comunidade. Estabelece-se uma dimensão dialógica no ato de conhecer e de pensar sobre estes bens.

Narrar o mundo é também narrar sobre nós mesmos, a arte de contar histórias tece memória no ouvinte/espectador e no próprio narrador, fazendo novas leituras do espaço onde está inserido, como afirma Benjamim (1994), em harmonia com o conceito de catarse de Vygotsky, pondera:

[c]ontar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida,

há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (2001, p. 205).

As histórias contadas vão se moldando ao contexto, à voz, aos gestos e aos recursos cênicos de cada guia-contador de histórias em formação que a narrar; cada corpo imprime sua emoção e cada voz a sua sonoridade; cada pessoa conta do seu jeito. Ortiz (2002) defende que um conto é afeto.

Quando se dá voz e projeta a história, mantém-se vivos os personagens e momentos que fazem parte da história e das memórias da comunidade a que pertence o sujeito da pesquisa, criando-se uma relação desse personagem com o contexto como um todo, do próprio contador da história com o ambiente em que vive e do ouvinte/espectador com o ambiente visitado. Para tanto, nos preocupamos neste ponto com a escolha da história. Através da arte do discurso narrativo, a história forja a identidade, assegura quem são os sujeitos no mundo e altera a forma de eles se relacionarem com os patrimônios da cidade.

Existem muitas maneiras de conhecer o mundo, sobre este aspecto, trazemos o olhar de Sisto:

[e]xistem muitas maneiras de se chegar ao mundo. Existem algumas maneiras de se conhecer o mundo. Mas não há como escapar: o mundo é uma grande história que se lê diariamente. De olhos abertos podemos perceber que cada um faz parte desse grande livro. Às vezes nos colocamos na história como personagem principal, às vezes como aquele que se opõe ao herói, ou aquele personagem nem tão principal, mas que está sempre ao lado do ‘mocinho’ e é seu amigo inseparável (2001, p. 29-30).

Os momentos de contar as histórias para os colegas que estão compartilhando da formação foi um momento em que os estudantes se projetaram, se tornaram pertencentes ao território que faz parte da história de todos eles, o que ajudou a se unirem enquanto comunidade, na partilha de histórias de diferentes lugares e monumentos vestidos de memória.

Os patrimônios históricos, artísticos e culturais vivem um vazio existencial sem suas histórias e afeto de suas comunidades e visitantes. Os guias-contadores de histórias em patrimônios culturais em formação se estabelecem como mediadores do passado e do presente dando sentido à significação para o território do papel dos bens da sua comunidade.

Em muitas regiões do mundo habitadas por seres humanos que não sabem escrever, a tradição oral é a principal fonte de comunicação com o passado. Também, conhecendo-se ou não a escrita, muitas fontes históricas, culturais e literárias, antigas e mesmo quase coletâneas descansam sobre a transmissão oral (Reyzábal, 1999, p. 259).

No percurso de formação dos guias-contadores de histórias, os conhecimentos sobre as

artes da cena vivenciadas concretamente no início do curso asseguram a ação artística, formando narradores espontâneos com os movimentos corporais, com a modulação da voz, com a estruturação do pensamento da história que eles escolheram para contar, reforçando as artes da cena como meio de criar e preservar memórias coletivas e afetivas. A proposta é a de vivenciar plenamente a arte, como espectadores e contadores de histórias.

Das heranças de Stanislávski no teatro, temos o que chamamos de “memória afetiva” e que mais tarde ele chamou de memória emotiva, que foi amplamente utilizada para a estruturação da técnica interior do ator:

[...] quanto mais vasta for a memória emocional, mais rico será o material de que [os atores] dispõem para a criatividade interior. [...] A vitalidade e a plenitude de todas as nossas experiências criativas são diretamente proporcionadas ao poder, à perspicácia e exatidão de nossa memória (1988, p. 98).

5 – *A criação da sua história.* Nesse momento, trata-se de convidar cada aluno para que providencie um caderno que fará parte da sua formação como guia-contador de histórias em patrimônios culturais. Esse caderno fará parte deles, das histórias que querem contar. Neste ponto, as histórias oficiais vão receber recursos de continuidade ou mesmo detalhes que não estão na história escrita cientificamente por historiadores, antropólogos, jornalistas e pesquisadores em geral. Eduardo Galeano (2015) diz que “[s]e a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é” (p. 4). O autor diz que “[n]ão sou historiador. Sou um escritor com a obsessão da memória, a da América sobretudo, e sobretudo a da América Latina, entranhável terra, condenada à amnésia” (Galeano, 1991, p.20), defendendo que eventos são coisas que aconteceram uma vez, ou que quase aconteceram, ou que nunca aconteceram, mas que acontecem cada vez que contamos a história.

Esse pensamento é compartilhado por Fustel de Coulanges, que defende que

[o]nde faltam os monumentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas ou seus segredos. [...] Deve escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação [...]. Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história (1901, p. 245).

Os sujeitos em formação como guias-contadores de histórias tomam para si a responsabilidade de guardar a memória coletiva, ou melhor, de dar voo a ela, ao mesmo tempo em que também marca sua própria vivência como narrador-autor que reflete sobre as condições sociais e históricas de sua própria época, enquanto atua como contador de histórias dando vida a sua memória, reconhecendo-se e permanecendo. Queremos contar as histórias das pessoas e

dos bens materiais, como monumentos, que vieram antes de nós, mesmo que seja algo que não tenhamos vivido. As coisas que existem ao nosso redor também contam a nossa própria história.

Depois de definida a história que cada um escolheu para contar, passamos para o trabalho de estruturar a história. Escolhemos trabalhar, ao menos inicialmente, a estrutura linear. Com a história que conta sobre o patrimônio cultural em mãos, analisamos as diferentes partes da história para formar uma história completa, acrescida das memórias e impressões pessoais do narrador. A história deveria ser coerente para que o público a entendesse.

Primeiramente, os sujeitos precisam ver a história de fora, decidindo de onde vão contá-la, por exemplo, na terceira ou na primeira pessoa. Começamos a trabalhar o passo a passo para trazer a história para a oralidade, para que a história que escolheram contar fizesse parte deles. Iniciamos esse processo colocando a história no papel, em uma nova folha, computador ou mesmo no celular. A história não foi copiada na íntegra, como nos foi apresentada, foram usados marcadores para nos guiar, de forma a evitar que a ela fosse decorada, possibilitando que ela estivesse viva, com espaços para impressões pessoais. Desejamos que se tratasse de uma história única e viva, que seria apreendida e depois recontada oralmente. Quando não são decoradas, as palavras têm espaço para transformar, elas crescem junto aos nossos espectadores, no momento em que estão contando a história. Cada sujeito/estudante anotou apenas os trechos principais que desejasse contar, para que nenhuma dessas partes fossem esquecidas. Eles puderam escrever como parecesse melhor.

A seguir, apresentamos as etapas de construção da história:

1º - Os contadores de histórias vão apresentar os personagens, os protagonistas da história. Orienta-se para que apresentação seja feita de forma a procurar uma poética cotidiana, um jeito diferente de se dizer as coisas, mesmo que simples. Pode servir como inspiração, por exemplo, a biografia de Rubem Alves, aquele que gostava dos ipês amarelos, ou mesmo aquele que levava seus olhos para passear. Podemos decidir também qual será a idade cronológica do nosso personagem, de forma a dar mais beleza às palavras cotidianas.

2º - Os contadores da história vão apresentar um acontecimento, um incidente importante, que possivelmente desencadeia os outros momentos da narrativa. Quando o personagem chegou na cidade, com quem e quais problemas, por exemplo, encontraria. As principais datas são essenciais como parte da narrativa oral, de forma a contextualizar o momento cronológico e histórico do personagem.

3º - Os contadores da história vão apontar um clímax, ou momento de tensão, apresentando forças protagonistas e antagônicas.

4 °- *Os contadores da história vão contar se a vontade do personagem é ou não alcançada.*

5 °- *Por fim, o “link” da história que o aluno quer contar com a sua própria história pessoal vai aparecer.* Por exemplo: “e como esta história que estou contando faz parte da vida da minha avó, eu hoje conto como uma história que também é minha”.

Os sujeitos devem tomar para si a história e contá-la com liberdade, dando possibilidades de ela crescer quando for contada. Para tanto, trabalhamos com núcleos que nada mais são do que os momentos mais importantes, imprescindíveis, os quais, se não estiverem na história, ela não estará completa e nos perderemos do nosso objetivo no momento de contá-la.

Fizemos, anteriormente, os marcadores com os trechos mais importantes das histórias. Passamos, então, à revisão desses para demarcarmos os núcleos da nossa história, nesse momento, é possível pedir aos alunos que somente uma palavra essencial de cada marcador ou uma pequena expressão, que constituirá um núcleo. A história é como se fosse um colar de pedras, e os núcleos como se fossem cada uma das pedras, de forma que, quando as unimos, possamos fechar esse colar, tornando-a uma história única. Com a estrutura da narrativa que estabelecemos anteriormente, com cinco marcadores, teremos cinco núcleos (palavras ou pequenas expressões que nos remeta aos marcadores).

O núcleo é o nosso espaço de chão, terra, onde nos agarramos para avançarmos na narrativa. Eles vão aparecendo na nossa mente de forma coerente para que possamos contar a história. Como a narrativa tem um formato analógico, isso nos permite, por meio das imagens, acessar semelhanças, as analogias que nos levam a encontrar outros pensamentos para irmos construindo a nossa história.

É para não nos esquecermos dos nossos núcleos no momento de contar que sugerimos a elaboração de um *storyboard*, em que cada núcleo seja representado por um desenho. Isso é bastante útil, no momento da narração, porque as imagens que criamos vem à nossa cabeça quando contamos a história. Não é preciso se preocupar em fazer um bom desenho, um desenho profissional ou repleto de detalhes. A representação gráfica, o desenho, deve ser simples, composto de símbolos e conceitos que despertem no contador de história um vínculo com a história que quer contar. Para tanto, respeitando a estrutura da narrativa e os núcleos, pedimos para os alunos dividissem uma página em cinco partes, representando os núcleos, com um lápis ou caneta. Em cada espaço, pedimos para que eles representassem os núcleos com símbolos e desenhos que fizessem sentido para eles, mesmo que outra pessoa que veja não entenda. O que importa é que quando o contador dessa história olhar esse símbolo, ele se desperte para a

imagem que remete ao núcleo da sua história. As imagens que serão apreendidas no mental ajudam no momento de narrar, nós as trazemos para levantar imagens mentais nos espectadores no momento da narrativa oral. Isso pode ser feito através da descrição, dos movimentos com os braços, com o corpo, com as nuances de voz.

6 - Os elementos cênicos da narração oral: trata-se dos principais elementos cenográficos na narração oral, os quais colocaremos em prática ao contar uma história. São eles:

A respiração: nossa voz é um elemento acústico que possui sua própria caixa de ressonância. Essa caixa vai do diafragma até a ponta da cabeça o que nos permite projetar e dar diferentes nuances à nossa voz. A respiração diafragmática é essencial, é importante que os contadores respirem corretamente e que seja trabalhada a inspiração e expiração consciente, sentindo o diafragma. Além de ser importante para projetarmos a voz e não danificarmos as cordas vocais, a respiração correta e consciente leva ao relaxamento e ajuda na concentração.

A vocalização: outro elemento imprescindível para narrar uma história oralmente é a forma de darmos voz às palavras, guardando o ar no diafragma e transformando-o em palavras vivas, que cativam. A mensagem que transmitimos precisa ser entendida. Para isso, trabalhamos a modulação da voz. Iniciamos com uma massagem na face, no rosto todo até o pescoço. Com a consciência projetada no diafragma, pronunciamos, por exemplo: ma, me, mi, mo, um, de forma bem aberta e depois com as mãos na bochecha. Também praticamos com a letra r, várias vezes seguidas, e para soltar os músculos da boca, podemos fazer o som como se fosse de um motor.

Atentos à toda vibração no espaço da boca, praticamos a letra d seguidamente e depois, com a boca fechada, a letra m. Sempre conscientes do ar que preenche nosso diafragma, expiramos emitindo os sons de f, s e ch entre cortadas repetidamente. Para trabalhar a dicção e dar maior mobilidade para os músculos fazemos uso de trava-línguas, como “num ninho de mafagafos há sete mafagafinhos. Quando a mafagafa gafa, gafam os sete mafagafinhos”. Depois fazemos a leitura de um texto com o lápis na horizontal, na boca, colocando inicialmente o lápis mais para fora e depois mais para dentro, realizando a leitura do mesmo texto. Com estes músculos soltos, à disposição da nossa história e da nossa voz passamos para outro elemento;

A corporeidade: é onde se coloca o corpo inteiro a serviço da narração oral. Com este objetivo fazemos alongamentos e trabalhamos as articulações. O ideal é que se mantenha uma postura ereta e confortável, onde os pés conscientes funcionam como âncoras, deixando um espaço entre as pernas, na altura do quadril. As mãos serão como uma extensão da história, elas

nos auxiliam a erguer imagens, compartilhando o imaginário com o público, que por sua vez, criam suas próprias histórias mentais.

As nuances: devem estar à serviço das palavras. As palavras têm a sua própria força e “pedem” para ser narradas com força correspondente. Pode-se usar recursos de volume, o que ajuda a envolver o espectador. Tons para cima ou para baixo e a alternância entre a narração mais rápida e mais devagar, fazendo uso de diferentes matizes, ajuda a dar à história um caráter especial.

O olhar, o contato visual: quando contamos uma história, o público deve sentir que estamos contando a história para ele. Dessa forma, é necessário olhar para todos os espectadores e em todas as direções que eles se encontram. Por meio do nosso olhar, afirmamos que estamos contando a história para eles, dizendo também que aquela história que está sendo contada é uma história verdadeira. Está acontecendo no aqui e agora, relação tão cara, a do viver o presente, defendida por Espinosa (2008). O mais importante de tudo é que o sujeito, o contador de história, no momento de contar a história, esteja dentro dela e deixe seu corpo e sua mente a serviço dela, que esteja concentrado nela e que preste atenção no aqui e agora, para que a história aconteça enquanto está sendo contada. É fundamental que se sinta à vontade, que as palavras fluam e que exista espaço para brincar. Contar histórias deve ser um espaço de alegria, e o contador de história deve se divertir ao fazê-la, de forma que o espectador também a receba com alegria.

O controle dos nervos: percebemos que muitas vezes os contadores ficam nervosos no momento de assumir a cena, porém isso é proporcional à falta de trabalho, de dedicação. Assim sendo, se cada contador trabalhar bem a sua história, não haverá ninguém que a conheça melhor e que possa contatá-la melhor do que ele. Lembremos também que o público que está ouvindo, está recebendo a história pela primeira vez, é necessário deixar fluir as palavras e a história.

Quanto aos elementos cênicos, não nos referimos necessariamente aos elementos que são utilizados em um cenário, mas aos elementos que se usa em uma cena. Uma cena pode ser construída na rua, no meio do parque ou em um auditório. É importante que cada sujeito encontre a sua própria cena, se aproprie das técnicas e traga sua marca impregnada na história.

7 – A prática. Trata-se de encontrar a própria voz e a marca pessoal. Aqui se começa a praticar a história e com isso se inicia o processo de encontrar a própria voz ao narrá-la. Chega o momento da verdade: cada um conta a sua história. A melhor maneira de se aprender a contar é contando, e esses espaços de contarem uns para os outros será importante para melhorar a história de cada um. Na prática, cada um conta a sua história usando todos os elementos e as

ferramentas para a narração oral cênica.

Praticamos na sala de aula e em ambientes externos, nos lugares de memórias que fazem parte das histórias. Os colegas, espectadores mais próximos, contribuíram dizendo se entenderam o enredo da história, se houve alguma parte incoerente, se o final não é tão forte, ou se a tensão não conseguiu cativar a plateia. Essas contribuições são importantes para que a história vá crescendo e se torne mais atrativa.

Outra forma de se praticar é contar a história e gravar o áudio, o que pode ser feito pelo próprio celular. Essa prática pode ser interessante para que o guia em formação se concentre em voz, no ritmo, na tonalidade com que conta a história, sem precisar se preocupar com outras coisas que podem afetar o entorno. Trata-se de uma forma de se concentrar apenas na história, de entrar nela e ao mesmo tempo ouvi-la.

Para gravar a narração indicamos se sentar em um lugar tranquilo e começar pensando na história e nos núcleos – nas imagens que remetem a eles, e que irão nortear a história. É o momento também de pensar em todos os detalhes que deseja integrar nestes núcleos para lhes dar vida e coerência. Concentrados e pensando em todas as imagens mentais que querem projetar por meio da voz é que se vai lançando-as em palavras para que os outros vejam também. No início, estar com os materiais produzidos em mãos é bastante útil: os marcadores essenciais, os núcleos, o *storyboard*. Se sentindo livre e confiando que as imagens que criaram virão em suas cabeças naturalmente, os participantes do curso podem contar a sua história. Depois de gravada, podem ouvir quantas vezes desejarem para apreender a história e terem segurança na hora de contatá-la.

Outro fator relevante é contar antes a história para pessoas que façam parte do seu público, tendo um retorno da impressão deles de forma a saber se está tocando o ponto de interesse deles. Lembrar de estar tranquilo, focado no presente e consciente da respiração, da voz e do corpo, e que tudo esteja a serviço da história, também é importante, assim como os gestos que mostrem e façam viver cada palavra que estão narrando.

Quando contamos uma história para um público, estar à vontade e se sentir honesto consigo mesmo é algo que proporciona alegria. A história só funciona se contamos com a nossa própria voz. O sorriso, a mobilidade dos gestos, a cor da voz, a forma de se olhar para o público, são fatores que tornam a história única. Ser coerente com a pessoa que cada um é no dia a dia faz com que as pessoas tenham empatia, porque sentem ser de verdade. O jeito pessoal de cada um imprime uma assinatura sobre a forma como a história é contada. É aquela pessoa que está contando a história, ela não está imitando ou sendo outra pessoa.

O filósofo Alasdair MacIntyre pondera que as histórias que contamos forjam quem somos na vida real e forjam também nossas ações, e a identidade do sujeito: “[a]ssim, a identidade pessoal de cada sujeito é exatamente aquela identidade pressuposta pela unidade do personagem que a unidade narrativa requer. Sem tal unidade, não haveria protagonistas sobre os quais se pudessem contar histórias” (2001, p. 366).

As histórias criadas representam a ideia e visão de mundo de cada um, ela representa aquele ou aquela contadora de histórias. Assim, revisitar a história e ver se ela é realmente algo que escolhemos e queremos contar do mundo em que cada um faz parte, habita, transforma.

A forma como se projeta o imaginário também é essencial na marca pessoal. Cada vez que se narra algo que está entre um núcleo e outro, ocupamos o espaço de apresentação dos narradores orais. Esse é o tempero da história, é o que vai tornar uma história diferente da outra, uma vez que os núcleos e os detalhes entre eles são escolhidos a partir da própria história de vida dos contadores. É possível que a mesma história, contada por vários narradores, tenha versões diferentes, e o espectador também as receberá de forma distinta.

A escolha dos detalhes que serão integrados às histórias são seleções que querem ser compartilhadas com o imaginário comum do público/espectador. A atenção quanto a busca do equilíbrio entre as descrições e o progresso da história é essencial para que ela não fique muito alongada. Quando um acontecimento leva a outro, a atenção e interesse do público aumenta. Vale lembrar que ninguém conhece a história melhor do que cada um conhece a história que fez sua, então este é o momento de desfrutar.

Em posse de todos os elementos que estão em jogo no momento de contarmos uma história oralmente, os alunos do Curso de Formação de Guias – Contadores de histórias, em Patrimônios Culturais de São Lourenço e de Soledade de Minas estão prontos para contar a sua história, neste projeto de Memórias em Cena: Arte e Narrativas na construção de curadores da própria história.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A densa selva das palavras envolve espessamente o que sinto e vivo, e transforma tudo o que sou em alguma coisa minha que fica (Clarice Lispector).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foi utilizada a análise de discurso do *corpus* composto pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com 20 alunos, participantes do curso de formação de Guias – Contadores de histórias em Patrimônios Culturais de São Lourenço e Soledade de Minas.

Para pensar a pesquisa, o dispositivo metodológico se sustenta no entendimento trazido especialmente por Bakhtin (1997) de que as pesquisas em ciências humanas e sociais tem como condição a dialogia, tomando a comunicação dialógica como o verdadeiro campo de vida da linguagem:

[a]ssim, as relações dialógicas são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem (Bakhtin, 2002, p. 183).

Como ferramenta metodológica analítica, buscando compreender a co-construção de sentido – entendido como construção social e o posicionamento dos sujeitos – opta-se pelo uso do Mapa Dialógico proposto por Spink (2010), inicialmente denominado Mapa de Associação de Ideias, enquanto recurso organizador para tornar a análise de discurso operativa. A partir das entrevistas, foram feitas 20 transcrições sequencias (APÊNDICE A) com o objetivo de apresentar as vozes do discurso, o conteúdo e a articulação de falas e enunciados, elencando os temas que foram apresentados nas falas dos participantes, representados por E, de estudante, e o número atribuído à eles, sequencialmente de um a 20. A partir disso, fora produzido um grande mapa dialógico (APÊNDICE B), composto por linhas que compreendem as respostas individuais de cada entrevistado e colunas onde foram inseridas as categorias estabelecidas, que se fizeram levando em consideração os objetivos da pesquisa, os temas apresentados pelos enunciados analisados e os níveis de foco escolhidos pela pesquisadora. Nesse sentido, foram criadas 6 categorias devidamente inseridas no mapa dialógico. A partir disso, foram-se inseridas as transcrições integrais das respostas dadas pelos entrevistados por essas categorias de modo a facilitar a visualização do caminho discursivo apresentado pelos participantes.

As categorias foram estabelecidas a partir dos principais focos do caminho proposto no referencial teórico. As categorias são: “percepção da história e da cultura local”, “afetações e sentimentos”, “pertencimento e cidadania”, “interação social”, “arranjos da arte e da narrativa” e “inserção profissional”. Elas foram sendo usadas para analisar as falas dos estudantes.

A categoria percepção da história e da cultura local trata de uma perspectiva histórico-cultural, conforme Vygotsky (2001), fundamentada no materialismo histórico e dialético como ponto de partida, considerando-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que dizem respeito às ações conscientes, à atenção voluntária, à memória lógica e ao comportamento dotado de intenção.

Podemos perceber, nas falas dos estudantes, como o “olhar” para a cidade se modificou depois de conhecerem as histórias de seus territórios e vivenciarem de forma lúdica e consciente esses espaços compartilhados. Vejamos a fala de E1, que relata:

[a]gora eu sei falar daqui. [...] O curso foi bem legal para me ajudar a ver as coisas que estavam ali, na minha frente, mas que eu nem ligava. [...] eu não conhecia a história da minha cidade, mas depois que ouvi as histórias e visitamos os patrimônios, foi transformando. Hoje, eu olho para a cidade e vejo não apenas os edifícios e as ruas, mas toda uma história. [...] Conhecer as histórias. [...] No jeito de ver os lugares.

E1 traz, em “conhecer” e “ver”, a internalização, existe um processo de mudança, de transformação da compreensão individual, há "uma reorganização individual em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura", segundo Rego (2014, p. 30).

Essa percepção é compartilhada por outros alunos (Apêndice B) que fizeram o curso, como E4, que falou: “[o]ntem passei na rua da igreja e pensei, caramba, quanta gente trabalhou para fazê-la! É isso? Fico querendo saber a história de tudo”, para E5: “Muda o jeito de estar ali, gosto mais daqui agora”, para E7: “[...] agora eu conheço os significados e memórias em cada esquina e cada lugar. É como se a cidade tivesse ficado mais viva, mais presente.”, ou para E10, que fala: “[a]gora quando eu olho para a cidade, vejo um lugar cheio de arte, história e pessoas incríveis”.

A produção de significados, tomando a professora como mediadora de experiências imediatas dos estudantes com os ambientes construídos da cidade, dialoga com o caminho de Vygotsky (2001), em sua crítica quanto ao trabalho de conceitos como esquemas verbais mortos e vazios.

Na próxima categoria de análise, trouxemos o foco para o que chamamos de “afetações e sentimentos”, aspecto caro para a presente pesquisa. Segundo Chauí (2001), Espinosa abarca um importante aspecto da vida humana quando traz o termo *conatus*, a força interna da existência, o que explica as relações afetivas do ser humano com o mundo.

No corpo, o *conatus* se chama apetite; na alma, desejo. Eis porque Espinosa afirma que a essência do homem é desejo, consciência do que, no corpo, se chama apetite. Assim, dizer que somos apetite corporal e desejo psíquico é dizer que as afecções do corpo são afetos da alma. Em outras palavras, as afecções do corpo são imagens que, na alma, se realizam como ideias afetivas ou sentimentos. Assim, a relação originária da alma com o corpo e de ambos com o mundo é a relação afetiva. (Chauí, 2001, p.64)

Na fala de alguns alunos (Apêndice B) é possível notar que foi estabelecida uma relação afetiva com os patrimônios das cidades. E1 se expressa: “[...] quando vejo alguém zoando aqueles bancos da Praça Brasil, fico chateado”, E8: “[...] e que se as pessoas saberem, vão gostar deles. Não são apenas construções, são lugares de emoções e memórias” e ainda que “[...] foi divertido, foi um curso que a gente se divertiu”; E13: “[u]m jeito diferente e bonito de trabalhar aqui em São Lourenço”; E14: “[a] arte emociona as pessoas”; e E19: “[...] que fantástico”.

Vygotsky (1998) nos conduz o olhar para o pensamento e para a imaginação como fenômenos mediados pela emoção, que é passível de ser desenvolvida e culturalizada, portanto, é produzida socialmente e localizada historicamente.

Se tomarmos o pensamento realista de um revolucionário, que reflete sobre uma complicada situação política ou a estuda, que penetra nela, em suma, se tomarmos o pensamento orientado para a resolução de uma tarefa de importância vital para o indivíduo, veremos que as emoções relacionadas com tal pensamento realista são, com muita frequência, incomensuravelmente mais profundas, mais fortes, mais móveis e mais significativas no sistema do pensamento do que as emoções relacionadas com as visões. O importante aqui é outro procedimento de união dos processos emocionais com o pensamento (Vygotsky, 1998, p. 126).

Moradores mais antigos das cidades, curadores da história comunitária, griôs, são contadores de histórias respeitados nas comunidades em que vivem. Podemos ver que os mais jovens pouco contato tem com eles, e que poucas possibilidades de espaços de compartilhamento são estabelecidas entre eles. Além disso, o interesse dos jovens em ouvi-los é pequeno, principalmente quando não conseguem estabelecer uma relação saudável com o aqui, o agora, o presente. O sentimento de nostalgia que permeia as histórias compartilhadas por esses moradores precisa se ressignificar na história presente para que faça parte da memória

e cuidado da população mais jovem da cidade, que não encontra, nas referências trazidas por essas narrativas, um contato com a historicidade de suas próprias vivências.

Vygotsky (1993) afirma que estudar a produção de sentido é estudar as relações afetivas e emocionais que estão por trás dos significados, uma vez que o processo cognitivo tem como base uma emoção, que, como o pensamento e a linguagem, é internalizado pela mediação. Essa perspectiva, nos leva a terceira categoria de análise, chamada de “pertencimento e cidadania”.

Como ressaltamos anteriormente, Vygotsky (2007), em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas, enfatiza o aspecto social. Portanto, se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está atrelado à ação consciente, nesta pesquisa ele foi mediado pela arte, pela vivência, pela linguagem e pela professora, em busca de promover o sentimento de pertença nos participantes, tomando-os como curadores da própria história.

Segundo as narrativas dos sujeitos da pesquisa (Apêndice B), podemos nos atentar às falas de E2: “[h]oje sinto que faço parte de São Lourenço. Gostei do curso, agora até parei de falar mal daqui”; de E3: “[a] gente ouve falar cidadão e nem sabe na real o que é isso. Aprendi que isso tudo aqui é nosso, é de todo mundo. Se a gente não cuidar, quem vai?”; de E4: “[e]stou vendo-os como parte da riqueza da minha cidade”; de E5: “[m]eu, eu me sinto responsável pela cidade. [...] Tomara que eu consiga fazer alguma coisa legal por aqui”; de E7: “[m]e sinto orgulhosa demais, envolvida com a cultura do meu bairro, da minha cidade, depois do curso”; de E9: “[...] eu me sinto como uma verdadeira embaixadora da minha cidade”; de E10: “[m]e deixou pensando sobre como a preservação dos patrimônios não é um problema só de arquitetura ou museus, mas que é também da gente, da cultura e da memória das pessoas da nossas cidades”; de E11: “[o] que parece que importa não é apenas conservar a fachada de um prédio, mas a história e um sentido desta história pra gente mesmo”; de E12: “[...] e me mostrou como as pessoas comuns podem contribuir para a sua história”; de E14: “[a]gora eu percebo o quanto gosto daqui e quero fazer parte daqui. Quero contribuir contando histórias”; de E15: “[a] gente nem sabe o quanto a cidade é diferente das outras, até a gente sacar que é nossa [...]”; de E16: “[a]prendi que nós somos o nosso patrimônio e nossa cultura. Não são só os cenários e os patrimônios protegidos, mas também eu neles”; de E17: “[...] abri os olhos para a importância de preservar o passado de forma a trazer para o presente, e até, talvez, ajudar aí num futuro mais bacana pra nossa gente” e também: “[v]i que manter legal não é só uma questão de prefeitura, mas também uma questão de educação. Tem lugares que a gente não tem acesso, que ninguém fala que é patrimônio cultural”; de E18: “[...] não é só um lugar que eu moro, mas uma comunidade, uma história que eu faço parte.”; de E19: “[v]i que não é só preservar apenas as

coisas, mas também as pessoas que as criaram e as histórias que envolveram cada uma”; e de E20: “[t]udo tem uma história, tem gente, tem sonho. Sou parte disso aí [...] que tem a ver com a gente, com a gente na cidade, [...]. É um jeito de participar da história.”

Nesse percurso, a ênfase acontece na quarta categoria, que denominamos “interação social”, a partir do entendimento de que todo o processo passa pela mediação com o real, trata-se de uma construção coletiva alcançada socialmente.

Cabe situar o processo da vivência como um direito fundamental de acesso aos patrimônios, aos bens culturais que precedem a vida, bem como a historicidade que permeia os territórios e paisagens sociais de dada comunidade.

O processo de formação de guias-contadores de histórias, proposto nesta pesquisa, pode ser entendido como uma técnica social do sentimento, como aborda Vygotsky:

[a] arte é o social em nós. [...] O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para este fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade. [...] De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade, através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal, sem com isso deixar continuar social (1999, p. 315).

Olhando pelo ponto de vista dos alunos, trazemos as falas (Apêndice B) de E2: “[v]isitei os lugares que são patrimônios de São Lourenço e de Soledade, com a professora e a galera do curso [...]”. Quando a pergunta foi o que esse estudante gostou mais no curso, ele falou: “[i]r com os amigos e com a professora nos lugares da cidade”. Para a mesma pergunta, E3 respondeu: “[o]s jogos que a gente fez nas praças e no parque”, e E4 : “[o]uvir meus colegas falando as histórias”, E7: “[c]onversar sobre as histórias [...] Em encantar a gente e as outras pessoas”, E10: “[s]e preocupar em como a outra pessoa está recebendo a nossa história”, E11: “[a]s histórias e as brincadeiras que fizemos juntos nestes lugares”, E12: “[v]er os lugares de perto, andar ouvindo as história deles”, E15: “[c]ontar e ouvir histórias”, E20: “[é] outra coisa perceber e estar lá com a professora e os amigos para conhecer mesmo”.

Posteriormente, no que se refere à presença da arte e de como ela foi percebida e incorporada, foi perguntado aos alunos sobre como a arte se fez presente nessa formação.

Destaca-se que este é o cerne da pesquisa, que busca responder à questão norteadora “como a arte da cena pode contribuir na formação de curadores da própria história?”. Todo o percurso pode se consolidar na experimentação da perspectiva de Vygotsky, especialmente trazida em duas obras, “Psicologia Pedagógica” (2010), e os fundamentos apresentados no capítulo XIII – Educação Estética, e na obra “Psicologia da Arte” (1999), e as proposições especialmente consideradas no Capítulo 11 – Arte e Vida.

Vygotsky (2010) concebe que a arte não é um reflexo da realidade, mas que ultrapassa o real. O autor questiona a arte enquanto estética à serviço da pedagogia quando afirma, por meio de negativas, que a arte não é fonte de ensinamento moral, não é fonte de conhecimento e não é fonte de prazer. Vygotsky (1999) pondera sobre a função utilitária da arte, a função de resolver socialmente o inconsciente. A arte é finalmente compreendida como um fim em si mesma, propondo uma nova forma de ver o mundo e de atuar sobre ele, nele.

É a forma como se organiza esta obra de arte, no caso, a narração oral cênica, de forma totalmente original, que fez surgir algo novo, onde as narrativas elaboradas pelos alunos se emancipam do real. No que tange o conhecimento e o papel da educação, Vygotsky (2010) defende que se trata do ensino para a arte, do aprender a ver, a perceber e a fruir a arte, considerando-se que a arte tem um caráter ativo. Aprender as técnicas artísticas é função da educação, segundo o autor, que defende que elas podem ser aprendidas e apreendidas por qualquer pessoa, uma vez que todos possuem a criatividade nata, desconsiderando o talento e dom. Outro fator importante ressaltado pelo autor é que, para aprender, o estudante precisa querer aprender, o conteúdo deve fazer sentido para ele aprender as técnicas artísticas.

Vygotsky (1999) faz uma analogia, onde a arte não é a “multiplicadora de pães”, mas a “transformadora de água em vinho”. É o que o autor vai chamar de emoção inteligente. Em outra analogia, que é a da bateria, a arte gera um novo sentido, permitindo ver o mundo com outros olhos. Vygotsky (2010) termina o capítulo educação estética colocando o belo, a beleza, como uma exigência do cotidiano:

O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso [...] É de Potiebniá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda a parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de ‘cada instante’ que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética (Vygotsky, 2010, p. 352).

As percepções da arte, pelos olhos dos alunos, foram incorporadas nas narrativas da entrevista a colocaram no espaço das técnicas. Por exemplo, E2: “[a]prendi que tem vários jeitos e recursos para contar histórias”; E3: “[p]resto atenção nos meus movimentos agora”; E4:

“[a]judar a gente a contar”; E5: “[e]screver de novo uma história com a gente nela. [...] Criar coisas novas, diferentes”; E6: “[o]lhar melhor para mim”; E7: “[...] e escrever uma”; E9: “[c]onhecer melhor a minha voz, o corpo, o jeito de falar”; E11: “[m]ostrar a história”; E12: “[o] jeito de contar e criar imagens da história”; E16: “[c]riar histórias”; E19: “[...] e aprender a contar histórias”; e, na perspectiva de sentimento, da observação e da participação do mundo, E6 diz: “[o]uvir as histórias e contar uma também”; E10: “[a]gora quando eu olho para a cidade, vejo um lugar cheio de arte, história e pessoas incríveis”; E11: “[c]onsigo ver agora aqui como um lugar especial”; E13: “[a] arte faz a gente ver as coisas diferente”; E14: “[...] [q]uero contribuir contando histórias”; E15: “[i]nspira e me ajudou a criar uma coisa nova”; E19: “[n]a hora de tentar mostrar a história para as outras pessoas”; w E20: “[é] um jeito de participar da história.”

No curso, buscamos introduzir a experiência estética na própria vida dos alunos e no ambiente em que circulam no dia a dia, no seu cotidiano, para que possam vivenciar as suas relações com o mundo nas esferas mais amplas de experiência social com os bens que identificam em suas comunidades de maneira estética e, por consequência, consciente, ética. O percurso passa por aprender a técnica para poder criar e apresentar uma narrativa oral, incorporando a experiência estética e introduzindo a vivência estética na própria vida, quando percebem o ambiente, o mundo, com outro olhar, cria e interfere sobre ele. Com o Curso de Formação de Guias – Contadores de histórias, em Patrimônios Culturais de São Lourenço e de Soledade de Minas, a proposta é que os alunos possam atuar como guias-contadores de histórias, em Patrimônios Culturais de São Lourenço e Soledade de Minas.

O trabalho educativo é uma aposta na possibilidade da formação de seres humanos conscientes do seu papel no mundo – “[c]omo presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (Freire, 2000, p. 113).

Sobre os três princípios, que Vygotsky (2007) aborda na análise das funções psicológicas superiores, trata-se de: 1 – análise de processos, e não objetos, por meio do desenvolvimento experimental, 2 - explicação *versus* descrição de onde, segundo o autor, “procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas, que são as bases das formas superiores de comportamento” (p. 63-67); e 3 - problema do comportamento fossilizado, básico da abordagem analítica, se constituindo em processos mecanizados ou automatizados, para isso faz-se necessário retornar à origem, através do experimento.

Em resumo, então, o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os

seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição a enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de determinada estrutura. O resultado do desenvolvimento não será uma estrutura puramente psicológica, como a psicologia descritiva considera ser, nem a simples soma de processos elementares, como considera a psicologia associacionista, e sim uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento (Vygotsky, 2007, p. 69).

O lugar de fala dos alunos posicionados nessa última, a categoria 6 - inserção profissional, elencada no mapa dialógico (Apêndice B), traz as narrativas de E7: “[e]m encantar a gente e as outras pessoas”, de E9: “[...] aprender a contar”; de E10: “[q]ue dá pra gente trabalhar com isso contando história e as pessoas poderem estar ali de um jeito diferente”; de E13: “[m]e fez pensar sobre a importância do patrimônio não só para a história, também para o trabalho. Os turistas buscam lugares com história, com cultura, com coisas que dão sentido para a cidade que vão”; de E14: “[q]ue a gente aprendeu um negócio que ninguém faz”; e de E17: “[...] importância de preservar o passado de forma a trazer para o presente, e até, talvez, ajudar aí num futuro mais bacana pra nossa gente”.

Diante de tal possibilidade, os alunos são agora mediadores, autores e artistas-contadores de histórias, das histórias que reelaboraram a partir das histórias que permeiam os bens culturais de suas comunidades, se posicionam no mundo como pessoas conscientes da sua presença no território em que vivem, criativas e com vontade de ressignificar a vivência de visitantes e turistas por meio de um novo olhar para estes ambientes. Dá-se, então, potencialidade e exequibilidade para que sejam mediadores da catarse, sublimação pela arte, em seus espectadores de forma a dar vida às memórias que descortinam seus patrimônios por meio das narrativas cênicas, como curadores da própria história.

6 CONCLUSÃO

Vamos chegando ao fim de uma etapa da história de uma professora e historiadora inquieta com a criação de espaços de relação, de afeto e releitura dos seres humanos, especialmente jovens estudantes, com os bens materiais que perfazem a memória coletiva de suas cidades. Os caminhos teóricos que escolhemos percorrer perpassam a tentativa de se estabelecer diálogos entre conceitos fundantes das linhas de pensamento que ratificam a relevância da relação estética e artística das pessoas com a vida, e com os cenários que fazem parte da sua experiência com o mundo, e práticas pedagógicas na formação de sujeitos éticos e cidadãos que sejam curadores da própria história.

Com base em estudos vygotskyanos, trilhamos um caminho teórico que compreendeu pérolas coloridas de um colar de narrativas vivas protagonizadas pelos alunos que foram sujeitos da pesquisa. Essas pérolas foram produzidas por conchas – narrativas de significativas pesquisas e estudos no campo dos conceitos de Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial. Isso nos motivou ao estudo das memórias em cena, significadas pelo afeto, pela cultura e pela memória, para então nos entregarmos às raízes conceituais das artes da cena.

Comprometidos com a formação de guias-contadores de histórias em Patrimônios Culturais, nossos sentidos foram descobrindo o conhecimento conjunto e compartilhado no ambiente de aprendizagem humana, a escola: a professora tomou a posição de mediadora das relações dos estudantes com a arte, e a arte, por sua vez, fez o papel de mediadora das relações dos sujeitos com os bens de suas comunidades.

A práxis engajada na função da arte à vida representa a boniteza do olhar para as obras de Vygotsky em composição com os afetos de Espinosa, com a leitura do mundo por Freire, e interpretado por Bosi, Boal, Lotman, Walter Benjamin, Halbwachs, Lecoq, Le Goff, entre outros autores que contribuíram para este trabalho no sentido de trazer a percepção do indivíduo no mundo, em diversas e integradas perspectivas de olhares singulares, únicos e plurais. A preservação do patrimônio cultural não é apenas uma sugestão. É responsabilidade de todas as pessoas cuidar das memórias que significam suas histórias enquanto comunidade.

Não tivemos como objetivo capacitar para a preservação dos Patrimônios Culturais a partir de valores determinados por conceitos acadêmicos, jurídicos ou políticos. Foram as perguntas que nortearam esta pesquisa com o intuito de construir novos espaços desta construção cidadã protagonista que entende e valoriza quem é e onde está na cidade. Esta perspectiva justifica a metodologia de como conduzimos a pesquisa participativa e posterior

análise discursiva, onde “estar no jogo”, faz parte de todo o processo.

A partir do mapeamento e da transcrição das falas dos participantes, separadas por categorias que explicitaram os objetivos da pesquisa, percebemos que, no processo de criação, as narrativas criadas não mais pertencem somente aos seus autores, são como um novo fruto a ser degustado quando desprendido da árvore – corpo humano que a projeta para um público, o que evidencia a catarse, de Vygotsky. Foi necessário enxergar como as coisas se movimentam em nós e nos outros, como refletem em nós e como se revelam em relação a esses espaços construídos no ambiente das cidades.

O resultado da pesquisa, que tem um caráter essencialmente interpretativo, se consolida por dois momentos distintos – pesquisa bibliográfica e prática pedagógica, pesquisa-ação – mas por uma mesma perspectiva. Ambas – pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação – partiram do pressuposto da arte como “óculos” para ver o mundo, tornando tênue os limites entre a vida e a arte na formação de corpos cidadãos, criativos e provedores de gestos que recriem os patrimônios culturais em suas comunidades.

As narrativas vivas, quando os contares de histórias as trazem, são uma síntese da subjetividade lírica e da objetividade épica, próprias do gênero dramático. A participação do público na construção do sentido é algo que também prolonga a missão desta formação, num fecundo trabalho de pertencimento e interação com o meio social. Essas memórias em cena, constituídas de forma estética-ética na convivência e num tempo-espço no qual os estudantes-guias, contadores de histórias, são signos vivos investidos de memórias e imaginários, apresentam-se como uma forma de comunicar de potencial intensidade. Existe, então, uma fusão do sujeito-narrativa, do aluno com o cenário local ressignificado, portador de narrativas que serão também ressignificadas particularmente por cada sujeito que se constituirá como seu público.

Colocamos, assim, reticências ao final desta pesquisa e na arte de contar histórias para os lugares aos quais as comunidades muitas vezes não prestam atenção, no palco do dia a dia, onde cada um pode contribuir com um gesto, um verso, um olhar com os olhos bem abertos! Ocupamos por um instante a cena, agora como espectadores, dos resultados que poderão nos ressignificar enquanto sujeitos histórico-culturais, educadores, pesquisadores, contadores de histórias, autores de histórias, que colocam as memórias afetivas em cena.

As histórias e as memórias não foram feitas para serem guardadas na gaveta, seus lugares são outros, são as cenas das cidades!

REFERÊNCIAS

ARAUJO JÚNIOR, Edmar Augusto Santos de. **Economia do Patrimônio Cultural – efeitos das políticas de restauração sobre a região central da cidade do Rio de Janeiro**. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2012.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ASSMANN, Aleida. Canon and Archive. *In*: ERLI, Astrid; NÜNNING, Ansgar (ed.). **Cultural Memory Studies: an international and interdisciplinary handbook**. Berlin: Walter De Gruyter, 2008. p. 97-107.

ASSMANN, Jan. **Religión y memoria cultural**. Buenos Aires: Lilmod, 2008b.

AZEVEDO, Paulo Ormino David de; CORRÊA, Elyane Lins (org.). **Estado e sociedade na preservação do patrimônio**. Salvador: EDUFBA: IAB, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio: Forense Universitária, 2002.

BENEDICT, Ruth. **O Crisântemo e a Espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 2011. (Vol.4)

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

BEZERRA, Daniele Borges *et al.* (org.). **Memória coletiva: entre lugares, conflitos e virtualidade**. Porto Alegre: Casaletas; Pelotas: PPGMP/UFPel, 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-ppc011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br>. Acesso em: 15 nov.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013

BODLEY, John H. **An anthropological perspective from cultural anthropology: tribes, states, and the global system**. New York: Mayfield Publishing Company, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação**. Campinas: Unicamp 2001.

CANDA, Cilene Nascimento. “Pro dia nascer feliz”: diálogos entre Augusto Boal e Paulo freire nos estudos de teatro e de educação. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Bahia**, v. 3, p. 39-53, out. 2010.

CAPEL, Horacio. **El patrimonio: la construcción del pasado y del futuro**. Barcelona: Serbal, 2014.

CASTRO, Celso (org.). **Evolucionismo Cultural: Textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Tradução Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CASTRO, Hedgar Lopes. Narrativa em Walter Benjamin: os problemas da história, da cultura e da contemporaneidade. **Cadernos Walter Benjamin**, Edição 16, p. 159-175, 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Esponisa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 2001.

CUETOS, Pilar García. **El patrimonio cultural: conceptos básicos**. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2012.

DESCARTES, René. **As paixões da Alma**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DODD, Nigel. **A Sociologia do dinheiro: economia, razão e a sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1997.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

EDER, Klaus. Identidades coletivas e mobilização de identidades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 53, p. 5-18, 2003.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding**: An activity theoretical approach to developmental research. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2015.

ESPINOSA, Baruch de. **Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ESPINOSA, Baruch. de. **Tratado Teológico-político**. Tradução de Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERREIRA, Jerusa Pires. Cultura é memória. **Revista USP**, São Paulo, v. 24, p. 118, dez./fev., 1994/1995.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. Políticas de memória e políticas de esquecimento. **Revista Aurora**, Marília, v. 10, p.101-118, 2011.

FRAGOSO, Emanuel Angelo da Rocha. Uma Introdução À Ética de Benedictus De Spinoza. **Kalagatos - Revista de Filosofia**, Fortaleza, v. 9, n. 17, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSTEL DE COULANGES, Numa Denis. Lição dada na Universidade de Estrasburgo, em une leçon d'ouverture et quelques fragments inédits. **Revue de synthèse historique**, Paris, v. II, n. 3, 1901

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2013.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. 2. ed. México, D.F.: Siglo XXI Editores, 2015.

GALEANO, Eduardo. **El descubrimiento de America que todavía no fue y otros ensayos**. Caracas, Venezuela: Alfadil Ediciones, 1991.

GEERTZ, Clifford James. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Carlos Wagner Benevides. O ensino ético dos afetos em Benedictus de Spinoza. **Revista Ideação**, Feira de Santana, n. 35, p. 450-480, jan./jun. 2017.

GRIMALDI, Stella. **A pesquisa-ação colaborativa como instrumento para construção de práticas educativas em creche**. 2018. 224f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2018.

GURAN, Milton. Sobre o longo percurso da matriz africana pelo seu reconhecimento patrimonial como uma condição para a plena cidadania. *In*: SCHLEE, Andrey Rosenthal (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 35, 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. S. Paulo: Vértice / Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 17-46, jul./dez. 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Trad: Emmanuel Carneiro Leão. 2a ed. - Rio de Janeiro: Universidade de Brasília, 1978.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

IMIANOWSKY, André Gustavo; VITÓRIA, Carla de Almeida. Psicologia e Afetividade em Espinosa: uma revisão crítica sobre o uso da teoria dos afetos. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 54, 2020.

KOSIK, Karen. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOZULIN, Alex. **Psychological tools**. a sociocultural approach to education. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

KLUCKHOHN, Clyde. **Antropologia: um Espelho para o homem**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1972.

LANTOLF, James. Second language learning as a mediated process. **Language Teaching: the international abstracting journal for language teachers, educators, and researchers**, Cambridge, v. 33, n. 2, p. 79-96, 2000.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**. São Paulo: Editora Senac São Paulo e Edições SESC SP, 2010.

- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- LINTON, Ralph. O Indivíduo, A Cultura e a Sociedade. *In*: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. **Homem e Sociedade**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1970.
- LOTMAN, Iuri. **La semiosfera I**. Tradução de Desidério Navarro. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.
- LOTMAN, Iuri. La Semiótica de la Cultura y el Concepto de Texto. **Entretextos**, v. 2, 2003.
- LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever. *In*: LUKÁCS, Georg. **Ensaios sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1965.
- MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude**: um estudo em teoria moral. Tradução. Jussara Simões. Revisão Técnica de Helder Buenos Aires de Carvalho. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- MAMMÌ, Lorenzo. **O que resta**: arte e crítica de arte. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- MALLMANN, Elena Maria. Pesquisa-ação educacional: Preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 76-98, jan./mar. 2015.
- MARQUES, Priscila Nascimento. O jogo dos sentidos: estruturas duplas da arte e a categoria do sentido em Vygotsky. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 40, n. 111, p. 165–175, 2020.
- MARQUES, Priscila Nascimento. Teatro e revolução. LEV VYGOTSKY (1896-1934). **O Percevejo Online**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. p. 191–206, 2016. DOI: 10.9789/2176-7017.2015.v7i2. Disponível em: <http://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/5049>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo. Boitempo, 2013.
- MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural iniciação, teoria e temas**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- MELO, Alessandro de; CARDOZO, Poliana Fabiula. Patrimônio, turismo cultural e educação patrimonial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1059–75, 2015.
- MERÇON, J. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- MONDIN. Batista. **O Homem, quem é ele?** Elementos de antropologia filosófica. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1982.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

- OLENDER, Marcos. O afetivo efetivo. Sobre afetos, movimentos sociais e preservação do patrimônio. *In*: SCHLEE, Andrey Rosenthal (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 35, p. 321-341, 2017.
- OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. **Educação patrimonial no Iphan**. 2011. 65p. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011.
- ORTIZ, Estrella. **Contar con los cuentos**, Rotundifolia. Gualadarara: Ciudad Real, 2002.
- PELEGRINI, Sandra. C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. **Revista Brasileira De História**, São Paulo, v. 26, n. 51, p. 115–140, 2006.
- PENIDO, Cláudia Maria Filgueiras. Trabalhador-pesquisador: análise da implicação como resistência ao distanciamento do objeto. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 380-396, abr. 2020
- RABUSKE, Edvino. Aloisio. **Antropologia filosófica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.
- REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 1. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/ Copedoc, 2015.
- REYZÁBAL, Maria Victoria. **A comunicação oral e sua didática**. Tradução de Waldo Mermeltein Bauru: EDUSC, 1999.
- ROSTOLDO, Jadir Peçanha. O patrimônio como instrumento de (re)afirmação de identidades. *In*: MOTTA, Márcia Maria Menendes (org). **Anais do 31º Simpósio Nacional de História: história, verdade e tecnologia**. São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SHIRAISHI NETO, Joaquim (org.). **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional**. Manaus, 2007.
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: ARGOS, 2001
- SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- TYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture**. Mineola: Dover Publications, 2016.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés**, Rio Grande Do Sul, p. 41-60, jan./jul. 2018.

TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (orgs). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443–66, set. 2005.

VAN VELTHEM, Lucia Hussak. Patrimônios culturais indígenas. *In*: SCHLEE, Andrey Rosenthal (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, São Paulo, n. 35, p. 227-244, 2017.

VIANNA, Heraldo Marelim. Pesquisa em educação: a observação. Liber Livros, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro, RJ: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2017

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escolhidas**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999-2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Théorie des Émotions: étude historico-psychologique**. Paris: L'Harmattan, 1998.

WERTSCH, James. V. Mediation. *In*: H. DANIELS, M. COLE AND J. V. WERTSCH (eds.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.

WHITE, Leslie Alvin.; DILLINGHAM, Beth. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

ZANIRATO, Sílvia Helena. Patrimônio e identidade: retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial. **Rev. CPC**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 7–33, jan./set. 2018.

ZANON, Elisa Roberta *et al.* **A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país**. Londrina: EdUniFil, 2009.

APÊNDICE A – Transcrição Sequencial

Nº	Quem fala	Sobre o que fala	Tema
1	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E1	Fala que agora sabe falar sobre seu lugar e que se chateia quando o desmoralizam. Responde que o curso o ajudou a ver as coisas que sempre estiveram ali, mas que não dava importância	Percepção do Lugar Sentimentos
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E1	Fala que não conhecia a história da cidade, mas que depois do curso as coisas mudaram e que agora consegue enxergar a história e os patrimônios de outra forma	História da Cidade Percepção do Lugar Patrimônios
	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E1	Responder conhecer as histórias	História do Lugar
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E1	Responde o jeito de ver o lugar	Percepção do Lugar
2	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E2	Responde que agora se sente parte da sua cidade e que o curso o fez mudar o olhar para os lugares. Diz ter gostado do curso e que parou de falar mal da sua cidade	Pertencimento ao Lugar Percepção do Lugar Emoções Percepções Negativas Superadas
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E2	Responde que a cidade possui uma rica história. Falou que visitou os patrimônios culturais e que quer conhecer mais	História da Cidade Patrimônios
	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E2	Responder ter ido com a professora e os amigos para as visitas	Interação Social
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E2	Fala que aprendeu a multiplicidade de formas de contar histórias	Arranjos da Narrativa
3	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E3	Responde que não se costuma saber o conceito de cidadão. Fala que o patrimônio é de todos e todos têm responsabilidade.	Cidadania Responsabilidade

			Patrimônio
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E3	Diz que o curso mudou sua percepção sobre a cidade. Afirma que isso melhorou a forma de enxergar a cidade.	Percepção do Lugar. História da Cidade.
	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E3	Responde os jogos que foram feitos nas visitas.	Interação Social
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E3	Responde que agora presta atenção nos seus movimentos.	Papel da Arte Movimentos do corpo.
4	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E4	Fala sobre ter visto a igreja da cidade e refletiu sobre as pessoas que trabalharam na sua construção. Diz que quer saber de tudo da história	Trabalho geracional
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E4	Afirma que não sabia a importância dos patrimônios para a cultura e para o povo. Diz que mudou sua percepção	Percepção do Lugar Cultura
	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E4	Responder ter ouvido os colegas	Interação Social
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E4	Responde que a arte ajuda a contar as histórias	Arranjo da arte
5	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E5	Fala se sentir responsável pela cidade e como a professora o ajudou nessa construção.	Responsabilidade
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E5	Fala que não conhecia a história da cidade e que o “jeito de estar ali” mudou	Percepção do Lugar História da Cidade
	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E5	Responde escrever a história com si próprio inserido	História do Lugar Pertencimento
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E5	Fala em criar coisas novas	Criatividade
6	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e	Sentimentos Contribuições do

	atuação no lugar	Curso
	E6 Fala sobre como olhar diferente para os lugares	Percepção do Lugar
	P Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E6 Fala que não se preocupava em conhecer a história dos lugares	História do Lugar
	P Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E6 Fala em ouvir as histórias e também conta-las	História Interação Social
	P Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E6 Fala sobre olhar melhor si próprio	Autopercepção
7	P Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E7 Afirma se sentir orgulhosa e envolvida com a cultura e a história após o curso	Pertencimento Orgulho História Patrimônios Curso
	P Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E7 Fala que o curso mudou sua visão do lugar, fazendo a cidade mais viva	Percepção do Lugar
	P Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E7 Respondeu conversar sobre as histórias e escrever	História Interação Social
	P Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E7 Responde sobre encantar a si próprio e aos outros	Encantamento
8	P Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E8 Fala que agora tem conhecimento da história do lugar onde vive	Percepção do Lugar História
	P Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E8 Fala que conhecia pouca coisa e que os patrimônios devem ser suas histórias contadas por causa das emoções e das memórias	Emoções História
	P Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E8 Fala que foi divertido	Diversão
	P Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E8 Fala em ver as coisas de outro modo	Percepção
9	P Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua	Sentimentos

		cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Contribuições do Curso
E9		Responde se achar uma embaixadora da cidade	Pertencimento
P		Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
E9		Responde que a história é uma “janela” para o passado	História
P		Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
E9		Responde conhecer as histórias e aprender a contar	História Interação Social
P		Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
E9		Responde conhecer seu corpo e suas expressões	Arranjos da arte Expressão
10	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E10	Fala que agora vê a cidade como um lugar repleto de arte, história e pessoas incríveis	Percepção da Cidade
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E10	Afirma ter ficado pensativo sobre a preservação dos patrimônios.	Responsabilidade Preservação
	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E10	Fala que dá pra trabalhar contando histórias e que as pessoas podem se colocar de outras formas	Formação e Atuação Profissional Posicionamentos
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E10	Fala sobre se preocupar em como o outro escuta a história	Arranjo da arte Percepção do outro
11	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E11	Fala que começou a ver a cidade com outros olhos, vendo que este é um lugar “especial”	Percepção do Lugar
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E11	Fala da importância da história para a criação de sentido sobre aquele lugar	Sentido História
	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E11	Fala das histórias e brincadeiras feitas no curso	Interação Social História
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional

	E11	Fala em mostrar a história	História
12	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E12	Fala em como o curso o ajudou a enxergar a cidade como patrimônio e como as pessoas contribuem para a história dela.	História Pertencimento Responsabilidade
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E12	Fala que não conhecia os lugares, nem suas histórias. Afirma ter refletido sobre o papel do cidadão.	História Responsabilidade Cidadania
	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E12	Fala sobre ver de perto os patrimônios e andar juntos ouvindo as histórias	Patrimônios Interação Social
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E12	Fala do jeito de contar as histórias	Arranjo da arte Expressão
13	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E13	Fala que ajudou a entender a importância de preservar o patrimônio cultural	Responsabilidade Cidadania
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E13	Falou que já havia ido nos lugares, mas que somente após o curso começou a dar importância para o patrimônio e para a história. Falou também da importância para o trabalho.	Percepção do Lugar Atuação e Formação Profissional
	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E13	Fala de um jeito diferente e bonito de trabalhar	Atuação e Formação Profissional Beleza
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E13	Falou que a arte o faz ver coisas diferentes	Percepção das coisas
14	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E14	Fala que percebeu o quanto gosta de sua cidade e do quanto quer fazer parte dele	Percepção do Lugar Emoções Afetividade Pertencimento
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade

E14	Afirma que conhecia a cidade de outra forma, não sabendo como as coisas que estavam envolvidas, mas que agora viaja com as histórias	História Percepção Aprendizado
P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
E14	Fala que aprendeu algo que ninguém faz.	Aprendizado
P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
E14	Fala que a arte emociona as pessoas	Emoções Arte
15	P Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
E15	Responde que não se costuma saber as diferenças entre as cidades até pertencer a uma e conhecê-la	Pertencimento Herança geracional História
P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
E15	Fala que conhecia pouco a cidade, mas que hoje as coisas mudaram. Fala que aprendeu a deixar vivo é uma tarefa para si próprio.	Pertencimento Responsabilidade Percepção do Lugar
P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
E15	Fala em contar e ouvir histórias	Interação Social
P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
E15	Fala que a arte o inspirou e o ajudou a criar coisas novas	Inspiração Criatividade Arranjo da Arte
16	P Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
E16	Fala que nós somos o patrimônio e a cultura. Fala que não são somente os patrimônios sozinhos e protegidos, mas também nós neles	Pertencimento Integração patrimônio-pessoa
P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
E16	Fala que não conhecia as histórias, e afirma que esse é um caminho de conscientização e de criação de cultura	Cultura Percepção do Lugar Responsabilidade Conscientização Criatividade
P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
E16	Fala sobre criar histórias	Criatividade História
P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
E16	Fala que não é importante somente os acontecimentos, mas também os sentimentos e o modo de olhar	História Afeto

			Percepção
17	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E17	Fala que abriu os olhos para a importância de preservar o passado para trazer ao presente para ajudar em um futuro melhor para as pessoas	Historicidade Temporalidade Percepção
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E17	Fala que já fora em alguns, mas que era diferente conhecer de verdade. Fala da conservação como uma questão além da prefeitura, mas também de educação. Fala também de lugares que as pessoas não têm acesso e que ninguém fala que são patrimônios	Acessibilidade Conservação Responsabilidade Cidadania Percepção
	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E17	Fala em conhecer de perto e de dentro	Intimidade Conhecimento
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E17	Fala em ver detalhes que não se viam	Percepção
	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
18	E18	Fala que o curso mostrou a ele que a cidade não é só um lugar a se morar, mas também uma comunidade	Pertencimento
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E18	Fala que já havia passado pelos lugares, mas que não conhecia. Afirma que não é só sobre o passado, mas também sobre presente e futuro	Temporalidade Percepção
	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E18	Fala que a história não é só passado.	Temporalidade
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E18	Fala que dá coragem de arriscar	Coragem
19	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E19	Fala que não era familiarizado com a cultura, mas considera que isso é o mais importante para as pessoas enquanto comunidade	Pertencimento Cultura
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E19	Diz que conheceu as coisas somente agora. Fala que é mais do que somente preservar, mas também considerar as pessoas que fizeram a cultura.	Herança cultural Preservação

	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E19	Fala em aprender as histórias e aprender a contá-las	Transmissão Aprendizagem
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E19	Fala na hora de mostrar a história para os outros	Arranjo da arte Transmissão Manejo da fala
20	P	Pergunta sobre os sentimentos do entrevistado frente sua cidade e de forma o curso contribuiu para sua percepção e atuação no lugar	Sentimentos Contribuições do Curso
	E20	Fala que o curso o fez compreender a relação entre si, a cidade, o patrimônio e a história	Cidade Patrimônio História Relação consigo
	P	Pergunta se o entrevistado conhecia a história da cidade, dos patrimônios, se já os visitou ou se algo mudou na sua percepção do lugar	Percepção do Lugar Patrimônios História da Cidade
	E20	Fala que é diferente perceber e estar presente com a professora e os amigos. Fala que tudo tem história e que ele faz parte dela.	Percepção Interação Social Pertencimento História
	P	Pergunta sobre o que foi de mais importante no curso	Curso Ministrado
	E20	Fala que nós temos a ver com a cidade	Pertencimento
	P	Pergunta como a arte se faz presente na sua formação e atuação profissional enquanto contador de histórias	Papel da Arte Formação e Atuação Profissional
	E20	Fala que é uma forma de participar da história	Pertencimento Participação Cidadania

APÊNDICE B – Mapa Dialógico

Entrevistado	Categorias					
	Percepção da História e da Cultura Local	Afetações e sentimentos	Pertencimento e Cidadania	Interação Social	Arranjos da arte e da narrativa	Atuação Profissional
E1	<p>Q1 - Agora eu sei falar daqui. [...]</p> <p>Q1 – [...] O curso foi bem legal para me ajudar a ver as coisas que estavam ali, na minha frente, mas que eu nem ligava.</p> <p>Q2 – [...] eu não conhecia a história da minha cidade, mas depois que ouvi as histórias e visitamos os</p>	<p>Q1 – [...] quando vejo alguém zoando aqueles bancos da Praça Brasil, fico chateado.</p>				

	<p>patrimônios, foi transformando.</p> <p>Hoje, eu olho para a cidade e vejo não apenas os edifícios e as ruas, mas toda uma história.</p> <p>Q3 - Conhecer as histórias.</p> <p>Q4 - No jeito de ver os lugares.</p>					
E2	<p>Q1 – [...] fez eu olhar para os lugares diferente.</p> <p>Q2 – [...] a cidade que nasci e moro tem uma rica história a ser contada.</p>		<p>Q1 - Hoje sinto que faço parte de São Lourenço. Gostei do curso, agora até parei de falar mal daqui.</p>	<p>Q2 - Visitei os lugares que são patrimônios de São Lourenço e de Soledade, com a professora e</p>	<p>Q4 - Aprendi que tem vários jeitos e recursos para contar histórias.</p>	

a galera do
curso.
Q3 - Ir com
os amigos e
com a
professora
nos lugares
da cidade.

E3	Q1 - O curso me fez ver São Lourenço diferente. Era para mim apenas um conjunto de prédios e ruas. Agora, eu consigo enxergar tudo dentro de histórias, que tudo é cultura.		Q1 - A gente ouve falar cidadão e nem sabe na real o que é isso. Aprendi que isso tudo aqui é nosso, é de todo mundo. Se a gente não cuidar, quem vai?	Q3 - Os jogos que a gente fez nas praças e no parque.	Q4 - Presto atenção nos meus movimentos agora.	
E4	Q1 Ontem passei na		Q2 - Estou	Q3 - Ouvir	Q4 - Ajuda	

rua da igreja e
 pensei, caramba,
 quanta gente
 trabalhou para fazê-
 la! É isso? Fico
 querendo saber a
 história de tudo.
 Q2 - Eu não sabia
 que os patrimônios
 são importantes não
 apenas para a
 história, mas
 também para a
 cultura e as pessoas
 das cidades.

vendo-os como
 parte da riqueza
 da minha
 cidade.

meus
 colegas
 falando as
 histórias.

a gente a
 contar.

E5	Q1 - Eu não conhecia nada das histórias. Dos lugares que são patrimônios, e eu nem sabia, já tinha		Q1 - Meu, eu me sinto responsável pela cidade. [...]Tomara que eu consiga fazer		Q3 - Escrever de novo uma história com a gente nela. Q4 - Criar	
----	--	--	--	--	--	--

	<p>ido em alguns como a Praça Brasil, o Parque das Águas, o Conjunto Paisagístico da Estação Ferroviária..., mas eu não sabia. Outros, fui com a professora pela primeira vez. Muda o jeito de estar ali, gosto mais daqui agora.</p>		<p>alguma coisa legal por aqui.</p>		<p>coisas novas, diferentes.</p>	
E6	<p>Q1 - Eu passava pelas ruas, pelos lugares, pelos patrimônios e nem olhava. Agora quando saio por aí fico olhando tudo, é</p>				<p>Q3 - Ouvir as histórias e contar uma também.</p> <p>Q4 - Olhar melhor para</p>	

diferente.

Q2 - Eu não me preocupava muito em conhecer as memórias e a história da minha cidade.

mim.

E7	Q2 - O curso mudou a forma como eu via a cidade. Ela era só umas construções materiais, agora eu conheço os significados e memórias em cada esquina e cada lugar. É como se a cidade tivesse ficado mais viva, mais presente.		Q1 - Me sinto orgulhosa demais, envolvida com a cultura do meu bairro, da minha cidade, depois do curso.	Q3 - Conversar sobre as histórias [...] Q4 - Em encantar a gente e as outras pessoas.	Q3- [...] e escrever uma.	Q4 - Em encantar a gente e as outras pessoas.
E8	Q1 - Agora me sinto	Q2 - e que				

com mais se as
 conhecimento sobre pessoas
 aqui, onde eu vivo. saberem,
 Q2 - Agora vão gostar
 compreendo que os deles. Não
 patrimônios não são são apenas
 apenas para ficar construções,
 guardado, mas tem são lugares
 as histórias que eles de emoções
 são [...] e memórias.
 Q4 - Ver as coisas Q3 - Que foi
 de outro jeito. divertido,
 foi um curso
 que a gente
 se divertiu.

E9	Q2 - Eles [os patrimônios] são como janelas para outros tempos, ajuda a nos entender quem somos e do		Q1 – [...] eu me sinto como uma verdadeira embaixadora da minha cidade.		Q4 - Conhecer melhor a minha voz, o corpo, o jeito de	Q3 – [...] e aprender a contar.
----	--	--	---	--	---	---------------------------------

	que somos feitos. Q3 - Saber as histórias [...]				falar.	
E10	Q1 - Agora quando eu olho para a cidade, vejo um lugar cheio de arte, história e pessoas incríveis.		Q1 - Me deixou pensando sobre como a preservação dos patrimônios não é um problema só de arquitetura ou museus, mas que é também da gente, da cultura e da memória das pessoas das nossas cidades.	Q10 - Se preocupar em como a outra pessoa está recebendo a nossa história.	Q1 - Agora quando eu olho para a cidade, vejo um lugar cheio de arte, história e pessoas incríveis.	Q3 - Que dá pra gente trabalhar com isso contando história e as pessoas poderem estar ali de um jeito diferente.
E11	Q1 - O curso fez com que eu começasse a olhar		Q1 - O que parece que importa não é	Q3 - As histórias e as	Q4 - Mostrar a história.	

	para São Lourenço e até para Soledade de Minas, com outros olhos. Consigo ver agora aqui como um lugar especial.		apenas conservar a fachada de um prédio, mas a história e um sentido desta história pra gente mesmo.	brincadeiras que fizemos juntos nestes lugares.	QI - [...] Consigo ver agora aqui como um lugar especial	
E12	Q1 - O curso me ajudou a ver a minha cidade como um patrimônio [...]		Q1 – [...] e me mostrou como as pessoas comuns podem contribuir para a sua história. Q2 - Me fez pensar sobre o papel do cidadão comum no cuidado e valor do patrimônio. Não	Q3 - Ver os lugares de perto, andar ouvindo as história deles	Q4 - O jeito de contar e criar imagens da história.	

somente os arquitetos e os governantes, mas também nós, os cidadãos, temos um papel ativo e importante na nossa cultura e história.

E13	<p>Q2 - Eu tinha ido em alguns destes lugares que são turísticos, que todo mundo vai, e que não sabia que são patrimônios.</p> <p>Q4 - A arte faz a gente ver as coisas diferente.</p>	<p>Q3 - Um jeito diferente e bonito de trabalhar aqui em São Lourenço.</p>	<p>Q1 - Me ajudou a entender a importância de preservar nossos lugares e nossas histórias. Acho que me tornei um defensor do meu patrimônio cultural.</p>		<p>Q4 - A arte faz a gente ver as coisas diferente.</p>	<p>Q2 - Me fez pensar sobre a importância do patrimônio não só para a história, também para o trabalho. Os turistas buscam lugares com história, com</p>
-----	--	--	---	--	---	--

						cultura, com coisas que dão sentido para a cidade que vão.
E14	Q2 - Alguma coisa eu já conhecia, mas conhecia de outro jeito. Não sabia as coisas que envolviam cada lugar. Agora tenho as histórias, a gente viaja com elas.	Q4 - A arte emociona as pessoas.	Q1 - Agora eu percebo o quanto gosto daqui e quero fazer parte daqui. Quero contribuir contando histórias.		Q1 - [...]Quero contribuir contando histórias.	Q3 - Que a gente aprendeu um negócio que ninguém faz.
E15	Q2 - Conhecia pouco, uns lugares que a gente vai passear e outros que passa no dia a dia mesmo. Agora é diferente. [...]		Q1 - A gente nem sabe o quanto a cidade é diferente das outras, até a gente sacar que é nossa [...] Q2 [...] Aprendi	Q3 - Contar e ouvir histórias.	Q4 - Inspira e me ajudou a criar uma coisa nova.	

		<p>que deixar vivo não é uma tarefa dos outros, que eu também estou aqui. Não é apenas no museu, um monumento ou uma estrutura de arquitetura, mas um conjunto que ajuda ver o sentido e o valor dos patrimônios.</p>			
E16	<p>Q2 - Eu não sabia destas histórias, porque destes lugares eu tinha ido em poucos [...]</p>	<p>Q1 - Aprendi que nós somos o nosso patrimônio e nossa cultura.</p>		<p>Q3 - Criar histórias</p>	

Q4 - Que não é só o que aconteceu que é importante na história, que tem sentimento, que tem como a gente olha.

Não são só os cenários e os patrimônios protegidos, mas também eu neles.
Q2 – [...] É um caminho de conscientização, de criação cultural.

E17	<p>Q2 - Eu tinha ido em alguns, conhecer de verdade foi diferente. [...]</p> <p>Q3 - Conhecer de perto e de dentro.</p> <p>Q4 - Ver detalhes que não vimos antes.</p>		<p>Q1 - abri os olhos para a importância de preservar o passado de forma a trazer para o presente, e até, talvez, ajudar aí num futuro mais</p>			<p>Q1 - abri os olhos para a importância de preservar o passado de forma a trazer para o presente, e até, talvez, ajudar aí num futuro mais</p>
-----	---	--	---	--	--	---

			<p>bacana pra nossa gente.</p> <p>Q2 - Vi que manter legal não é só uma questão de prefeitura, mas também uma questão de educação. Tem lugares que a gente não tem acesso, que ninguém fala que é patrimônio cultural.</p>			<p>bacana pra nossa gente.</p>
E18	Q2 - Conheci eles agora, antes tinha passado por alguns tipo o Parque e as	Q4 - Dá coragem pra arriscar.	Q1 - não é só um lugar que eu moro, mas uma comunidade,			

Praças. Aprendi
que não é sobre só o
passado é como a
gente comunica isso
agora e quem sabe
para o futuro
também.

Q3- Que a história
acontece agora não
é só passado.

uma história
que eu faço
parte.

E19	<p>Q1 - Esta coisa de cultura, ouvia por aí, mas agora acho que isso é o que mais importa para a gente como comunidade.</p> <p>Q2 - Conheci tudo agora [...]</p> <p>Q3 - Aprender as histórias [...]</p>	<p>Q2 – [...] que fantástico.</p>	<p>Q2 - Vi que não é só preservar apenas as coisas, mas também as pessoas que as criaram e as histórias que envolveram cada uma.</p>		<p>Q3 – [...] e aprender a contar histórias.</p> <p>Q4 - Na hora de tentar mostrar a história para as outras pessoas.</p>	
-----	--	-----------------------------------	--	--	---	--

E20	Q1 - fez eu compreender a minha relação com a cidade, entre o patrimônio cultural e a minha história.	Q2 - Tudo tem uma história, tem gente, tem sonho. Sou parte disso aí.	Q2 - É outra coisa perceber e estar lá com a professora e os amigos para conhecer mesmo.	Q4 - É um jeito de participar da história.
		Q3 - Que tem a ver com a gente, com a gente na cidade.		
		Q4 - É um jeito de participar da história.		



UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE