



UFOP



Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC)
Departamento de Artes Cênicas (DEART)
Licenciatura em Artes Cênicas (COLAC)

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

ARTE-EDUCAÇÃO E PRESERVAÇÃO PATRIMONIAL EM OURO PRETO
o projeto sentidos urbanos

LUÍS FELIPE MONTEIRO

OURO PRETO – MG

2021

Luís Felipe Monteiro

**ARTE-EDUCAÇÃO E PRESERVAÇÃO PATRIMONIAL EM OURO PRETO
o projeto sentidos urbanos**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi
Coorientadora: Profa. Dra. Luciana Crivellari Dulci

OURO PRETO –
MG2021



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES



FOLHA DE APROVAÇÃO

LUÍS FELIPE MONTEIRO.

POR UMA CIÊNCIA EDUCADORA:

Intervenções artísticas do projeto Sentidos Urbanos na política de preservação do patrimônio cultural ouropretano.

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Artes Cênicas.

Aprovada em 10 de janeiro de 2022.

Membros da banca

[Doutor] - Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - Orientador (UFOP)

[Doutora] - Neide das Graças de Souza Bortolini - (UFOP)

[Doutora] - Gabriela de Lima Gomes - (UFOP)

Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 29/08/2022



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/08/2022, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0390597** e o código CRC **988C1344**.

RESUMO

A presente pesquisa analisa os processos de desenvolvimento e execução da ação Caracóis Nossas Moradas, do projeto Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania, que integrou parte das horas obrigatórias necessárias à conclusão do estágio obrigatório referente à disciplina ART394 - Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência I, do curso de licenciatura em Artes Cênicas do Departamento de Artes Cênicas (DEART), do Instituto de Filosofia, Arte e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O projeto, fruto da parceria entre o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e a UFOP, utiliza-se de práticas artístico-teatrais no desenvolvimento de suas ações educativo-patrimoniais. Práticas estas que cumprem papel significativo na atuação da entidade federal preservacionista, em especial em Ouro Preto, cidade cujo perímetro urbano é tombado. Em um primeiro momento, traça-se uma breve contextualização sobre a legitimação do conceito de Educação Patrimonial pelo IPHAN, considerando seu tardio reconhecimento como parte fundamental da valorização dos patrimônios culturais locais. Posteriormente, a ação Caracóis Nossas Moradas e suas etapas são analisadas, principalmente suas metodologias artístico-teatrais, que colaboram com o alcance dos objetivos do projeto Sentidos Urbanos: enaltecer e preservar a herança cultural local. Assim, salienta-se a importância do projeto, que permite à comunidade ouropretana melhor compreensão da atuação do IPHAN e da valorização de seus patrimônios culturais. De forma igual, oportuniza aos/as discentes em formação, especialmente os/as da arte-educação, que trabalham no projeto, a possibilidade de desenvolverem práticas dialógicas às suas respectivas áreas de atuação. Esta pesquisa reflete sobre a importância do reconhecimento de ações centralizadas, enraizadas na educação patrimonial e na arte-educação, nos processos de valorização e preservação dos patrimônios culturais. Fundamenta-se, sobretudo, no reconhecimento da arte enquanto linguagem artística autônoma, capaz de estimular os sujeitos a compreenderem e a traduzirem, subjetiva e objetivamente, suas manifestações e heranças culturais, contribuindo nos processos de desenvolvimento humano, necessários à vida e ao convívio social.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-educação; Caracóis Nossas Moradas; Educação Patrimonial; Sentidos Urbanos; Teatro Educação.

ABSTRACT

This research analyzes the development and execution processes of the Caracóis Nossas Moradas action, of the project Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania, which included part of the mandatory hours necessary for the completion of the mandatory internship referring to the discipline ART394 – Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência I, of the degree course in Artes Cênicas at the Departamento de Artes Cênicas (DEART), at the Instituto de Filosofia, Arte e Cultura (IFAC) at the Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). The project, which is the result of a partnership between the Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) and UFOP, makes use of artistic-theatrical practices in the development of its educational and heritage actions. These practices play a significant role in the performance of the federal preservationist entity, especially in Ouro Preto, a city whose urban perimeter is listed. At first, a brief contextualization of the legitimacy of the concept of Heritage Education by IPHAN is outlined, considering its late recognition as a fundamental part of valuing local cultural heritage. Subsequently, the Caracóis Nossas Moradas action and its stages are analyzed, mainly its artistic-theatrical methodologies, which collaborate with the achievement of the objectives of the Sentidos Urbanos project: praising and preserving

the local cultural heritage. Thus, the importance of the project is highlighted, which allows the Ouro Preto community to better understand IPHAN's performance and the appreciation of its cultural heritage. For students in training, especially those in art education, who work on the project, the possibility of developing dialogical practices to their respective areas of expertise. This research reflects on the importance of recognizing centralized actions, rooted in heritage education and art education, in the processes of valuing and preserving cultural heritage. It is based, above all, on the recognition of art as an autonomous artistic language, capable of encouraging people to understand and translate, subjectively and objectively, its cultural manifestations and cultural heritage, contributing to the processes of human development, necessary for life and social interaction.

KEYWORDS: Art Education; Caracóis Nossas Moradas; Herintage Education; Sentidos Urbanos; Theater Education.

Preâmbulos

Preliminarmente, cabe destacar que a presente pesquisa foi possível graças às experiências oportunizadas pela disciplina ART394 - Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência I¹. Esta, como as demais disciplinas obrigatórias de estágio² coloca os/as discentes licenciandos/as frente à realidade escolar que os/as aguarda além dos muros da universidade, capacitando-os/as, paulatinamente, aos desafios da docência arte-educadora, sobretudo a exercida na escola pública brasileira. As horas exigidas pela disciplina em questão foram organizadas, neste caso, entre duas experiências – ora na Escola Municipal Padre Carmélio Augusto Teixeira, em Ouro Preto, ora no projeto Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania –, possibilitando a investigação das principais características, metodologias e dificuldades encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem da Educação Artística.

Neste contexto, o planejamento e a regência consolidaram etapas importantes do processo de profissionalização docente perpassado por discentes em formação, sobretudo o da arte-educação, pois viabilizaram não somente reflexões acerca dos desafios encontrados durante os processos de ensino-aprendizagem mas também a análise das experiências educativo-patrimoniais propiciadas pelo projeto Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania. Dentre suas ações, a Caracóis Nossas Moradas é destaque nesta análise devido ao seu caráter artístico e interdisciplinar que enriquece o repertório docente arte-educador, posto em prática no decorrer das experiências vivenciadas do estágio. Assim, enraizadas na arte-educação, tais vivências agregaram repertórios significativos aos/às discentes – futuros/as docentes –, ampliando suas condições de desenvolvimento profissional e humano.

¹ Orientado pelo Prof. Dr. Marcelo Rocco, o estágio em questão é obrigatório na matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Cênicas, do Departamento de Artes Cênicas (DEART), do Instituto de Filosofia, Arte e Cultura (IFAC), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

² ART393 – Estágio Supervisionado: Observação e ART395 – Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência II, da mesma matriz curricular.

Educação Patrimonial no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): Uma breve contextualização

Criado em 2009, o projeto Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania é uma das consequências do longo processo de institucionalização e legitimação da educação patrimonial pelo IPHAN, estudado por Simone Monteiro Silvestre Fernandes³ em *Ações de Educação Patrimonial em Ouro Preto – Relato de Experiência* (2017). Historiadora, pesquisadora e servidora pública do IPHAN desde 1984, a autora contribuiu, através de diversas publicações, com a discussão sobre a importância da conciliação entre educação e preservação do patrimônio, defendendo a seriedade desta articulação na atuação do órgão federal preservacionista.

De acordo com a autora (FERNANDES, 2017), o lançamento do *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA *et al*, 1999) legitimou a criação de setores administrativos responsáveis pela educação dentro da instituição, área que, apesar de já existente desde o início da política preservacionista federal⁴, consistia, principalmente, em elaborar discursos para convencer a população sobre a importância de seus bens culturais nacionais, visto a necessidade de sua preservação (p.70). Após o lançamento do manual, as ações, anteriormente elaboradas em caráter informativo, ganharam novas interfaces, e a discussão da preservação patrimonial ampliou-se à noção de educação patrimonial, já que essa área do conhecimento leva em consideração não somente a transmissão de conhecimento, mas também as experiências dos sujeitos sob as perspectivas sociocultural e histórica, considerando-se, ainda, suas especificidades regionais.

Ao redirecionar o foco de suas ações, o IPHAN oportunizou a elaboração de projetos interdisciplinares cujas linguagens adotadas pudessem ir além do objetivo de informar, reconhecendo, assim, a potência de outras áreas do conhecimento e de diferentes abordagens metodológicas no desenvolvimento das ações educativo-

³ A autora em questão exerceu o cargo de Coordenadora Executiva do projeto Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania entre os anos de 2009 e 2019, protagonizando e consolidando grande parte das ações por ele ofertadas.

⁴ A política preservacionista federal teve início com a promulgação da Lei nº 378, assinada em 1937, pelo então presidente Getúlio Vargas. O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), consolidado pelo Art. 46º, da seção III – Dos direitos à educação –, do capítulo III, dessa mesma lei, teve como finalidade “promover, em todo o país e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional” (BRASIL, 1937-a). O SPHAN foi, posteriormente, regulamentado pelo Decreto-Lei 25/37 (BRASIL, 1937-b).

patrimoniais, tão importantes para atuação da instituição e para a preservação do patrimônio local. Ao legitimar a educação patrimonial enquanto meio fundamental à valorização do patrimônio cultural, o IPHAN conseguiu reverter, em partes, a situação de intenso desgaste de sua imagem frente às comunidades às quais atuava (FERNANDES, 2017, p.72). Este movimento foi possível, pois, através de ações centralizadas, enraizadas no âmbito da educação patrimonial, as comunidades compreenderam que os objetivos da entidade, na condição de órgão federal preservacionista, não se limitavam ao restringir e punir, mas estendiam-se em procedimentos de escuta da comunidade, junto ao desenvolvimento coletivo da aprendizagem e do fazer cultural, ao fortalecimento da herança cultural local e, conseqüentemente, buscando a preservação de sua história e cultura. Ainda que necessárias, tais ações não eram consideradas proporcionalmente equivalentes às demais funções do órgão:

[...] apesar da importância do tema, historicamente não houve uma visão e atuação por parte do Iphan que situasse a educação patrimonial como um processo de importância equivalente às demais atividades essenciais e finalísticas por ele desempenhadas (identificação, tombamento, registro, fiscalização etc.), muito menos como uma questão digna de compor uma política pública exclusiva (OLIVEIRA, 2019, p. 36).

Durante muito tempo, o IPHAN priorizou a fiscalização de ações normativas dentro dos perímetros urbanos tombados, ao invés de privilegiar e favorecer o desenvolvimento de ações educativo-patrimoniais, tão importantes para a mediação entre a comunidade e suas obrigações enquanto órgão federal preservacionista. Quando realizadas, essas ações possibilitam às comunidades maior compreensão sobre os procedimentos e as atividades desenvolvidas pelo IPHAN. Quando incompreendida e desmerecida, a atuação do órgão é dificultada, transformando a instituição em um “inimigo” da comunidade (OLIVEIRA, 2019, p. 36). A entidade passou, então, a considerar cada vez mais a possibilidade de estruturar ações educativo-patrimoniais, em vista da oportunidade de oferecer às comunidades o desenvolvimento da aprendizagem e do enaltecimento de sua herança cultural.

O demorado reconhecimento da “educação patrimonial” como meio essencial e fundamental à preservação do patrimônio cultural retardou a estruturação de ações educativas centralizadas, visto que, a cada nova reformulação deste conceito, notavam-se diferenças “na forma de pensar e propor as ações educativas” (OLIVEIRA, 2019, p.38).

O primeiro documento do IPHAN a citar a “educação patrimonial” foi o Guia Básico de Educação Patrimonial, (HORTA *et al*, 1999), descrevendo-a como:

[...] um processo **permanente e sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural**. O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de **preservação sustentável** desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de **identidade e cidadania**. A Educação Patrimonial é um **instrumento** de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 5, grifo das autoras).

De acordo com Cléo Alves Pinto de Oliveira (2019), o guia “é bem-sucedido principalmente por apresentar uma metodologia básica que proporciona liberdade no que se refere às proposições de atividades” (p.40), ressignificando o cenário anteriormente descentralizado, no que concerne à estruturação de ações educativas. Entretanto, a autora aponta equívocos, como a utilização do termo “alfabetização cultural”, que pressupõe, equivocadamente, que só através da educação patrimonial os sujeitos estarão aptos a ler e a compreender o mundo ao qual estão inseridos e, conseqüentemente, a adquirir e produzir cultural.

Todavia, manifestações artísticas, religiosas e socioculturais permeiam os sujeitos desde a sua infância, e mesmo que não se identifiquem ou façam parte de todas elas, são capazes de identificá-las e compreendê-las inseridas no mundo que os cerca sem dependerem do intermédio da educação patrimonial para tal. Na prática, essa área do conhecimento é capaz de aprofundar a percepção dos sujeitos para com essas manifestações a partir de sua própria noção sociocultural, isto é, através os seus códigos de leitura de mundo, de modo a torná-los mais conscientes de sua importância e preservação. O equívoco do manual foi notado, também, por pesquisadores do Núcleo de Educação Patrimonial (NEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que consideram:

[...] que a expressão analfabetismo cultural pode levar a uma conotação errônea, uma vez que “nenhuma pessoa pode ser considerada ‘analfabeta cultural’, mas detentora de códigos de leitura de mundo que nem sempre estão em consonância com os saberes dominantes, sejam eles o erudito, o científico ou o formal. Podemos estar correndo o sério risco de desprezar,

dessa maneira, os conhecimentos socioculturais que cada ser humano tem em contato com outros seres e com o meio circundante” (SOARES & KLAMT *apud* OLIVEIRA, 2019, p.37).

Distante da concepção do analfabetismo cultural, a educação patrimonial possibilita aos sujeitos – a partir dos seus próprios códigos de leitura do mundo – compreenderem mais precisamente a importância da valorização e preservação de suas manifestações e heranças culturais. Assim, essa área do conhecimento passa a servir não somente ao órgão federal preservacionista, mas também à população, que passa a compreender mais profundamente as ações desempenhadas pela instituição. Atualmente, o portal do IPHAN⁵ elucida que o conceito de educação patrimonial se sustenta através da tríade: comunidade, ensino-aprendizado e patrimônio:

Todas as vezes que as pessoas se reúnem para construir e dividir conhecimentos, investigar para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que as cercam estão realizando uma ação educativa. Quando tudo isso é feito levando em conta algo relativo ao patrimônio cultural, então trata-se de Educação Patrimonial. A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural. (Educação Patrimonial, IPHAN, s. d. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 30 de jul de 2021)

Além de manter questões-chave pertinentes à preservação do patrimônio cultural, como a ampliação da compreensão dos sujeitos sobre a importância da proteção e valorização de sua herança cultural, a nova definição de educação patrimonial ganha uma nova agente: a comunidade, que por meio da participação das ações educativo-patrimoniais, compreende mais objetivamente a importância da preservação de suas heranças culturais e, conseqüentemente, da atuação do IPHAN. A população, anteriormente compreendida como seu objeto de estudo, isto é, público-alvo, torna-se protagonista desta área do conhecimento, transformando-se em guardião de sua herança cultural, em gestores e fiscais, igualmente responsáveis pela administração e proteção de seu patrimônio cultural.

A partir da aprovação de recursos orçamentários em Ouro Preto, iniciou-se o desenvolvimento de projetos que priorizassem e levassem em consideração a atuação dos/as cidadãos/ãs na valorização de seus patrimônios. Um grande exemplo foi o

⁵ Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>.

Projeto Circuito Expositivo da Casa da Baronesa/Casa do Patrimônio⁶, cujo objetivo foi implantar e divulgar ações do IPHAN, a história e a trajetória urbana ouropretana, bem como “musealizar”⁷ os objetos encontrados nas prospecções arqueológicas realizadas nos jardins da casa durante a obra de restauração da mesma” (FERNANDES, 2017, p.75), aproximando a comunidade do órgão e das relíquias de sua própria história.

Não distante desta iniciativa, outras proposições surgiram em parceria com instituições locais, como a Fundação de Arte de Ouro Preto (FAOP) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Projetos como o citado no parágrafo anterior impulsionaram a difusão e a preservação do patrimônio cultural ouropretano, bem como “auxiliaram na formatação do projeto Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania, que teve início em janeiro de 2009” (FERNANDES, 2017, p.75), tornando-se, esta, a primeira ação de educação patrimonial financiada pelo IPHAN de Ouro Preto (FERNANDES, 2017, p.76).

Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania

O projeto Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania⁸ desenvolve ações que colocam a Educação Patrimonial a serviço de práticas dialógicas junto aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural, pensadas para “melhorar a relação entre o órgão federal preservacionista, a cidade e sua preservação” (FERNANDES, 2017, p.69). Por intermédio de ações voltadas principalmente às comunidades ouropretana, estudantil e, posteriormente, ao público turístico, o projeto fomenta experimentações que possibilitam a ressignificação do olhar dos sujeitos sobre os patrimônios culturais ouropretanos. Este movimento precede a promulgação da Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016, que estabeleceu diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN e das Casas do Patrimônio. O Art. 2º desta Portaria, notoriamente utilizado pelo portal do IPHAN⁹ como base à conceituação do termo, compreende por Educação Patrimonial:

⁶ Ao final do 1º Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, que ocorreu em 2009, em Nova Olinda (CE), os/as pesquisadores/as participantes tornaram pública a Carta de Nova Olinda, que protagonizou o início dos debates institucionais que alavancaram a participação social na esfera preservacionista federal. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/502>>. Acesso em: 08 de maio de 2022.

⁷ Transformar em museu.

⁸ Projeto institucional vinculado à Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFOP (PROEX)

⁹ Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em 08 de outubro de 2021.

[...] os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação (IPHAN, 2016, p.6).

Visando proporcionar experimentações que possibilitem aos sujeitos o desenvolvimento de sua relação consigo mesmos, com o outro e com a cidade, num processo de autoconhecimento e de valorização de sua herança cultural, o projeto Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania ancora-se em propósitos concernentes à Educação Patrimonial legitimada pela referida Portaria, trazendo para seu público-alvo as referências culturais ouropretanas de forma sensível e não turística, enquanto instiga-o a valorizar o patrimônio cultural presente. Seus principais objetivos são:

[...] aprofundar o conhecimento da comunidade ouro-pretana sobre sua cultura, arte e história; qualificar o diálogo entre as entidades envolvidas na promoção e proteção do patrimônio cultural de Ouro Preto e os cidadãos, através de um processo interativo e aquisitivo de comunicação-educação, para promoção de atitudes positivas para com o patrimônio e a ampliação do nível de consciência/compreensão da comunidade local para a necessidade de proteção de seu patrimônio; estruturar e oferecer roteiros diferenciados de visitação com ênfase na história e na espacialidade únicas de Ouro Preto, explorando as qualidades dos lugares, despertando a acuidade dos sentidos e instrumentalizando os cidadãos no exercício de guardiões de seu patrimônio; utilizar os recursos e acervos existentes nos núcleos da Fundação de Arte de Ouro Preto/FAOP: Núcleo de Arte, Núcleo de Conservação e Restauração e Núcleo de Ofícios; elaborar materiais de divulgação e orientações didático pedagógicas, visando dar publicidade ao projeto e subsidiar as ações a serem desenvolvidas; organizar e publicar materiais de registros produzidos no decorrer das ações educativas, de forma a divulgar a metodologia desenvolvida e garantir a continuidade do processo (FERNANDES *apud* FERNANDES, 2017, p.76).

De acordo com os objetivos supracitados, nota-se que o projeto se apóia no conceito de educação patrimonial sustentado pelo Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA *et al*, 1999) e pela Portaria nº 137 (IPHAN, 2016), principalmente porque favorece a construção coletiva e democrática do conhecimento através da participação efetiva a comunidade, capacitando-a à melhor fruição de seus bens culturais e ao enaltecimento de suas heranças culturais. ZANIRATO e RIBEIRO, em *Patrimônio cultural: a percepção da natureza como um bem não renovável* (2006), discutem que o conceito de educação patrimonial ampliou-se à compreensão das referências culturais imateriais, anteriormente não consideradas:

[...] o conceito "patrimônio cultural" adquiriu um peso significativo no mundo ocidental. De um discurso patrimonial referido aos grandes monumentos artísticos do passado, interpretados como fatos destacados de uma civilização, se avançou para uma concepção do patrimônio entendido como o conjunto dos bens culturais, referente às identidades coletivas. Desta maneira, múltiplas paisagens, arquiteturas, tradições, gastronomias, expressões de arte, documentos e sítios arqueológicos passaram a ser

reconhecidos e valorizados pelas comunidades e organismos governamentais na esfera local, estadual, nacional ou internacional (ZANIRATO e RIBEIRO, 2006, p.251).

O direito de indicar as próprias referências culturais ampliou o conceito de patrimônio cultural para além dos bens de natureza material, englobando, também, os de natureza imaterial. Esse processo que valoriza a autonomia das pessoas e suas referências acaba transformando a experiência da educação patrimonial em uma alternativa mais inclusiva, capaz de perceber, reconhecer e considerar os valores dos sujeitos e todos os outros elementos culturais que os cercam. De acordo com o portal do IPHAN:

[...] Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de **expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas**; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). (Patrimônio Imaterial, IPHAN, s. d, grifo nosso. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021)

Haja vista que as expressões cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas estão entre os bens culturais de natureza imaterial, e que, de forma igual, essas manifestações integram as ações do projeto Sentidos Urbanos, é certo que as experiências oportunizadas pela ação extensionista e, neste caso, pelo estágio oportunizado pela disciplina ART394 - Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência I, incentivam os/as discentes da UFOP, de quaisquer áreas do conhecimento e, sobretudo os/as das artes e das áreas da educação, a projetarem e a desenvolverem as habilidades adquiridas na universidade nos contextos educacionais transpassados pelo projeto.

O Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania considera a experimentação uma oportunidade fortalecedora de desenvolvimento humano, onde compreender a importância da valorização do patrimônio cultural se dá em ato, em “inter-ação”: pessoal, espacial e temporal. Essa noção de educação patrimonial, que coloca o corpo em experiência, ressignifica a ideia de preservação, que “ao invés de imposta, pode ser realizada de forma prazerosa” (MELO e PIRES, 2010, p. 2), reforçando sua importância e legitimidade frente à atuação do IPHAN.

A ressignificação dos trajetos cotidianos e a exploração dos sentidos – olfato, tato, paladar, audição e visão – são orientações pelas quais as metodologias do projeto se estabelecem, proporcionando momentos interativos que oportunizam diferentes percepções de si, do outro e da cidade. De acordo com MELO e PIRES, o programa

Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania fundamentou-se nos estudos fenomenológicos de Merleau-Ponty, que preza:

[...] pelo sensorial e afetivo em contrapartida do imediatismo, ou seja, ao perceber que o ser humano é mais instigado por aquilo que responde mais rápido, logo, efêmero e passa despercebido por detalhes que serão fundamentais para o entendimento do ser, este método vem mostrar que este ente só perceberá verdadeiramente a sua essência, primado fenomenológico, quando usar da **percepção** para entendê-lo de fato (MELO e PIRES, 2010, p.8, grifo nosso).

Ao propiciar experimentações intra e interpessoais, o projeto *Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania* possibilita aos/às participantes a compreensão de sua ancestralidade e história de forma interativa, lúdica e sensível, onde o afetar-se tem potência transformadora, fortificando a valorização das referências culturais. Uma didática – quase sempre artístico-teatral – que é simultaneamente orgânica, prazerosa e que não se utiliza somente de recursos punitivo-restritivos e informativos, instiga seus/suas participantes a identificarem-se como protagonistas da preservação patrimonial, fazendo com que as políticas preservacionistas do IPHAN sejam, também, de sua responsabilidade.

O projeto, financiado pelo IPHAN¹⁰ e pela UFOP, já contou com a participação de bolsistas e voluntários/as dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Artes Cênicas, Jornalismo, Museologia, Turismo e Música, que conectaram metodologias diversas em favor do desenvolvimento de ações fortalecedoras da identidade dos sujeitos através da ancestralidade, da história, das lembranças e das sensações rememoradas. A tríade identidade, memória e patrimônio formam a essência das atividades desenvolvidas, onde o afeto é visto como um potente viés consolidador de referências culturais.

A ação Caracóis Nossas Moradas

¹⁰ Em 2021, o IPHAN recebeu o menor orçamento dos últimos 10 anos, evidenciando a falta de atenção e valorização do atual governo com as políticas públicas preservacionistas federais e de incentivo à cultura. No recorte regional aqui estabelecido, limitações orçamentárias colocam em xeque o desempenho do órgão para com as suas obrigações, cabendo destaque, nessa pesquisa, a manutenção de projetos interdisciplinares, como o *Sentidos Urbanos*, que possuem grande importância ao IPHAN e à comunidade ouropretana. Ainda sim, no decorrer dos anos do projeto, em especial naqueles de maior instabilidade orçamentária do IPHAN, a Pró-reitoria de Extensão e Cultura do UFOP (PROEX) financiou os recursos necessários à preservação e estabilidade do projeto, permitindo sua continuidade sem grandes prejuízos materiais e humanos que pudessem ameaçar a sua existência. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/iphan-tem-em-2021-menor-orcamento-dos-ultimos-10-anos-25156053>>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

A ação Caracóis: Nossas Moradas, estruturada para contemplar discentes do Ensino Fundamental I e II, foi integralmente pensada pela equipe do projeto¹¹, que naquela ocasião, entre os meses de junho e dezembro de 2019, era formada por nove discentes de graduação¹², uma discente do Programa de Pós-Graduação em Educação¹³ e pelas coordenadoras Gabriela de Lima Gomes¹⁴ e Ana Amaral Nunes Pereira¹⁵. Nesta ação, intencionou-se propiciar um diálogo interdisciplinar que conectasse a Educação Patrimonial à Educação Artística e à Psicologia a favor do planejamento de ações que pudesse reformular as metodologias utilizadas dentro desse modelo educativo para, assim, oportunizar aos/às discentes o desenvolvimento de uma infância correlacionada às lembranças, às brincadeiras e à sensação de pertencimento dos espaços em que estão inseridos/as.

Nesta ação, trabalha-se a Educação Patrimonial em cinco camadas – o Eu, a Casa, a Escola, o Bairro e a Cidade – em proveito da compreensão dessas várias esferas, isto é, a fim de possibilitar às crianças a percepção dos seus diferentes patrimônios, intrínsecos em cada uma dessas camadas. Assim, durante a criação da ação, pretendia-se estimular a interação intersubjetiva entre os/as discentes, e entre esses/as e o espaço, a fim de oportunizar a ressignificação da compreensão dessas relações.

Para que a experimentação pudesse se desenvolver, a ação Caracóis Nossas Moradas foi estruturada para ocorrer em seis encontros. No primeiro deles, em que se trabalha o “eu”, a ação oportuniza aos/às discentes uma busca individual e coletiva, pelo autoconhecimento, através de elementos metodológicos da Psicomotricidade Relacional

¹¹ Por possuir um reconhecimento significativo frente à comunidade ouropretana, o projeto Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania é acionado, quando necessário, pelas escolas municipais e estaduais do município, que apresentam à equipe uma problemática a ser trabalhada. Durante o processo de estágio, ocorrido em 2019, o projeto recebeu uma demanda da Escola Estadual Marília de Dirceu, em especial da professora regente Hilda Ferreira Gouvêa, responsável, naquele ano, pelos/as discentes do terceiro ano do Ensino Fundamental I. A equipe do projeto decidiu, então, elaborar uma ação inédita, capaz de suprir as necessidades apresentadas pela referida professora e, daí, surgiu a Caracóis Nossas Moradas, que poderá ser projetada, futuramente, às demais escolas parceiras.

¹² Deborah Barros Fritscher Puperi (Arquitetura e Urbanismo), Edinaldo Tadeu do Nascimento (Música), Felipe Leoni Ferreira (Jornalismo) Daniel Sandro Barboza Magalhães (Artes Cênicas) Matheus José Mendes Bernardes (Museologia), Gabriela Maria de Lana Pinto (Museologia), Gislayne Érika Gomes dos Santos (Artes Cênicas) e Pedro Otávio Freire Reis (Jornalismo).

¹³ Raquel Salazar Ribeiro e Souza (Mestra em Educação, desde 2021, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

¹⁴ Coordenadora Pedagógica do projeto Sentidos Urbanos, Gabriela de Lima Gomes é graduada em Comunicação Social pela Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), Mestra em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutora em Geografia, também pela UFMG, além de exercer o cargo de professora do Departamento de Museologia (DEMUL) da UFOP. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2344887072767490>>. Acesso em: abril de 2022.

¹⁵ Coordenadora Administrativa do projeto Sentidos Urbanos entre os anos de 2009 e 2021, Ana Amaral Nunes Pereira possui graduação e mestrado em Artes Cênicas pela UFOP. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7168889886736942>>. Acesso em: abril de 2022.

(CABRAL, 2001). Esta metodologia é uma prática de caráter preventivo-terapêutico que possibilita às crianças a expressão de seus conflitos relacionais de forma não verbalizada, bem como, aos/às mediadores/as, a possibilidade de reconhecer as estratégias por elas adotadas no decorrer da prática (CABRAL, 2001, p.36).

Ainda que o cerne da ação Caracóis Nossas Moradas não seja transformar a sala de aula em um espaço terapêutico, características dessa metodologia – como, por exemplos, a ludicidade, o usufruto da criatividade e as relações interpessoais não verbalizadas – serviram para a Educação Patrimonial, visto instigarem as crianças às interações desejadas pelos/as mediadores/as, possibilitando à equipe do projeto a ampliação das perspectivas a serem trabalhadas nos próximos encontros.

A prática demanda, sobretudo, espaço e, por isso, para ser realizada, o ambiente deve estar propício à movimentação livre (CABRAL, 2001, p.20). No centro do espaço, são disponibilizados materiais-suporte, pouco estruturados (como caixas de papelão, jornais, dentre outros), que foram previamente espalhados pelo chão. Quando convidadas a entrarem na sala, as crianças são instruídas para a prática: primeiramente, escolhem um lugar no chão para deitar, onde, por meio das instruções dos/as mediadores/as, meditam por alguns minutos a fim de silenciarem seus corpos. Quando mais calmas, a atividade é iniciada, e o silêncio proposto pela prática oportuniza o livre exercício da criatividade.

No decorrer da psicomotricidade relacional, quando os/as discentes estão impedidos/as de expressarem-se através da fala – ferramenta praticamente indispensável àqueles/as que a utilizam enquanto instrumento primário de tradução de seus sentimentos –, acabam recorrendo às demais estratégias relacionais para lidarem com as relações ali estabelecidas. Isto permite aos/às docentes e aos/às mediadores a possibilidade de analisarem e identificarem prováveis facilidades e dificuldades que as crianças possuem quanto às suas relações interpessoais. Por mais que este não seja o principal objetivo desse primeiro encontro, esta possibilidade amplia os benefícios desta prática, que pode ser utilizada outras vezes pelo corpo docente a favor da identificação de possíveis conflitos relacionais, bem como da estruturação de estratégias capazes de superá-los.

Cria-se um espaço “permissivo, desculpabilizante, mas com limites colocados claramente” (CABRAL, 2001, p.20), visando o estabelecimento de um ambiente acolhedor que propicie o acontecimento do jogo, de forma espontânea. As relações que nele se criam tendem a revelar, através do brincar, o que se passa no mundo interior das

crianças, que se tornam evidentes em ato. Dentre as especificidades e singularidades de cada criança, a prática permite perceber as diversas manifestações relacionais às quais recorreram as crianças, a fim de suprirem a ausência da fala, isto é, atitudes mais ou menos extrovertidas, agressivas, individualistas etc., possibilitando à equipe escolar a observação atenta, a decodificação e, quando necessário, a intervenção¹⁶ nas produções corporais e lúdicas criadas pelos/as discentes.

A Psicomotricidade Relacional permite que alguns materiais suporte transformem-se – tal como um papel amassado converte-se em uma bola – em espadas, capacetes, roupas, armas, casas, cabelos, enfim, tudo aquilo que, dentro dos códigos de leitura de mundo da criança, tornam-se possíveis através do brincar, do jogo livre e sem julgamento, instrumentos que traduzem seus instintos e vontades, suas necessidades intra e intersubjetivas. Esta prática permite às crianças improvisar livremente, enquanto, aos/as mediadores/as, sobretudo aos/as bolsistas e voluntários/as da arte-educação, a visualização de inúmeras possibilidades artístico-teatrais a serem propostas e desenvolvidas no exercício da docência arte-educadora.

Figura 1 - Momento anterior à prática realizada na E. E. Marília de Dirceu



Fonte: Foto do autor, arquivo pessoal, 2019

Figura 2 - Durante a prática realizada na E. E. Marília de Dirceu



Fonte: Foto do autor, arquivo pessoal, 2019

A simplicidade dos materiais utilizados no encontro acima fotografado – caixas de papelão e jornais – propiciou uma investigação mais vasta, ampliando o repertório de

¹⁶ Algumas crianças encontravam na agressão a sua forma de expressão. Podia-se perceber, inclusive, que parte dessas crianças sentiam prazer ao assim o fazer. Durante o jogo, essas manifestações precisam ser observadas para que, quando finalizada a experiência da Psicomotricidade Relacional, esta ultrapasse seu acontecimento efêmero, ganhando novas interfaces no diálogo com essas crianças, seus pais e as instâncias necessárias.

possibilidades a ser explorado pelas crianças, tornando possível a “movimentação e o dinamismo, o recolhimento e o relaxamento, a dramatização de fantasias” (CABRAL, 2001, p.21). Assim, instigados/as a explorarem seus limites, podem buscar a compreender, pela via das memórias, quem são e onde estão inseridos, transportando a experimentação para além da sala de aula. O primeiro encontro, que explora o “eu”, possibilita às crianças a possibilidade de ouvirem suas próprias vozes, tomarem suas decisões e, sobretudo, perceberem quem são os seus primeiros e mais importantes patrimônios: eles/elas mesmos/as.

Antes da finalização, os/as discentes são instruídos/as a construírem suas próprias casas com o que restou do material e, posteriormente, a interligá-las, formando uma grande cidade. Dessa forma, erguem-se casas, apartamentos, quando duas ou mais crianças se juntam, ruas, pontes e símbolos que traduzem a identidade do grupo: uma cidade que as pertence, que detém suas subjetividades e suas características, isto é, seus bens e suas referências culturais. Neste momento, no grupo estudado, o que era tido anteriormente como “meu” transformou-se rapidamente em “nosso”, unindo as crianças em favor da construção de sua cidade que, mesmo efêmera, as pertencia.

A finalização dos encontros acontece a partir de uma roda de conversa, onde os/as discentes são convidados/as a compartilhar com a turma as suas sensações e percepções sobre a prática. Infelizmente, pelo curto tempo dedicado à atividade, a discussão realizada nessa turma não pode ser ampla, e por isso, dentre os curtos relatos dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I da E. E. Marília de Dirceu, de Ouro Preto, as palavras “amei”, “ótimo”, “muito legal”, “divertido”, “amizade”, “criatividade”, dentre outras, confirmaram o caráter lúdico-interacionista da atividade proposta, que teve seu auge, segundo esta turma, na criação das casas e em sua união, transformando-as em cidade.

A segunda etapa desta ação, desenvolvida a partir de um olhar direcionado à camada “casa”, tem como cerne a afluência entre o “eu”, anteriormente trabalhado, e algum objeto de afeto, ao qual chamamos de “amuleto”¹⁷, escolhido pelas crianças e solicitado no final do primeiro encontro. O jogo “casa, morador/a, terremoto” que, muito além da ludicidade, trabalha a cooperação, a atenção, a agilidade e o foco das crianças, dá início ao segundo encontro da Caracóis Nossas Moradas.

¹⁷ No encontro, o termo foi utilizado para ampliar a compreensão das crianças sobre a importância da escolha do objeto, visto que a concepção de amuleto ancora-se no propósito do afeto, da proteção. Percepções, essas, que a equipe do projeto Sentidos Urbanos almejava fazer emergir nas crianças.

O desenvolvimento desse jogo se dá por três comandos verbais: *casa*, *morador/a* e *terremoto*. Depois de atribuídos os papéis e formados trios, onde duas das crianças formam a casa e uma delas o/a morador/a, os comandos verbais iniciam a alternância dos espaços. Quando dito morador/a, todas as crianças que protagonizam os/as moradores/as precisam, rapidamente, procurar outra casa. Quando dito casa, todas as crianças designadas ao papel das casas devem, rapidamente, escolher outro/a parceiro/a e formar uma nova casa sobre um/a novo/a morador/a e, por fim, quando dito terremoto, todas as crianças, moradores/as ou casas, devem trocar de papéis e assumir novos espaços. Tal como outros jogos, este pode:

[...] ser aplicado no ambiente escolar pelos professores com a finalidade de uma interação criativa, produtiva e participativa. Os jogos teatrais se tornam recursos didáticos e pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento do aluno ao oferecer experiências que afetam vários aspectos de seu crescimento. (FELTRIN, 2015, p. 1036)

O projeto utiliza-se de práticas artístico-teatrais no desenvolvimento das ações, uma vez que visa reconhecer, sobretudo nos jogos, características que podem potencializar a eficiência da educação patrimonial. Assim, colocando o corpo em experiência, oportunizam-se às crianças o desenvolvimento afetivo, estético, cognitivo e criativo, o que pode instigá-las a projetar, ainda que inconscientemente, seus aprendizados para além das salas de aula. Neste contexto, a educação-artística é fundamental, visto possibilitar a otimização desses aprendizados. De forma igual, os/as discentes do projeto, sobretudo os/as da arte-educação, têm a oportunidade de construir seus conhecimentos e adquirir outros novos, projetando-os não somente nas ações em desenvolvimento do projeto, mas em futuras proposições pedagógicas no decorrer de sua trajetória docente.

Luciana Alves e Maysa Bianchin (2010, p. 2), em *O jogo como recurso de aprendizagem*, apresentam o jogo “como um recurso capaz de promover um ambiente planejado, motivador, agradável e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades”. É reconhecendo essas possibilidades que o projeto traz com os jogos a possibilidade de proporcionar aos/as discentes atividades construtivas e lúdicas, o que pode tornar o aprendizado mais interessante e memorável, possibilitando uma diferente construção social e pessoal, aprimorando ou desenvolvendo habilidades e, por fim, tornando a aprendizagem da Educação Patrimonial mais orgânica, sobretudo pelo viés artístico-teatral.

Após o jogo, a segunda etapa do encontro dá-se através de uma narrativa ficcional, feita pelos/as discentes, sobre os amuletos solicitados no encontro anterior. Escondidos num “baú do tesouro”, os amuletos são sorteados às crianças de forma a fazê-las receber um amuleto que não as pertence. Assim, podem contar a história deste amuleto, necessariamente fictícia. Esta é uma importante etapa, pois podem ampliar e exercer sua criatividade a partir de uma narrativa irreal, bastante utilizada no âmbito cênico enquanto ferramenta potente para o desenvolvimento da criatividade. Neste sentido, as metodologias utilizadas pela ação servem, novamente, ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento da docência arte-educadora, pois propiciam aos/as bolsistas e voluntários/as do projeto a possibilidade de participarem ativamente de ações artístico-teatrais dentro da sala de aula, capacitando-os/as ao usufruto dessas metodologias em futuras possibilidades pedagógicas.

Figura 3 – Narrativa ficcional de um amuleto qualquer



Fonte: Foto do autor, arquivo pessoal, 2019

Em momento posterior, as crianças contam, uma a uma, a história real desses objetos afetivos enquanto a sua narrativa é gravada em áudio para utilização futura, que voltará a aparecer no último encontro. Subsequentemente, no mesmo encontro, o Mapa dos Polegares¹⁸ – metodologia que mostra a localização dos bairros de Ouro Preto no mapa do município – é apresentado às crianças. Nele, os/as discentes carimbam, com seus polegares, seus respectivos bairros no mapa, podendo, assim, ver suas digitais nele inseridas, impressas neste contexto regional. Ao lado de sua impressão digital, que reafirma sua existência identitária no mapa, a atividade permite às crianças a possibilidade de escolherem alguma referência cultural de seu bairro para desenhar ao lado do polegar carimbado.

Novamente a arte-educação e sua potência estética estiveram, enquanto linguagem, presentes no estímulo ao reconhecimento identitário dos/as alunos/as,

¹⁸ Metodologia criada em conjunto pela equipe do projeto.

ampliando suas percepções de mundo e compreensões a respeito da importância de seus patrimônios sociais. O objetivo desta última etapa é estimular as crianças a reconhecerem-se parte importante e integrante do todo, de suas referências sociais e culturais e da valorização de suas individualidades e especificidades enquanto características que as tornam únicas e especiais.

A terceira etapa da ação, que trabalha a “escola” e o “bairro” na qual criança está inserida, foi pensada dentro da metodologia dos Roteiros Sensoriais, metodologia criada pelo Professor Juca Villaschi, da UFOP (FERNANDES, 2017, p.76). Como o cerne das ações desenvolvidas pelo projeto é a sinestesia, isto é, a exploração dos sentidos, esta metodologia merece destaque, pois demonstra de forma única como tais estímulos podem servir à educação patrimonial e à arte-educação, uma vez que oportunizam o desenvolvimento de metodologias mais interativas, lúdicas e, sobretudo, artísticas.

De acordo com Simone Fernandes (2017, p.76), a primeira ação ofertada pelo projeto, em 2009, foram os Roteiros Sensoriais, que têm o propósito de transformar espaços considerados corriqueiros em lugares de reconhecimento identitário. Os roteiros trabalham não somente as consciências temporal e espacial pelas vias da memória e do afeto, como, também, colocam o corpo cotidiano a serviço de sua exploração, onde a investigação de si, do outro e do espaço faz-se presente em ato, em experimentação, possibilitando a consolidação de princípios necessários à preservação do patrimônio cultural local.

Os roteiros possuem jogos interativos com estratégias de sensibilização que visam propiciar a ampliação das perspectivas da cidade e da sensação de pertencimento para com ela. Sua extensão pode durar de trinta minutos a uma hora, ligando um ponto da cidade a outro em um trajeto histórico e sensitivo. No decorrer da experimentação, os sujeitos são convidados a investigar seus corpos e o espaço pelos sentidos, ora juntos, ora separados. Com o auxílio de materiais suporte, chamados de Recursos Sensoriais¹⁹, os/as participantes são entregues à cidade e às suas manifestações culturais, instigando-os/as à investigação de si e da cidade, num processo ativo de autoconhecimento, reconhecimento, apropriação e valorização de suas heranças culturais. Pretende-se, também, que no decorrer do percurso, “os baús da memória afetiva” desse público

¹⁹ Vendas, espelhos pequenos, protetores auriculares, músicas, poemas, fotografias, café e os chamados *pop-cards* (pedaço de papel com uma fenda), entregues ao público a fim de observarem apenas um recorte da paisagem, valorizando o contorno fixado.

sejam abertos, não só através da relação com o espaço urbano percorrido, mas pelas sensações provocadas com a utilização dos Recursos Sensoriais escolhidos (FERNANDES, 2017, p.77).

A utilização de cada um desses Recursos Sensoriais é orientada pelos/as mediadores/as e pensadas para proporcionar momentos de investigação pessoal e grupal. O *pop-card*, por exemplo, é um dispositivo de investigação pessoal que, por ser um papel com um furo, proporciona aos/às envolvidos/as um recorte ou uma ampliação de uma área visualizada, limitando ou expandindo o contorno das paisagens, possibilitando a contemplação dos lugares escolhidos de forma atípica e singular.

Os espelhos de bolso, por sua vez, propiciam um recorte da paisagem observada tal como o *pop-card*, porém, diferentemente deste outro, além de espelhar e inverter as imagens, possibilita o que nenhum outro dispositivo garante: ver-se dentro do espaço. Assim, utilizando-se os espelhos, os/as mediadores/as instruem os/as participantes a compreenderem-se parte do todo, a ver-se ali inseridos/as. Nesse sentido, o dispositivo auxilia a equipe do projeto a mediar a discussão sobre o pertencimento e a identidade, necessários à compreensão da preservação patrimonial.

Já os protetores auriculares exploram a perda parcial da audição em proveito da ampliação de outros sentidos. Eles são entregues aos/às participantes sob a orientação de atentarem-se aos estímulos não sonoros para, assim, tentarem capturar outras essenciais do espaço percorrido, provavelmente ignoradas durante o caminhar cotidiano.

Outros dispositivos, como as vendas, as músicas e o café foram anexados no decorrer dos anos do projeto. Esses três dispositivos são utilizados conjuntamente no chamado trem-cego, metodologia também desenvolvida por Juca Villaschi no decorrer dos Roteiros Sensoriais. Quando ocorre, os/as participantes são orientados/as a formarem uma fila e a colocarem suas mãos nos ombros daquele/a que estiver à sua frente. Depois, as vendas são distribuídas e uma caminhada é iniciada. Nesse momento, esses recursos são explorados conjuntamente, a fim de que se instaure, em união, uma experimentação coletiva que explore a audição e o olfato. Sem saber ao certo para onde estão indo, os/as participantes são expostos/as simultaneamente ao cheiro do pó de café e à ambientação sonora criada pelo violão – utilizado pelos/as mediadores/as designados/as a guiar o trem-cego.

Este exercício propicia o desenvolvimento de dois propósitos importantes: a sensação de grupo, de pertencimento, visto que a confiança na pessoa da frente é integralmente colocada em prática durante a atividade, e a exploração da memória,

tendo o café o papel de reavivar possíveis lembranças ao cheiro associadas. Os chafarizes, os passos²⁰, a Casa de Gonzaga, a Ponte dos Suspiros, o Largo de Coimbra – onde atualmente funciona a feirinha de pedra-sabão, dentre outros pontos escolhidos, fazem parte das diferentes paradas históricas que auxiliam a completude da potência educativa-patrimonial dos roteiros sensoriais. Os roteiros, apesar de não turísticos, contam também com paradas históricas, visto que são igualmente importantes à Educação Patrimonial, já que possibilitam a interação com esses espaços que serão, gradualmente, ressignificados ao longo do tempo.

Figura 4 – Trem-cego



Fonte: Foto do autor, arquivo pessoal, 2019

Um roteiro específico (figura 4), encurtado e planejado para acontecer ao redor da E. E. Marília de Dirceu foi desenvolvido para o terceiro encontro da ação nesta turma específica, e contou com a utilização de todos os recursos sensoriais anteriormente apresentados. Novas informações, históricas e “míticas”, foram agregadas ao roteiro em benefício de torná-lo mais orgânico e lúdico. Ganham relevância informações históricas que compõem, de uma forma ou de outra, o entorno e a vida desses/as discentes. A finalização da prática ofertada para os/as discentes do terceiro ano do Ensino Fundamental I da E. E. Marília de Dirceu, de Ouro Preto, se deu na sala de aula onde, numa roda de conversa, iniciou-se uma reflexão sobre a atividade. A turma em questão relatou sobre afetos, como a cultura e a história que os/as cercam, e desafetos, como a poluição do rio que corta a cidade.

Tal como as metodologias anteriores, os Roteiros Sensoriais necessitam de recursos artísticos para o alcance de seus objetivos, visto que estão ligados a práticas artístico-teatrais diversas como jogos teatrais, ambientações sonoro-musicais, exploração das consciências temporal e espacial, declamação de poemas, dentre outras. A prática evidencia a interdisciplinaridade do projeto, sobretudo no que concerne à utilização da arte-educação, necessária ao seu desenvolvimento. Neste sentido, os/as

²⁰ Pequenas construções que representam os passos de Jesus no decorrer de procissões católicas.

bolsistas e voluntários/as do projeto, sobretudo os/as da arte-educação, têm a possibilidade de colocar em ação metodologias de sua área do conhecimento, aprimorando-as, num processo contínuo de ensino e aprendizado.

No quarto encontro, as camadas “bairro” e “cidade” são trabalhadas a partir de outro viés artístico: a metodologia dos chamados Mapas Afetivos (BONFIM, 2010), que possibilita aos/as discentes a análise e a identificação das referências culturais presentes em seu bairro e na cidade. É solicitado a cada aluno/a que desenhe um trajeto simples do ponto A ao B, onde A é a sua casa e B é a sua escola. No meio desse percurso, que escolha dois ou três pontos que gostaria de ressaltar e que faz parte de suas referências culturais, encontradas no caminho que leva à escola.

Essa atividade propicia a análise e o reconhecimento das referências culturais de cada um/a dos/as discentes, evidenciando os pontos da cidade aos quais possuem afetos e desafetos. Além disso, por consolidar-se através do desenho – uma das mais importantes formas de expressão humana que antecede, na maior parte das vezes, a própria escrita –, acaba tornando-se importante ao processo de desenvolvimento psicomotor, de assimilação de signos e, principalmente, de expressão de suas opiniões, ideias, pensamentos e emoções.

O cerne desta atividade é instigar as crianças a observarem seu entorno, visando cartografar e reconhecer suas referências culturais, isto é, nomeá-las e percebê-las inseridas em seu entorno. Nesse momento criança tem a possibilidade de expressar, mais uma vez, de forma não verbal, suas referências, vontades e anseios frente à realidade. Dois alunos da turma observada relataram não somente aquilo que os agradava como também o que os desagradava: a poluição. E foi esta atividade que os permitiu se distanciarem de suas afetividades e de se aproximarem de seus desafetos e desagradados. Os mapas individuais, tais como os relatos em áudio, do segundo encontro, foram recolhidos para uso posterior, que será revelado no último encontro.

No quinto encontro, o "Jogo de Ouro Preto"²¹, que é composto por um tabuleiro, um dado e cartas de improvisação e adivinhação, é apresentado às crianças. Os/as discentes, divididos em grupos previamente selecionados pelos/as mediadores/as, enfrentam-se em desafios que somam pontos e no final tem-se um time vencedor. No tabuleiro, cada cor da casa denota um desafio diferente, que envolve metodologias de

²¹ O “Jogo de Ouro Preto” foi pensado e estruturado pelos/as estudantes que compuseram a equipe do projeto Sentidos Urbanos em 2009. Durante o desenvolvimento da ação Caracóis Nossas Moradas, a equipe que integrou o projeto entre os meses de junho e dezembro de 2019 reavivou o jogo, porém, com novas proposições.

jogos de Augusto Boal (2007, 2014), Viola Spolin (2001), e de conhecimentos gerais sobre a cidade de Ouro Preto, já transmitidos para as crianças no decorrer dos encontros anteriores.

Figura 5 – Jogo de Ouro Preto



Fonte: Foto do autor, arquivo pessoal, 2019

Na imagem acima vê-se o jogo e seus elementos. As casas (azuis, amarelas, rosas, verdes e brancas) presentes no tabuleiro indicam ações a serem realizadas por cada um dos grupos. Os/as jogadores/as perpassam por desafios inspirados pela metodologia do teatro-imagem (BOAL, 2014), como quando solicitados a construírem imagens em conjunto (figura 6), improvisações diversas (estimuladas a partir de alguns jogos presentes no livro *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2001), que dizem respeito à cidade e à vida dos/as discentes, desafios secundários²², que exigem conhecimentos sobre o contexto sociocultural e histórico de Ouro Preto (, dentre outros que, somando ou retirando pontos das equipes, percorrem referências da cultura material e imaterial presentes na cidade de Ouro Preto.

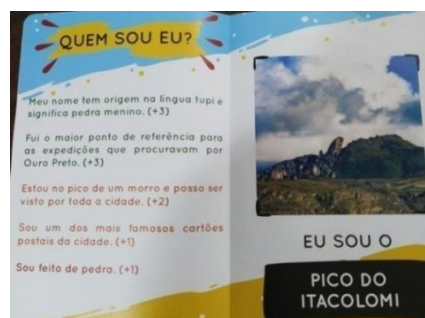
²² Uma das edições do jogo propostas pela equipe que integrou o projeto entre os meses de junho e dezembro de 2019 foi a elaboração do jogo “Quem Sou Eu?”, que também faz parte do “Jogo de Ouro Preto”. Cada carta desse jogo secundário possui uma referência cultural de Ouro Preto, e cabe às crianças tentar descobrir de qual personalidade/ paisagem/ festividade/ comida típica se trata. Cada uma das cartas possui algumas dicas, separadas em cores (verde, amarela e vermelha). Um/a proponente lê a primeira dica aos/às demais colegas e aguarda as tentativas de resposta. A pontuação varia a depender de quantas dicas cada grupo precisou para acertar.

Figura 6 – Praça Tiradentes, de Ouro Preto, estruturada pelos/as discentes durante um dos desafios do jogo



Fonte: Foto do autor, arquivo pessoal, 2019

Figura 7 – Uma das cartas do jogo “Quem sou eu?”, presente no tabuleiro do Jogo de Ouro Preto



Fonte: Foto do autor, arquivo pessoal, 2019

Este encontro reuniu uma série de jogos teatrais importantes ao desenvolvimento da criatividade, da sensação de grupo, do foco, da escuta, e de outras habilidades artístico-cênicas. A estética teatral oportuniza às crianças um ambiente lúdico, propício ao aprendizado, bem como à dramatização espontânea de papéis, à criação de esculturas e personagens e à aprendizagem de novas informações e curiosidades sobre a cidade, características, estas, intrínsecas à arte-educação e à pedagogia do teatro. Neste encontro, mais do que nos outros, metodologias artístico-cênicas apropriadas ao decorrer do curso de Artes Cênicas são exploradas pelos/as discentes-mediadores/as, possibilitando o livre exercício da docência, sobretudo arte-educadora.

O último encontro utiliza uma metodologia anteriormente aposentada: o Circuito Expositivo Casa da Baronesa (FERNANDES, 2017). O circuito objetiva transformar uma simples visita em uma aventura histórica e lúdica. Este projeto teve início no surgimento do conceito de Casas Patrimônio e tinha como principal objetivo estabelecer, pelo viés da aproximação, um diálogo entre a sociedade civil e seus patrimônios:

Esse projeto, sediado na Casa da Baronesa, tinha como principal objetivo dotar a Casa com estrutura física para transformá-la em um espaço da ação institucional e, principalmente, em um centro irradiador da condução das políticas de capacitação para a preservação do patrimônio cultural, promovendo maior interatividade e divulgação do trabalho do IPHAN com e para a sociedade, com especial atenção à sua real importância como agente governamental responsável pelo patrimônio cultural brasileiro. (FERNANDES, 2014. p. 114).

Em favor dos objetivos acima mencionados, o Circuito Expositivo Casa da Baronesa foi reativado²³. Nesta última etapa, a ação Caracóis Nossas Moradas ganha interfaces ainda mais artístico-teatrais, pois coloca a teatralidade, a improvisação, a caracterização, a musicalização e a cenografia a serviço da interação entre o espaço, as crianças e os/as personagens. Os/as bolsistas e voluntários/as dão voz e vida aos/as personagens, que apresentam a Casa da Baronesa e colocam as crianças frente a novas descobertas históricas, ficcionais e lúdicas. O passeio torna-se um jogo, uma caça ao tesouro, onde cada estação, ou ainda, o local onde cada personagem se encontra, ganha uma narrativa que coloca as crianças, o espaço e os/as personagens em interação. Ao final do circuito, as crianças entraram em contato com seis personagens: Binho, a Baronesa, Os Caracóis, Maria das Dores e o Arqueólogo Maluco que, um a um, oferecem uma parte do mapa que os/as leva ao tesouro em troca de um desafio²⁴.

A sala do tesouro, que finaliza a ação, é um grande baú-museu. Nele, estão reunidos todos os materiais confeccionados pelos/as discentes durante os encontros da ação, como os mapas afetivos individuais, seus amuletos e suas narrativas descritas, fotos dos encontros e o mapa coletivo de Ouro Preto. Na ação analisada, realizada em 2019 com os/as discentes do terceiro ano do Ensino Fundamental I da E. E. Marília de Dirceu, as crianças ficaram extremamente surpresas ao descobrir que elas eram o tesouro encontrado. Na porta da sala havia uma enorme fechadura que permitia, primeiramente, a passagem das crianças para, só aí, “magicamente” permitir a passagem dos adultos.

²³ Inaugurado pela primeira vez em dezembro de 2009 (FERNANDES, 2017, p.75), o “Circuito Expositivo Casa da Baronesa” foi reativado em 2019, no decorrer do desenvolvimento da ação Caracóis Nossas Moradas. A retomada teve como objetivo reacender a noção de “Casa do Patrimônio”, que compreende que as sedes das superintendências regionais e dos escritórios técnicos podem tornar-se um espaço de ação institucional, isto é, centros propagadores das políticas educativo-patrimoniais, onde há maior interatividade entre o órgão, a sociedade civil e as diferentes instâncias dos poderes públicos (FERNANDES, 2017, p. 74)

²⁴ Todos/as os/as personagens da ação possuíam uma parte do mapa que levava as crianças ao tesouro. Porém, para resgatá-los, as crianças precisavam, necessariamente, cumprir alguns desafios, como (I) aprender uma canção (ensinada pelos Caracóis), (II) encontrar o ritmo de uma dança (ensinado por Binho), (III) ouvir a estória de vida da personagem Maria das Dores e algumas lendas por ela contadas e (IV) encontrar uma chave de metal (escondida pelo Arqueólogo Maluco no jardim da Casa da Baronesa. Assim, cumpridos todos os desafios, as crianças conseguem encontrar a sala do tesouro. O objetivo desse encontro foi propiciar maior interação das crianças com a casa, com os/as personagens e, principalmente, com uma parte da sua história: a Casa da Baronesa/Sede do IPHAN. A visita permitiu às crianças conhecer a sede do órgão federal preservacionista, em Ouro Preto, a história que a construiu e os muitos objetos nela encontrados, aproximando-as desse espaço institucional que a elas igualmente pertence.

Figura 8 – A porta-fechadura



Fonte: Foto de Matheus Bernardes, arquivo pessoal, 2019

Figura 9 – O arqueólogo maluco, interpretado por Luís Felipe Monteiro



Fonte: Foto de Matheus Bernardes, arquivo pessoal, 2019

A ação Caracóis Nossas Moradas foi um grande êxito do projeto Sentidos Urbanos, pois, retornando aos seus objetivos e à conceituação de educação patrimonial, pôde servir (I) ao IPHAN e sua atuação enquanto órgão federal preservacionista, (II) às crianças, que tornam-se cada vez mais cientes e conscientes da importância da valorização de suas heranças culturais e seus patrimônios, (III) aos/as alunos/as-pesquisadores/as da UFOP, que compreendem melhor a complexidade do ensino-aprendizagem na prática, (IV) à construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação das comunidades, as reais detentoras e produtoras de suas referências culturais, (V) à capacitação, da comunidade ouropretana, para melhor usufruto e administração dos seus bens culturais e (VI) ao corpo docente das escolas municipais e estaduais de Ouro Preto, que através do intermédio do projeto estimula diálogos mais lúdicos e assertivos sobre patrimônio cultural entre seus/as alunos/as.

Considerações finais

O projeto Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania foi vem sendo importante para a comunidade ouropretana, para os/as discentes da UFOP, para o corpo docente das escolas municipais e estaduais do município e, sobretudo, para o IPHAN e suas responsabilidades enquanto órgão federal preservacionista. Entretanto, a instabilidade orçamentária destinada ao projeto compromete o processo permanente e sistemático ao

qual deveria se ancorar a fim de alcançar integralmente seus objetivos. Sua gradativa extinção, oportuna no atuais cenários político e econômico, abrirá brechas ao retrocesso institucional, no que concerne às conquistas obtidas pelas ações centralizadas de educação patrimonial e pelo projeto no contexto regional ouropretano.

Dentre as ações do projeto Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania, a Caracóis Nossas Moradas é destaque nesta pesquisa visto oportunizar aos/às discentes licenciandos/as a ampliação do seu acervo metodológico artístico-teatral. Assim, colocando-os/as frente aos encantos e desafios do ensino-aprendizagem, a ação enriquece o repertório docente arte-educador, ampliando seu desenvolvimento profissional e humano, capacitando-os/as às experiências que encontrarão para além das vivências oportunizadas pelos estágios obrigatórios da matriz curricular do curso de Artes Cênicas da UFOP.

A análise da ação Caracóis Nossas Moradas buscou evidenciar que a arte, neste projeto inserida, oportunizou a todos/as os/as participantes a possibilidade de reconhecer e traduzir a sua herança cultural, seus patrimônios e seus afetos para com o seu entorno. Propiciou, também, para as crianças, uma aprendizagem mais orgânica, livre e lúdica, que ocorreu através da interação com os outros, os espaços e consigo mesmas. Através dos desenhos, da dramatização espontânea de papéis, das improvisações, dos jogos teatrais, da imaginação e, sobretudo, de toda a experiência estética propiciada, puderam exercer sua criatividade de forma livre, tornando o aprendizado mais orgânico e prazeroso.

Dentre outras coisas, a arte permitiu a interação entre as crianças participantes do projeto e, conseqüentemente, a ampliação da sensação de pertencimento aos grupos em que estão inseridas, sentimento fundamental ao convívio social. Assim, pertencentes ao grupo, à escola, ao bairro e à cidade, as crianças puderam refletir criticamente sobre essas esferas, como quando analisaram conjuntamente seus mapas afetivos e as referências culturais neles presentes, construindo conhecimentos e compreendendo melhor a realidade que os cerca. A partir dessas experiências, ampliaram a compreensão de sua realidade e sua consciência social e política que, mesmo não analisada profundamente no exercício, possibilitou reflexões sobre a ressignificação dessas realidades.

Mais além, algumas metodologias artísticas adotadas, como a da Psicomotricidade Relacional, oportunizaram a expressão de alguns instintos e desejos dessas crianças, bem como suas subjetividades intra e intersubjetivas, visto que, no

decorrer da prática, e em suas manifestações corporais tônico-motoras, expressaram, dentre outras coisas, algumas das suas vontades e dos seus impulsos, suas facilidades e dificuldades, seus afetos e desafetos, movimentos que revelam as relações estabelecidas pelas crianças em seus contextos educativos, familiares ou comunitários.

Assim, as metodologias artísticas utilizadas pelo projeto, propiciam às crianças a experiência de uma infância correlacionada às lembranças, às brincadeiras e à sensação de pertencimento aos espaços nos quais estão inseridas. Dessa forma podem se conectar a sua ancestralidade e história, onde o afetar-se tem potência transformadora, podendo fortalecer suas identidades enquanto sujeitos protagonistas da realidade e de sua transformação.

Por fim, este estudo destaca a importância da disciplina ART394 - Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência I, no decorrer da trajetória discente artística e educacional dos/as alunos/as licenciandos/as em Artes Cênicas da UFOP. As inúmeras possibilidades oportunizadas pelas disciplinas de estágio instigam seus/as discentes-licenciandos/as à exploração dos conhecimentos adquiridos no curso, bem como à busca por novos aprendizados. E esses contribuirão, de forma única, ao desenvolvimento de novas metodologias, à percepção da interdisciplinaridade nos contextos escolares e, sobretudo, à profissionalização docente, presente nas mais diversas esferas da vida, especialmente em parcerias como a que foi estabelecida entre o IPHAN e a UFOP, entre essa e as escolas municipais e estaduais do município, entre seu corpo docente e o discente da UFOP.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. **O jogo como recurso de aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. Editora Cosac Naify, 2014.

BRASIL. *Lei 378*, de 13 de janeiro de 1937-a. Institui a fundação do Sphan como órgão oficial de preservação do patrimônio cultural brasileiro. O serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), posteriormente foi regulamentado pelo Decreto-lei 25/37. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm>. Acesso em 14 dez. 2021

_____. *Decreto-lei 25*, de 30 de novembro de 1937-b. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm>. Acesso em 14 dez. de 2021.

BOMFIM, Z. A. C. (2010). **Cidade e Afetividade: Estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo**. Fortaleza, CE: Edições UFC.

CABRAL, Suzana Veloso. **Psicomotricidade Relacional - Prática Clínica e Escolar**. Rio de Janeiro, RJ: Revinter, 2001.

FELTRIN, Eder Rofolfo. **O desenvolvimento da criatividade por meio da aplicação dos Jogos Teatrais**. V SEMINARIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, 2015, UNIOESTE. RETLEE.

FERNANDES, Simone Monteiro Silvestre. Ações de Educação Patrimonial em Ouro Preto – Relato de Experiência. **Revista Memorare**. Tubarão, SC, v. 4, n. 1, p. 69-92 jan/abr. 2017.

GULLINO, Daniel; ÉBOLI, Evandro. Iphan tem em 2021 o menor orçamento dos últimos 10 anos. **O GLOBO**. 15 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/iphan-tem-em-2021-menor-orcamento-dos-ultimos-10-anos-25156053>>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília, DF: Iphan: Museu Imperial, 1999. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/6599978-Guia-basico-da-educacao->

patrimonial-maria-de-lourdes-parreiras-horta-evelina-grunberg-adriane-queiroz-monteiro-museu-imperial-deprom-iphan-minc.html>. Acesso em: 30 de jul. de 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Educação Patrimonial**. IPHAN, s. d, Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 30 de jul. de 2021.

IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Portaria 137, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, 29 abr. 2016, sec. 1, n. 81, p. 06.

MELO, Natália Rodrigues de; PIRES, Maria do Carmo. **SENTIDOS URBANOS: UMA VISÃO PEDAGÓGICA PARA OURO PRETO – MG**. In: Encontro Semintur Jr.Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. Saberes e fazeres no turismo: Interfaces, 1., 2010, Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, n.p. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sentidos_urbanos.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO IPHAN: ANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA**. Ver. CPC, São Paulo, n.27 especial, p. 32-54, jan./jul. 2019.

Patrimônio Imaterial, IPHAN, s. d. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021)

SANTOS, N. R. O.; FARIA, M. A. **Jogos Teatrais na Educação: Um Olhar para uma Prática Libertadora**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v.1, n.1, p. 03 – 12, Julho. 2010.

ZANIRATO, Silvia Helena; RIBEIRO, Wagner Costa. **Patrimônio cultural: a percepção da natureza como um bem não renovável**. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 26, n. 51, p. 251-262, Jun. 2006.

Spolin V. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva; 2001. 4. Freire P. Pedagogia.