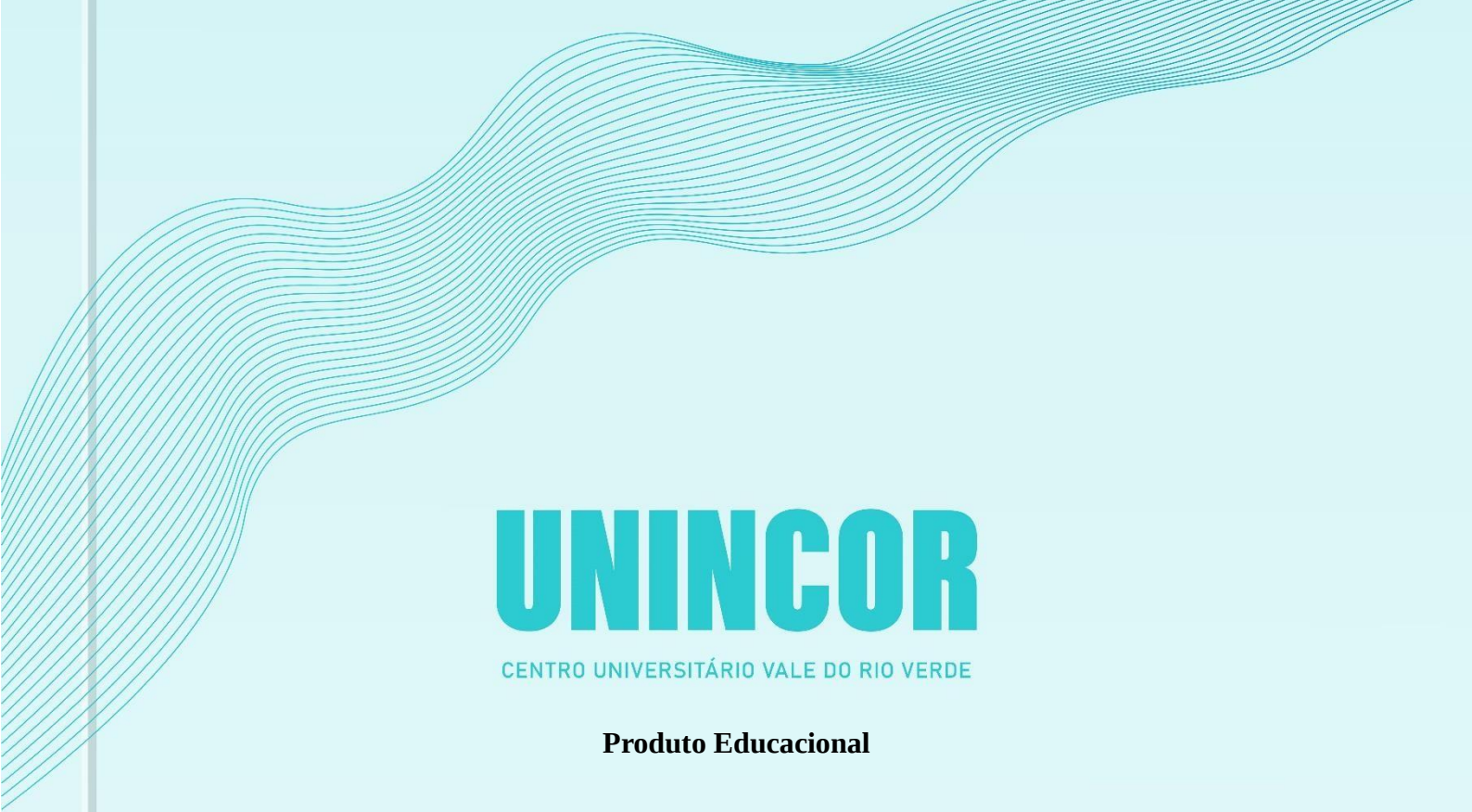




UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

Produto Educacional

**E-BOOK: MEMÓRIA EM CENA
FORMAÇÃO DE GUIAS - CONTADORES DE HISTÓRIAS
EM PATRIMÔNIOS CULTURAIS**

**PAULA ALVES NETTO
JESUS ALEXANDRE TAVARES MONTEIRO**

**TRÊS CORAÇÕES – MG
2023**



CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO

Paula Alves Netto

Produto Educacional

E-BOOK: MEMÓRIA EM CENA
FORMAÇÃO DE GUIAS - CONTADORES DE HISTÓRIAS
EM PATRIMÔNIOS CULTURAIS

Produto Técnico/Tecnológico apresentado ao Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor) como parte das exigências do programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Ensino. Formação de Professores e Ação Docente

Orientador(a): Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro

TRÊS CORAÇÕES
2023

Produto Educacional (Mestrado profissional) apresentado ao Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor) como parte das exigências do Programa de Mestrado profissional em Gestão, Planejamento e Ensino (PPG/GPE).

Área de Concentração: Gestão, Planejamento e Ensino

Linha de Pesquisa: Formação de professores e ação docente.

Orientador: Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro

FICHA TÉCNICA

Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor)

Reitor: Dejanir Jose Campos Junior

Pró-Reitor: Prof. Dr. João Marcos Mattos

MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO (PPG/GPE)

Coordenador:

Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva

Vice coordenação:

Profa. Dra. Letícia Rodrigues da Fonseca

MEMÓRIA EM CENA: FORMAÇÃO DE GUIAS - CONTADORES DE HISTÓRIAS EM PATRIMÔNIOS CULTURAIS

Pesquisadora e organizadora:

Paula Alves Netto

Orientador e organizador:

Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro

Designer gráfico: Paula Alves Netto e Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro



**MEMÓRIA
EM
CENA**

**FORMAÇÃO
DE GUIAS -
CONTADORES DE
HISTÓRIAS**

**EM
PATRIMÔNIOS
CULTURAIS**

PAULA ALVES NETTO

JESUS ALEXANDRE TAVARES MONTEIRO



FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Alves Netto, Paula

Memória em cena : formação de guias : contadores
de histórias em patrimônios culturais / Paula
Alves Netto, Jesus Alexandre Tavares Monteiro. --
São Lourenço, MG : Minas Colosso, 2023.

Bibliografia.

ISBN 978-65-997360-5-6

1. Arte 2. Contação de histórias 3. Educação
4. Memória 5. Patrimônio cultural 6. Professores -
Formação I. Monteiro, Jesus Alexandre Tavares.
II. Título.

23-177392

CDD-371.33

Índices para catálogo sistemático:

1. Contação de histórias : Educação 371.33

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

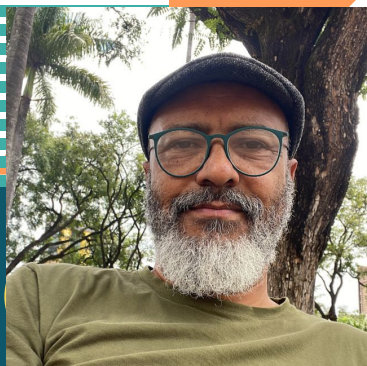


Sobre os autores

PAULA ALVES NETTO é mestra em Gestão, Planejamento e Ensino, pelo Centro Universitário Vale do Rio Verde. Especialista em Museografia e Patrimônio Cultural, em Literatura, Cultura e Ensino das Artes e em Turismo e Hotelaria. Graduada em Artes, História, Letras, Pedagogia e Teatro. É professora de artes efetiva da Prefeitura Municipal de São Sebastião do Rio Verde: Escola Municipal Padre Francisco de Freitas Carvalho e na escola infantil Maria Imaculada Gomes. É historiadora, consultora do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural de São Lourenço, Soledade de Minas e Pouso Alto, Escritora e membro fundadora do Grupo Literário Fonte das Letras - em São Lourenço. É professora de teatro, dramaturga e documentarista.



JESUS ALEXANDRE TAVARES MONTEIRO Pós-doutorando em Educação na FAE-UFG (atual) em conhecimento e inclusão social na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação(2023),Doutor em Psicologia , com estudo sobre músicas brasileira, trabalho e psicologia Histórico-cultural, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017-2020); mestre em Psicologia, com pesquisa sobre educação social e População em situação de rua, na mesma universidade (2009-2011) e graduado como Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2002), com ênfase em educação. Atualmente, exerce o cargo de docente no Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino - Área de pesquisa: Formação de professores e ação docente do Centro Universitário Vale do Rio Verde (UNINCOR).







Índice

Apresentação	07
Patrimônio Cultural	09
Patrimônios	09
Patrimonialização	12
Normativas	13
Conflitos	16
Educação Patrimonial	17
Memória em Cena	22
Afetos	22
Cultura	24
Memória	27
Artes da Cena	29
Sequencia Didática	36
Conclusão	53
Referências Bibliográficas	55





Apresentação

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 esta formação 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.

A formação 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 formação 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.

A intervenção, provocada pela mudança de olhar a partir da arte, mobiliza os participantes de forma que percebam, re-criem 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 deste livro, 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-educadora, na busca por uma formação 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?

Procurando construir uma nova possibilidade para a Arte e a Educação Patrimonial, te convidamos a se relacionar com o espaço urbano e construído da sua cidade com um outro olhar!

Este produto integra o trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino oferecido pelo Centro Universitário Vale do Rio Verde - UNINCOR - Três Corações - Linha de pesquisa: Ensino - Formação de professores e ação docente.



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.

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), “por 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, 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.

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.



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).

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.

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”.



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. 1º 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. (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 – processos equivalentes 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.



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).

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.



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.

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 formação 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 formação 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 Educação Patrimonial é, então, uma reunião de processos educativos, em âmbito formal e informal, que centram-se no patrimônio cultural. São apropriados como recursos para a compreensão sócio-histórica, nas variadas manifestações de suas expressões. E, assim, tem fito no reconhecimento, valorização e preservação.



Os processos educativos devem ser elaborados de forma coletiva e democrática, incentivando diálogo permanente entre os atores culturais e sociais. Importa também, contar com o envolvimento das comunidades detentoras e criadoras das referências culturais. De modo que Educação Patrimonial torna-se peça basilar da estrutura de valorização da diversidade cultural, da definição de identidades e de alteridades hodiernamente. Ainda erige-se como recurso de afirmação das multifacetadas formas de se colocar, ser e de estar no mundo (Iphan, 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.



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.



Nas margens da crônica “Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio”, de José Saramago (1997), 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.

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 formação, uma vez que busca a construção de gestos de pertencimento na “leitura” dos bens culturais de uma municipalidade.

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 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.



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”.

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.

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.

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.

Cultura

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.



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 (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 (White; Dillingham, 2009).

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 trafegar 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.

Para Iuri Lotman, historiador cultural soviético, semioticista, 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, à 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).

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.



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.

Memória

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.

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 resignificação 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).



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).

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.



Para fins desta formação, 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.

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. 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.

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.

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 o nosso estudo. 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.

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.

A 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.



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).

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 sociais da memória coletiva cumprem esse papel de reforçar a identidade social. Elas delineiam 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).

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).

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).

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.

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.



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 é essencial para não nos perdermos do nosso objetivo. As aulas devem ser planejadas e elaboradas de forma a considerar alguns aspectos essenciais, listados a seguir.

1 – Defina o público e o tema de trabalho.

2 – O questionamento “como irei abordar?”

3 – Criação de espaços de relação com a cidade.

4 – As histórias que existem ao nosso redor.

5 – A criação da sua história.

6 – Os elementos cênicos da narração oral:



1 – Defina o público e o tema de trabalho.

O público e o tema do trabalho:

Público: alunos do Ensino Médio com faixa etária entre 15 e 17 anos, da rede pública ou privada de ensino.

Tema: Os patrimônios culturais da sua cidade ou da sua região.

Observa-se que as informações podem ser 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.

2 – O questionamento “como irei abordar?”

“Qual é a minha fonte de inspiração?”, “qual é a práxis proposta na formação?”.

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 – Criação de espaços de relação com a cidade.

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 (2007) endossa a necessidade de conhecer para transformar:

A 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 (p. 268).



4 – As histórias que existem ao nosso redor.

Após a apresentação das histórias oficiais que remontam à relevância histórica, artística e cultural das cidades, 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 tem como “pano de fundo” o referencial teórico apresentado ao longo desta obra.

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 (2001), 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 (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 (2001):

[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 (p. 29-30).

Os momentos de contar as histórias para os colegas que estão compartilhando da formação é um momento em que os estudantes se projetam, se tornaram pertencentes ao território que faz parte da história de todos eles, o que ajuda 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 (1988) 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 (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 (1901), 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 (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.

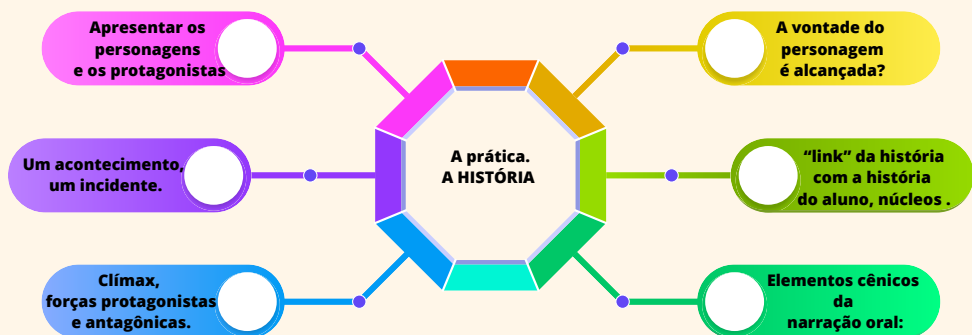
Primeiramente, os sujeitos precisam ver a história de fora, decidindo de onde vão contá-la, por exemplo, na terceira ou na primeira pessoa. Começamos a trabalhar o passo a passo para trazer a história para a oralidade, para que a história que escolheram contar fizesse parte deles. Iniciamos esse processo colocando a história no papel, em uma nova folha, computador ou mesmo no celular.

A história não é copiada na íntegra, como nos foi apresentada, fazemos **uso de marcadores** para nos guiar, de forma a evitar que a ela seja decorada, possibilitando que a história esteja viva, com espaços para impressões pessoais.

Desejamos que se trate de uma história única e viva, que seja apreendida e depois recontada oralmente. Quando não são decoradas, as palavras têm espaço para se transformar, elas crescem junto aos nossos espectadores, no momento em que estão contando a história.

Cada sujeito/estudante **anota apenas os trechos principais que deseja contar**, para que nenhuma dessas partes sejam esquecidas. Eles podem escrever como lhes parecer melhor .

A seguir, apresentamos as etapas de construção da história:



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.



Os contadores de histórias 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.



Os contadores de histórias vão apontar um clímax, ou momento de tensão, apresentando forças protagonistas e antagonicas.



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



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.



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 dividirem 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, são usadas 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.



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, mu, 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 posso 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.



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.

Foi praticado 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.



Uma 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.

É relevante 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 filósofo Alasdair MacIntyre (2001) 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” (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 estão prontos para contar a sua história, neste projeto de Memórias em Cena: Arte e Narrativas na construção de curadores da própria história.



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 vygotksyanos, trilhamos um caminho teórico que compreendeu pérolas coloridas de um colar de narrativas vivas protagonizadas pelos alunos que foram sujeitos da pesquisa, e que validaram esse produto que aqui oferecemos - o Curso de Formação de Guias - contadores de histórias, em Patrimônios Culturais.

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.



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!



ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Perspectiva, São Paulo, 2014.

ASSMANN, Aleida. Canon and Archive. In: ERL, 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 Ormindo 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.

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

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

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/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/L13415.htm)

[Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/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

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

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

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.

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.

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.

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

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



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.

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.

LOTMAN, Iuri. La semiosfera I. Tradução de Desidério Navarro. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

MELO, Alessandro de; CARDOZO, Poliana Fabiula. Patrimônio, turismo cultural e educação patrimonial. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1059-75, 2015.



OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. Educação patrimonial no Iphan. 2011. 65p. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011.

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.

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.



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

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.



PAULA ALVES NETTO
JESUS ALEXANDRE TAVARES MONTEIRO

2023
MPGPE - UNINCOR

ANEXO 1: FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO

IES: Centro Universitário Vale do Rio Verde (Unincor)

Discente: Paula Alves Netto

Título da Dissertação/Tese “MEMÓRIA EM CENA: RELAÇÕES ENTRE ARTE E NARRATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE CURADORES DA PRÓPRIA HISTÓRIA”

Link : <https://www.unincor.br/dissertacoes-mestrado-gestao-planejamento-e-ensino>

Link ebook: <https://online.fliphtml5.com/pidto/xvjin/#p=1>

Orientador: Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro

Coorientador (se houver): _____

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PTT)

Critério 1- Ter URL própria Link : <https://www.unincor.br/dissertacoes-mestrado-gestao-planejamento-e-ensino>

Link ebook: <https://online.fliphtml5.com/pidto/xvjin/#p=1>

DIMENSÕES AVALIADAS		CRITÉRIOS DO QUALIS EDU	NOTAS POSSÍVEIS	NOTA MÁXIMA	NOTA FINAL DO PTT
Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional. *Mais de um item pode ser marcado.	(s) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese. (s) A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. (s) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.	DESENVOLVIMENTO 1: baixa complexidade (apenas 1 item marcado pela banca de defesa); 2 pontos: média complexidade (apenas 2 itens marcados pela banca de defesa); 3 pontos: alta complexidade (3 ou mais itens marcados pela banca de defesa)	1, 2 ou 3	3	____7____
		VALIDAÇÃO 0 pontos: não validado; 1 ponto: validado por comitê ad hoc; 2 pontos: validado por órgão de fomento; 4 pontos: validado por banca de dissertação/tese;	0, 1, 2 ou 4	4	

	(s) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.				
Registro: O produto possui registro para acesso público?	(x) sim () não	REGISTRO 0 pontos: sem registro; 2 pontos: com registro em sistema de informações em âmbito nacional ou internacional. Exemplos: Creative Commons, ISBN, ISSN, ANCINE, Registro de software, Registro de Domínio, Certificado de Registro Autoral, Registro ou Averbação na Biblioteca Nacional, registros de patentes e marcas submetidos ao INPI, outros.	0 ou 2	2	__2__
Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. (x) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.	UTILIZAÇÃO/APLICAÇÃO NO SISTEMA (educação/ saúde/cultura/ CT&I) 0 pontos: quando não utilizado (protótipo, por exemplo); 3 pontos: com aplicação no sistema local, municipal, estadual, nacional ou internacional.	0 ou 3	3	__3__

Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PTT possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	(x) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. (s) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado. (s) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.	APLICABILIDADE 1 ponto: aplicável; 3 pontos: aplicável e aplicado; 5 pontos: aplicável, aplicado e replicável	1, 3 ou 5	5	____5____
Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PTT.	() PE sem acesso. () PE com acesso via rede fechada. (s) PE com acesso público e gratuito. (s) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa. (s) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.	ACESSO 0 pontos: sem acesso; 1 ponto: acesso via rede fechada; 3 pontos: acesso por Portal nacional ou internacional, Youtube, Vimeo e outros com acesso público e gratuito; 4 pontos: acesso pela página do programa com acesso público e gratuito; 6 pontos: acesso em repositório institucional, nacional ou internacional, com acesso público e gratuito (ex. Educapes)	0, 1, 3, 4 ou 6	6	4
Aderência – compreende-se como a origem do PTT apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.	() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. (s) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.	ADERÊNCIA 0 pontos = sem aderência às linhas e projetos de pesquisa do programa stricto sensu; 2 pontos = com aderência às linhas e projetos de pesquisa do programa stricto sensu	0 ou 2	2	____2____
Inovação – considera-se que o PTT é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado	() PE de alto teor inovador () desenvolvimento com base em conhecimento inédito).	INOVAÇÃO 1 ponto: baixo teor inovador; 3 pontos: médio teor inovador; 5 pontos: alto teor inovador	1, 3 ou 5	5	____5____

de forma inovadora e original.	(x) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). () PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).				
--------------------------------	--	--	--	--	--

Pontuação total do PTT (0-30 pontos) _____ 28 _____

Extratos e tabela de conversão			
Edu1	200	27 – 30	Avaliação de PTT – Edu ____ Edu 1 _____
Edu2	120	23 – 26	
Edu3	80	15 - 22	
Edu4	40	5 – 14	
Edu5	10	1 – 4	
EduNC	----	-----	

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE.

O produto é de fácil aplicabilidade e acessibilidade apresenta amplas condições para replicabilidade. Atestado, pelos professores, discentes e demais profissionais que acessaram o questionário final do produto e informaram esta condição, segundo o autor.

Assinatura dos membros da banca:



Documento assinado digitalmente
JESUS ALEXANDRE TAVARES MONTEIRO
Data: 29/09/2023 09:59:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente da banca: _____

Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro (CPF 955.251.736-20)



Documento assinado digitalmente
TEREZINHA RICHARTZ SANTANA
Data: 25/09/2023 21:12:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª. Terezinha Richartz S

Membros internos:

Tiago Castelo Branco Lourenço

Prof. Dr. Tiago Castelo Branco Lourenço (CPF 00501203605)

Membro externos:

Data da defesa:

Três Corações 18/09/2023



UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE