


## Memórias, Experiências, Narrativas e Patrimônio Cultural na Educação

**Miriã Lúcia Luiz**


Universidade Federal do Espírito Santo

 <https://orcid.org/0000-0001-6825-1541>

E-mail: miria.luiz@ufes.br

**Maria Angélica Vago Soares**

Universidade Federal do Espírito Santo

 <https://orcid.org/0000-0003-2037-9321>

E-mail: maria.a.soares@ufes.br

**Resumo:** O artigo analisa experiências educacionais em escolas públicas do Espírito Santo, envolvendo estudantes do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As atividades na EJA ocorreram na disciplina Estágio Supervisionado III do curso de História da UFES (2019/2), enquanto as do 6º ano do Ensino Fundamental fizeram parte de uma pesquisa de doutorado (Vago-Soares, 2010). Ambas as experiências abordaram narrativas e memórias relacionadas ao Patrimônio Cultural, destacando seu papel na construção de identidades. O estudo enfatiza a importância dos bens culturais e simbólicos como suporte para o enraizamento e reconhecimento dos estudantes como produtores de cultura e história. Mais do que o patrimônio em si, os resultados indicam que o processo educativo e as interações sociais promovem pertencimento e integração comunitária, reforçando o papel da memória e das narrativas pessoais/coletivas na formação dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Memória; Narrativas; Experiência; Patrimônio Cultural.

**Abstract:** The article analyzes educational experiences in public schools in Espírito Santo, involving students from lower secondary education and the Youth and Adult Education (EJA) program. The activities in EJA took place within the Supervised Internship III course of the History program at UFES (2019/2), while those with 6th-grade students were part of a doctoral research project (Vago-Soares, 2010). Both experiences explored narratives and memories related to Cultural Heritage, emphasizing its role in identity formation. The study highlights the importance of cultural and symbolic assets as a means of fostering rootedness and recognizing students as producers of culture and history. More than the heritage itself, the findings indicate that the educational process and social interactions promote belonging and community integration, reinforcing the role of memory and personal/collective narratives in shaping individuals

**Keywords:** Memory; Narratives; Experience; Cultural Heritage.

## Introdução

A estátua de mármore custa muito a fazer, pela dureza e resistência da matéria; mas, depois de feita uma vez, não é necessário que lhe ponham mais a mão: sempre conserva e sustenta a mesma figura; a estátua de murta é mais fácil de formar, pela facilidade com que se dobram os ramos, mas é necessário andar sempre reformando e trabalhando nela, para que se conserve. (Antônio Vieira, Sermão do Espírito Santo, 1957)

Nossa opção por essa passagem do “imperador da língua portuguesa” pareceu-nos oportuna para iniciarmos essa seção. A princípio, não podemos nos furtar à discussão primeira a que esse documento histórico se refere: a inconstância dos indígenas diante das práticas jesuíticas no processo de catequização no século XVI, isso porque mesmo após receberem os ensinamentos cristãos, rapidamente voltavam a seus antigos costumes. Outra reflexão, contudo, mostra-se apropriada, tendo em vista que a referência à construção de estátuas imediatamente nos remete à ideia dos bens culturais que cada povo deseja preservar como representativo de sua história e de sua cultura. Nos remete, portanto, aos processos de patrimonialização desses bens, já que se trata de “[...] um processo de escolha de determinados bens ou artefatos capazes de simbolizar ou de representar metaforicamente a ideia abstrata de nação e seus corolários, como a ideia de humanidade” (Abreu, 2015, p. 111). Nesse exercício reflexivo, como podemos pensar a estátua de mármore e a de murta? Metaforicamente, há distinções em seus processos constitutivos e preservacionistas? Se pensarmos a estátua de mármore como uma representação do patrimônio cultural material, estaremos a entendendo como sinônimo de ouro, prata, bronze, coisa duradoura, portanto, na perspectiva de um bem cultural criado e legitimado pelas elites, no caso do Brasil especialmente até o século XIX, sob a tutela do Estado e de instituições por ele criadas para este fim. O que nos leva a refletir é: em que medida esses bens construídos externamente às vivências da população em geral, distantes de seus costumes e práticas, podem contribuir para o sentimento de pertença, para os processos identitários das populações que convivem com esses bens? Sob outra ótica, a estátua de murta pode ser pensada na perspectiva do intangível, passando

a ser valorizados também a argila, o barro, o efêmero. Nesse movimento, processos de patrimonialização

[...] deixaram de ser atributo de algumas falas autorizadas legitimadas no aparelho de Estado para se converterem em falas plurais tecidas em redes em que interagem diversos agentes, entre os quais se destacam as organizações não-governamentais, os especialistas, as comunidades, os patrocinadores, os agentes estatais. (Abreu, 2015, p. 113)

Essa ampliação conceitual e as mudanças nos processos de reconhecimento e patrimonialização dos bens culturais derivadas dessa ampliação ressoam, portanto, nos modos como os sujeitos concebem e se relacionam com a ideia de patrimônio, deixando de ser “[...] uma prerrogativa das elites ou das agências estatais que representavam estas elites, para ser entronizada no senso comum, nos mais diversificados rincões do planeta” (Abreu, 2015, p. 112).

Pensamos, com isso, nas repercussões em torno das noções de história e de cultura que permeiam as discussões que tematizam o Patrimônio Cultural em meio a essas inflexões. Nessa perspectiva, Abreu (2015) constata que com a emergência da “patrimonialização das diferenças” – como se refere ao tratar dos bens imateriais ou intangíveis – os processos de reconhecimento e patrimonialização deixaram de contemplar quase que exclusivamente reconstruções do passado para focalizarem manifestações culturais vivas e pulsantes como festas, rituais, saberes, conhecimentos tradicionais. Segundo Abreu (2015, p. 113),

Neste movimento, os protagonistas dos bens passíveis de serem patrimonializados entraram em contato com a lógica patrimonial. Muitos destes indivíduos, integrantes de etnias indígenas e diversos grupos tradicionais, tiveram que se relacionar com a lógica da patrimonialização aprendendo que manifestações culturais praticadas milenarmente pelo grupo poderiam ganhar novos significados no contato com a sociedade nacional.

É seguro afirmar, com apoio em Costa e Castro (2008), que a divisão da prática preservacionista em bens culturais materiais e imateriais acaba por reproduzir a velha lógica cartesiana que separa, rompe e produz dicotomias. Isso coloca em lados opostos aquilo que na prática é inseparável. Com efeito, nos distanciando de qualquer forma de dicotomização, os bens Memórias, Experiências, Narrativas e Patrimônio Cultural na Educação

materiais e imateriais, patrimonializados ou não, nos interessam particularmente para as discussões aqui oportunizadas.

Centralizar a discussão em torno da noção de Patrimônio Cultural implica, portanto, pensarmos nos modos como estes elementos se constituem e na relação dos sujeitos envolvidos nessa produção. Isso leva em conta, inevitavelmente, a dinâmica do apego à comunidade afetiva, pois é ela quem produz permanência/consistência da memória, enquanto no desapego não há reconhecimento tampouco lembrança (Halbwachs, 2003), e, conhecendo e reconhecendo um patrimônio cultural, é possível conhecer-se e reconhecer-se, tanto na lembrança, quanto no esquecimento. Logo, as memórias coletivas se materializam através desses bens simbólicos, como lendas, cantigas, contos e mitos que, ao serem exteriorizados, seja por meio da oralidade ou das inscrições, agem como um operador de socialização nas atividades coletivas desenvolvidas pelo grupo (Costa; Castro, 2008).

Sabemos da complexidade dessas questões e dos limites deste texto para aprofundá-las, portanto, partimos da compreensão de que os “[...] bens patrimoniais cuja importância foi reconhecida nos antigos critérios de herança nacional, raridade, exclusividade, excepcionalidade e valor material intrínseco aos objetos e bens de natureza material” (Lacerda et al, 2015, p. 26) continuam constituindo parte importante do patrimônio cultural brasileiro. Porém, em meio às políticas de patrimônio e à vivência social, os limites intrínsecos a esses critérios têm sido ultrapassados, repercutindo na incorporação de bens e referências culturais instituídos por outros critérios: “traços identitários e noções de referencialidade” (idem, p. 26).

Nesse movimento investigativo, interessa-nos igualmente as possibilidades de abordagens com vestígios da cultura material não patrimonializados, pois consideramos fecunda a incorporação das experiências diárias dos estudantes como ferramenta capaz de facilitar as aprendizagens. Portanto, a vida material diária do passado e do presente podem permitir o entendimento das relações sociais e históricas (Funari, 1993). A partir disso, nossas interrogações

se voltam para as repercussões desses movimentos no contexto das escolas, por meio de práticas que privilegiem as relações da cultura material e imaterial com as memórias e experiências narradas pelos estudantes. É nessa direção que nos inserimos e nos propomos a refletir a respeito do intercâmbio com as escolas e com seus sujeitos, pois estamos em busca da constituição de experiências, que nos termos de Benjamin (2012) são pensadas como *Erfahrung*, porque são produzidas coletivamente, por meio de intercâmbios.

Com efeito, as experiências vivenciadas e compartilhadas, tendo como referência bens culturais do passado, cujos usos e costumes são/foram por eles mediados, podem contribuir para a constituição das dimensões políticas e biográficas do patrimônio. Propiciam, com isso, o conhecimento e sensibilização para os pressupostos de patrimonialização: usufruto, salvaguarda, registro e experiência e, permitem, sobretudo, o reconhecimento de si como produtor de cultura e de história.

Com isso posto, o artigo se organiza em dois movimentos: a) trata de reflexões em torno das noções de narrativas, memórias, experiências vinculando-as às noções de Patrimônio Cultural; e, b) focaliza experiências em dois espaços escolares: com estudantes e professores da Educação de Jovens e Adultos e estagiários do curso de História e com estudantes e professores de turmas do Ensino Fundamental II.

### **Narrativa, Experiência e Memória: o Patrimônio Cultural e a Educação**

[...] Uma parte de mim é multidão: outra parte, estranheza e solidão. Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira [...]. (Goulart, 2012)

Ferreira Goulart, no fragmento do poema *Traduzir-se*, nos dá pistas para o imbricamento de memórias e de experiências na construção de narrativas únicas, no processo do trabalho docente. Um trabalho que vai além do pensar na solidão e de planejar sem escuta e sem partilha. O poeta apresenta, de maneira sensível, a importância da escuta de si como linguagem híbrida e subjetiva. Traduzir-se é mais que se conhecer, é poder compartilhar a tradução e, entre ideias, Memórias, Experiências, Narrativas e Patrimônio Cultural na Educação

sonhar e provocar sonhos, projetando novos modos de narrar, de narrar-se, que dão os tons de nossas memórias e experiências.

Produzir narrativas com o patrimônio cultural imaterial é extrapolar os muros de si, da sala de aula, da escola. Nesse sentido, “[...] toda a experiência de conviver e partilhar saberes para decifrar mistérios deve estar francamente aberta a campos conectivos, interativos e transformadores de busca e de criação de significados” (Brandão, 2003, p. 22).

Logo, perceber o mundo e a si desencadeia a percepção do outro e implica a construção de conhecimentos que vão além dos currículos e metodologias engessados. Entendendo a narrativa: enquanto história está sempre em processo de acabamento, em processo de transformação. Cada história é o ensejo para uma nova narrativa, que desencadeia outra e outra (Benjamin, 2012). A memória é ilimitada, bem como o imaginário, e estão em constante refazer-se.

A educação constitui-se de muitas narrativas, que se dimensionam articuladas aos acontecimentos políticos, sociais, culturais, os quais foram/vão produzindo a arte de educar e/ou a arte de narrar, que “[...] é uma relação alma, olho e mão: assim, transforma o narrador, sua matéria, a vida humana” (Bosi, 1994, p. 90). Muitas são as relações entre almas, olhos e mãos, que, no dia a dia das escolas, vão produzindo narrativas nesse contexto tão diverso e dinâmico.

Costa e Castro (2008) compreendem a memória enquanto suporte formativo para a construção de identidades. Diante disso, as narrativas que envolvem experiências com o patrimônio imaterial são acessadas a partir de memórias (imaginários, afetividades) e dão sentido para pensar o trabalho docente nas escolas. As memórias individuais e coletivas são produzidas na lógica das apropriações de lembranças pessoais e coletivas, já que se constituem “[...] tanto do que se apreende das lembranças individuais e se transferiu para a esfera social, quanto do que se ensaiou na esfera social e se reexportou para a memória individual” (Costa; Castro, 2008, p. 129).

Toda aula, momento de trocas de conhecimentos, é a composição de uma narrativa, ou de várias, aqui entendida de modo não linear e em constante acabamento, produzida nas relações humanas; isso implica as pausas, as franjas, com fios perdidos quase irreparáveis (Bosi, 2012).

Aula, seja na escola, seja em espaços extraescolares, enquanto oportunidade de narrar e partilhar experiências, que considera as narrativas do outro, dos outros. Compreendendo o narrador enquanto aquele que traz em seu repertório experiências de sua arte, culturas e tradições, ou seja, de experiências próprias e experiências alheias (Benjamin, 2012). Na primeira perspectiva, o autor menciona o *camponês sedentário*, que supera suas dificuldades, se esforça, não desiste e continua no seu lugar de origem, conhece as histórias e tradições que foram transmitidas pelas gerações anteriores, enfim, as culturas de si, do povo, logo, de seu(s) lugar(es) de pertencimento(s). Na segunda, o autor relaciona o *marinheiro comerciante*, que, a partir das viagens, incorpora a seu repertório muitos fatos e imagens, para contar e recontar suas histórias imbricadas ao patrimônio imaterial de sua comunidade. Estudantes e professores/as trazem narrativas que envolvem suas experiências, e nas interações com tudo que os cercam rememoram acontecimentos e intercambiam as culturas, reelaborando suas narrativas, ampliando seus conhecimentos incorporados ao presente.

Assim, o processo do trabalho docente com o patrimônio cultural imaterial na educação é campo diverso e se constitui de modo inacabado, é constantemente reinventado nas relações sociais, na coletividade. Nesse ir e vir de construção, as narrativas se produzem na lógica dos narradores – sujeitos que compõem a escola.

### **Narrativas, memórias e experiências nas escolas com foco no Patrimônio Cultural**

Para as reflexões aqui ensejadas, elegemos compartilhar duas experiências: uma com estudantes, estagiários e professores da EJA e outra com crianças/adolescentes do Ensino Fundamental II, que centralizaram as práticas com foco na construção de conhecimentos a partir do Patrimônio Cultural.

Há exatamente uma década, uma professora do interior do Espírito Santo atribuiu os desafios de ensinar história para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental à “[...] escassez de espaço e materiais pertinentes ao estudo da disciplina em questão [...]” (Laura *apud* Luiz, 2010, p. 141). No contexto da pesquisa, a professora vinculava a noção de espaço à existência de “[...] museu ou construções concebidas pela população como ‘patrimônio histórico’ [...]” (Luiz, 2010, p. 141).

Resgatamos essa experiência investigativa por considerarmos oportuna para as reflexões aqui ensejadas e comungamos de duas apostas referentes à situação registrada: a) que os estudantes, cujos processos de aprendizagens foram mediados por essa professora, tenham experienciado, de modo plural, conhecimentos relativos ao ensino da história e das demais disciplinas, com projetos em que seus contextos de vida e suas experiências pessoais tenham ocupado lugar central; e b) que essa professora tenha ampliado e ressignificado o seu entendimento do que seja Patrimônio Histórico – hoje referenciado como Patrimônio Cultural –, no sentido de que, além da dimensão material, que envolve “[...] a construção de um conhecimento sobre o objeto e seu modo de origem servindo a estabelecer um estatuto patrimonial do objeto” (Davallon, 2015, p. 21), reconheça a sua dimensão imaterial, que requer

[...] a consciência de que mais do que preservar um objeto como testemunho de um processo histórico, é necessário valorizar os saberes envolvidos em sua permanência, permitindo a vivência de saber-fazer, conhecimentos, celebrações, práticas, sonoridades, etc., no tempo presente. (Lacerda et al, 2015, p. 15)

As experiências focalizadas na EJA foram produzidas no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado III do curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo, no segundo semestre de 2019. A priori, a ementa da disciplina nos deu pistas de como organizar o processo formativo dos estudantes, visando agregar dois elementos amplos, complexos e igualmente fecundos a serem explorados por meio da dimensão teórico-prática que constitui esse componente curricular do curso, quais sejam, a Educação de Jovens e Adultos e o Patrimônio Cultural.



Dimensionaram-se durante a pesquisa de Doutorado (Vago-Soares, 2017) as experiências com as crianças/adolescentes<sup>1</sup>, que estavam matriculadas no 6º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de Serra, ES. Foram produzidas muitas narrativas, nas aulas de Arte e História, em parceria com as professoras dessas disciplinas. A EMEF (é assim que a comunidade escolar carinhosamente se remete a escola) fica localizada na cidade de Serra, ES.

Ao tematizarmos as narrativas vivas, por meio das experiências em (com)textos educativos, defendemos:

[...] que professores(as), de Arte ou de outras disciplinas, precisam levar em consideração as imagens e as memórias dos sujeitos e seus (com)textos e, de maneira colaborativa e parceira (em rodas de conversa), sair do senso comum e promover o imbricamento entre os conhecimentos preestabelecidos pelo currículo com aqueles já pertencentes aos sujeitos da escola, do bairro e da cidade, suscitando memórias afetivas, centrando-se no que denominamos *narrativas vivas*, que não se confundem com as narrativas do vivido, embora nelas ele se faça presente. (Vago-Soares, 2017, p. 32, grifos nosso)

Nesse sentido, vem ao encontro da proposta desse artigo, que é a dimensão cultural relativa aos bens culturais materiais e imateriais em contexto escolar. Revisitando as narrativas produzidas pelas crianças/adolescentes durante o processo da pesquisa, e em meio ao conjunto de dados, optamos por trazer narrativas que não foram analisadas, entendendo que assim ampliaremos nossas análises e reflexões.

É compartilhando e acreditando nessas apostas, em torno da compreensão ampliada e, portanto, complexa, de como se constitui o Patrimônio Cultural e as possibilidades de se trabalhar essa temática em sala de aula, que nos propomos às reflexões em torno das experiências com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e da EJA, bem como dos graduandos do curso

---

<sup>1</sup> Comentamos com a turma que os participantes seriam referenciados no estudo como “crianças”, a partir do que alguns disseram que queriam ser chamados de “adolescentes” e outros “crianças”. Logo, negociamos coletivamente e ficou definido que eles seriam identificados como “crianças/adolescentes”.

de História, estagiários no segmento EJA, tendo como elemento central o trabalho com as noções de Patrimônio Cultural<sup>2</sup>.

### **Memórias, narrativas e trajetórias de vida dos estudantes da EJA mediadas pelos bens culturais**

As experiências no âmbito da EJA foram dimensionadas tendo em vista a ementa da disciplina Estágio Supervisionado III do curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo.

No que se refere à organização da disciplina, dois pontos precisam ser explicitados: a) atuamos com a referida turma nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, isso significa que elementos comuns às ementas dessas disciplinas já haviam sido contemplados, como por exemplo, a abordagem a respeito de algumas especificidades de contextos educativos; e b) dada a amplitude da ementa e considerando a autonomia docente nos processos de organização e definição dos contornos das atividades formativas, optamos por definir a EJA como segmento a ser acompanhado e o Patrimônio Cultural, como abordagem temática a direcionar as discussões teóricas e as práticas ensejadas nas escolas-campo de estágio.

Para tanto, distribuimos os 28 estudantes por 5 escolas: 3 da rede municipal de Vitória e 2 estaduais. As aulas destinadas às reflexões teóricas, planejamentos das ações a serem realizadas nas escolas, socialização das experiências e articulação dos textos privilegiados na disciplina com as vivências e propostas ensejadas nas unidades escolares se realizaram de forma simultânea, favorecendo o intercâmbio entre universidade e escola. A carga horária prática prevista seria de 9 semanas, com o cumprimento de 4 horas semanais na escola. Como atividades a serem desempenhadas pelos estagiários, previmos: um conjunto de aulas destinadas à observação das atividades propostas pelo professor regente; elaboração e aplicação de um questionário para

---

<sup>2</sup> Identificamos os estudantes da Educação Básica e os estagiários do curso de História, que registraram suas experiências na EJA com as expressões: narrador/narradores, seguidas por letras, visando garantir o anonimato dos sujeitos.

estabelecer um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes; análise das respostas dos questionários e seleção da metodologia para trabalhar com suas histórias de vida dos estudantes; coparticipação nas aulas; elaboração um projeto a ser desenvolvido com a turma, com base nas histórias de vida dos estudantes.

Para o cumprimento dessa proposta, buscamos ressaltar as seguintes orientações: o projeto de intervenção deveria ser pensado na perspectiva interdisciplinar; as abordagens deveriam permitir que os estudantes elaborassem conceitos; as propostas deveriam situar o estudante como protagonista das atividades e contemplar suas compreensões a respeito dos bens culturais, já que o patrimônio é a tipologia de fonte a ser explorada, conforme prevê a ementa da disciplina.

Ao final das experiências nas escolas-campo, os estudantes, organizados em grupos, deveriam elaborar reflexões teórico-metodológicas, articulando suas impressões a partir da observação, coparticipação e intervenção no contexto educativo. Desse modo, para a elaboração deste texto, privilegiamos registros que produzimos, como docente, no planejamento, execução e avaliação da disciplina e dois artigos acadêmico-científicos<sup>3</sup> redigidos pelos estagiários dessa turma, com base nas vivências em uma das cinco instituições que se constituíram em lócus da carga horária prática do estágio.

Na busca pela articulação do trabalho com as memórias, narrativas e experiências dos estudantes, potencializando suas histórias de vida e suas relações com os bens culturais materiais e imateriais, construímos uma proposta a ser experienciada em turmas de EJA. Portanto, a experiência aqui focalizada se materializou em uma das escolas-campo, que recebeu 14 estagiários da turma, tendo como foco uma abordagem voltada para as histórias de vida dos estudantes da EJA, cujos objetivos buscavam “[...] *entender e conhecer suas histórias, descobrir quais eram as vivências destes alunos e em conjunto construirmos uma consciência histórica entre eles, assim como a noção destes como sujeitos ativos em todo processo histórico*”. (Narradores A, 2019, p. 4)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Os estudantes nos autorizaram a analisar suas produções no presente artigo.

<sup>4</sup> As narrativas (trechos dos relatórios dos estagiários e as falas dos estudantes) serão redigidas no texto em itálico.

Essa perspectiva metodológica pareceu-nos apropriada pelo fato de “[...] integrar a reflexão sobre as preocupações existenciais dos aprendentes adultos, incluindo o exercício profissional, as problemáticas de posicionamento da vida cotidiana, as ações em sociedade, as questões ligadas à própria identidade” (Arnt, 2016, p. 13).

Para tanto, decidimos, em conjunto com a professora da escola, pela realização de um evento chamado “Noite de Memórias da Educação de Jovens e Adultos”<sup>5</sup>, no qual abordariamos as memórias e as trajetórias de vidas dos estudantes.

Ao longo da realização do projeto, algumas situações criadas para viabilizar o evento mostraram-se potentes no trabalho com as memórias, narrativas e, principalmente, no compartilhamento das experiências, já que, nos termos de Benjamin, quem escuta ou lê uma história partilha da companhia do narrador (Benjamin, 2012). Referimo-nos, especificamente, ao momento inaugural do projeto, quando estudantes, professores e estagiários se reuniram no auditório da escola, e a professora regente e um dos estagiários conduziram uma dinâmica a partir da letra da música *A estrada*<sup>6</sup>. Esse momento, previamente planejado em umas das aulas na universidade com a presença da professora regente, contou com fragmentos da letra da música distribuídos entre os participantes, que espontaneamente liam e narravam momentos de suas trajetórias pessoais, rememorados a partir da escuta da música.

Entre depoimentos tímidos, emotivos, descontraídos e até mesmo silenciados, pudemos experienciar um primeiro contato com os sujeitos envolvidos naquele processo formativo; essa interação foi incentivada pelo convite do estagiário, para que os seus colegas de curso se dispersassem e se aproximassem dos estudantes e dos professores da escola. Muitas e distintas foram as reações dos participantes, porém, de modo geral, entendemos que essa experiência se

---

<sup>5</sup> Esse evento é realizado anualmente pela Secretaria Municipal de Vitória e, nesta ocasião, articulamos a proposta do Estágio com a já existente nesta unidade escolar.

<sup>6</sup> Artista: Cidade Negra; Álbum: O Melhor do Rock In Rio; Data de lançamento: 2014. Composta por Toni Garrido, Bino, Lazão e Da Ghama em 1998, ela possui uma letra que fala de superação dos obstáculos. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/A\\_Estrada\\_\(can%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Cidade\\_Negra\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Estrada_(can%C3%A7%C3%A3o_de_Cidade_Negra)). Acesso em: 4 ago. 2020.

distanciou sobremaneira de qualquer vivência educativa em perspectiva tradicional, muitas vezes pautadas em práticas pouco vinculadas às realidades sociais dos estudantes. Isso, por si só, nos dá pistas de que há outros modos possíveis de conduzir processos de ensino-aprendizagens, sobretudo, situando os estudantes como protagonistas das experiências numa abordagem humanizadora da vida social (Funari, 1993).

Outro momento profícuo desse processo se deu em ocasião do planejamento do evento em que cada grupo de estagiários se reuniu com os estudantes para coletar as informações a fim de produzirem a “linha do tempo” de cada um deles. Com isso, se presentificaram momentos de trocas sobre suas preferências musicais, novelas, filmes, comidas, fotografias de momentos importantes de suas vidas, gostos pessoais, trajetória escolar, profissão, composição familiar, dentre outros. Isso mereceu o destaque dos estagiários, conforme registrado:

Nesta prática compartilhamos histórias de vida de alguns estudantes, bem como rememoramos experiências que contribuíram para formação de identidades, trajetórias que marcaram. Nessa etapa da intervenção pudemos conhecer gostos pessoais que marcaram a história de vida dos discentes, e não apenas isso, mas ao rememorar o passado dos estudantes que estavam participando do projeto, pudemos também nos remeter ao nosso próprio passado, lembrando de coisas que marcaram nossas infâncias, proporcionando um encontro de gerações. (Narradores A, 2019, p. 12)

Com a “Noite de Memórias”, buscamos estabelecer paralelos entre os eventos que estavam acontecendo no Brasil, no Espírito Santo e em outras regiões do mundo com o ano de nascimento dos alunos componentes do projeto. No entendimento dos estagiários, essa composição visou “[...] demonstrar como nós, enquanto seres humanos, estamos vivenciando cotidianamente importantes processos históricos, por mais que estes não estejam ligados (ao menos diretamente) ao que ocorre em nossas vidas” (Narradores A, 2019, p. 4).



**Figura 1: Linha do tempo dos estudantes da EJA. Fonte: Acervo pessoal das autoras.**

Ao fundo, em cada uma das apresentações dos alunos, reproduziu-se uma música escolhida por eles. Contamos, ainda, com o compartilhamento das suas experiências de vida, quando cada um narrou momentos de sua trajetória pessoal. No mesmo ambiente onde foi realizado o evento, montamos uma linha do tempo para cada aluno, com imagens sobre os eventos históricos que ocorreram no ano de nascimento de cada um e textos informando sobre estes eventos, assim como informações biográficas dos estudantes (Imagem 1).

Mesas com doces e guloseimas que referenciavam a infância também compuseram a ambientação (Imagem 2). Para essa composição, os estudantes, estagiários e professores foram convidados a evocar pela memória, tipos de comida que lhes remetessem a algum momento de suas vidas, que despertassem suas lembranças afetivas. Com isso, a memória atendeu a um chamado do presente (Bosi, 2012) e cada um adentrou àquele espaço, no dia do evento, com seus refratários contendo um “pedaço” do passado, ou, pelo menos, uma espécie de “vínculo com o passado”, do qual cada um poderia extrair a seiva para a formação de sua identidade, de modo a evitar o seu desenraizamento cultural (Bosi, 2012).



**Figura 2: Mesa de doces e guloseimas. Fonte: Acervo pessoal da professora da escola.**

A mesa de objetos antigos e detentores de valor afetivo (Figuras 3 e 4) também fizeram parte da composição da ambientação e seu processo de constituição revelou-se decisivo para a abordagem das memórias e suas relações com os bens materiais, já que para sua composição, fez-se necessário o resgate e a (re)significação de vestígios do passado. Desse modo, foi solicitado que os estudantes da EJA

[...] trouxessem objetos que guardavam consigo há muito tempo, tais quais máquinas de costura, ferro de passar, agulhas de crochê, vasilhas, livros, álbuns de fotos, entre outros. Qualquer coisa que trouxesse lembranças e fosse viável [...], poderia ser trazido ao evento. (Narradores B, 2019, p. 10.



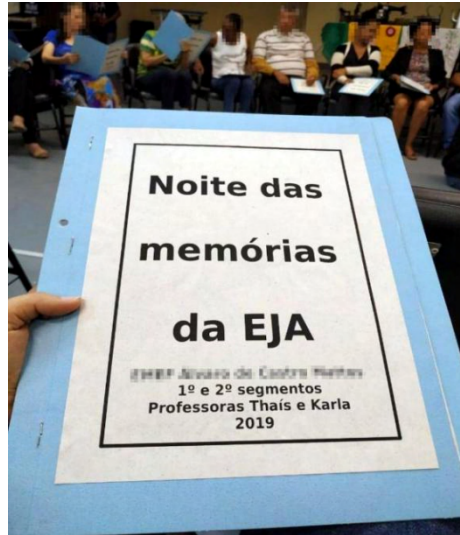
**Figura 3: Montagem da mesa dos artefatos culturais. Fonte: Acervo pessoal das autoras.**

**Figura 4: Mesa dos artefatos culturais. Fonte: Acervo pessoal da professora da escola.**

O conjunto de elementos congregados nessa proposta contribuiu para a ampliação do entendimento de que a cultura material não reflete simplesmente as relações sociais, mas participa, ativamente, em sua criação, operação e manutenção (Funari, 1993). Desse modo, o processo de rememoração favorecido pelo resgate e pela reflexão em torno dos usos e costumes mediados por estes artefatos culturais permitiu o impedimento de que suas identidades – individuais e coletivas – se perdessem no fluir inexorável do tempo contínuo (Halbwachs, 2003).

Também no conjunto dos bens culturais potencializados pela proposta, as cantigas da época de infância dos estudantes, ao serem rememoradas, constituíram-se em um ponto forte da “Noite de Memórias”. Essas cantigas inserem-se na dinâmica do apego de cada estudante à sua comunidade afetiva, pois é ela quem produz permanência/consistência da memória (Halbwachs, 2003). Assim, os mitos, as lendas, os contos, as cantigas são fragmentos visíveis entre acontecimentos lembrados e acontecimentos vividos pelo grupo e como registros de experiências vivenciadas (Costa; Castro, 2008). Durante o planejamento do evento, os estagiários, em um processo de escuta atenta, registraram as cantigas lembradas pelos estudantes da EJA e, como resultado, esse grupo formado pelos estudantes da escola e cursistas da licenciatura, protagonizaram uma apresentação musical durante o evento (Figura 5).





**Figura 5: Pasta com as cantigas de infância. Fonte: Acervo pessoal das autoras.**

Em meio aos atravessamentos, imprevistos e surpresas comuns ao cotidiano escolar, compreendemos que se tratou de uma experiência diversa e potente para os estudantes da EJA e demais sujeitos envolvidos nesse processo educativo. Esses sujeitos se sentiram valorizados e se constituíram o foco das atenções naquele momento. Além disso, os estagiários, atentos ao que se passava durante as atividades que planejaram e conduziram, destacaram a presença da neta pequena que uma estudante levava em todas as aulas. Na ocasião do evento não foi diferente, e essa criança teve contato com objetos que certamente não eram comuns à sua vivência. A atitude curiosa da criança foi cuidadosamente registrada por um dos estagiários (Figura 6), evidenciando que um encontro geracional foi oportunizado por meio da mediação daqueles artefatos culturais e da composição do ambiente. Em outras palavras, um encontro com costumes e usos mediados por esses utensílios permitiram materializar práticas do passado, atribuindo sentido aos usos ligados à abstração (Narradores B, 2019).



**Figura 6: Neta de uma estudante fotografando objetos antigos. Fonte: Narradores A (2019, p. 18).**

Compartilhamos, assim, as considerações dos estagiários ao refletirem a respeito do potencial educativo de se trabalhar com as experiências de vida de cada estudante, valorizando seus costumes, seus saberes, suas culturas:

A partir do trabalho feito em sala de aula, o mesmo teve como um dos objetivos promover experiências e aprendizagens valorizando a riqueza cultural que cada um traz para sala de aula, dando ênfase nas diferentes experiências advindas de fora dos muros escolares que, de certa forma, são normalmente discriminados pela sociedade que privilegia em grande parte a linguagem culta nesses processos. (Narradores B, 2019, p. 11)

As experiências aqui focalizadas nos impulsionam a registrar pelo menos duas conclusões, ainda que provisórias e inacabadas, tendo em vista a efemeridade das práticas cotidianas: a) são inegáveis as potencialidades de práticas que situam os estudantes como protagonistas de suas experiências, especialmente ao valorizar suas histórias de vida. Isso permite que cada um se reconheça como sujeito histórico, portanto, como produtor de cultura; e b) o potencial educativo dos bens culturais materiais e imateriais, patrimonializados ou não, quando articulados aos contextos de vida dos estudantes. Ao evocar a um chamado do presente (Bosi, 2012), a memória

permite o resgate e a ressignificação de costumes e saberes do passado mediados pelos bens culturais, operando num duplo movimento: na formação e fortalecimento das identidades culturais e no impedindo do desenraizamento cultural.

### **Memórias: narrativas de crianças/adolescentes do Ensino Fundamental II a respeito do Patrimônio Cultural**

Para pensar junto às narrativas das crianças/adolescentes, optamos por analisar e refletir com aquelas que imbricam experiências com o patrimônio material e imaterial. As experiências produzidas com elas e os espaços educativos na cidade de Serra, entendidos como “[...] unidades culturais de criação de saber responsáveis por pensar o seu mundo [*do aprendiz*] e agir sobre ele através do aprendizado que se vive quando participa da construção social e solidária do que se pensa” (Brandão, 2003, p. 27), nos movimentam a pensar o quanto são importante essas experiências que ultrapassam os muros da escola.

Ressaltamos que as atividades foram produzidas dentro da escola e fora dela. A conexão dos estudantes na escola e em outros espaços, foram organizados de modo coletivo, com estudantes, professores e famílias.

Nesse sentido, em data programada, com devidas autorizações dos pais e/ou responsáveis pelas crianças/adolescentes, embarcamos em um ônibus e fomos ao encontro dos espaços culturais da cidade de Serra (visita ao Museu Histórico da Serra, Casa de Congo e Estátua Chico Prego) com a turma e suas professoras de Arte e de História. Em momento posterior, em uma roda de conversa sobre as memórias daquele dia, a turma foi convidada para registrar suas memórias dos momentos de apreciação e experiência. Obtivemos 20 narrativas<sup>7</sup>, das quais 4 se destacam por conterem registros em formato de escrita: alfabética e desenho. As demais escolheram a primeira forma de narrar apenas. Optamos por analisar narrativas de duas crianças/adolescentes, produzidas nos dois formatos, na tentativa de compreender suas

---

<sup>7</sup> As quais tivemos autorização dos responsáveis e das crianças/adolescentes para analisar.

percepções, tendo em vista as experiências com os bens materiais e imateriais, articuladas à escrita e ao desenho que produziram. Justifica-se a escolha das narrativas do Narrador C e da Narradora D pelo fato de apresentarem maior repertório a ser analisado.

Pensamos que possibilitar os registros das narrativas é provocar o seu cultivo, recordar e expressar as saudades, as experiências produzidas. E, pensando a perspectiva da educação libertadora proposta por Freire (1995), a partir dos círculos de cultura, momento para escutar e ser escutado, na dimensão dialética, incorporada à afetividade.

A escrita do Narrador C abarca desde o espaço do ônibus, ou seja, o trajeto da escola até a chegada à Serra-Sede até o encontro com os espaços culturais: Museu Histórico de Serra e Casa do Congo, sendo que suas percepções relatam maior aproximação com o segundo. Leia-se<sup>8</sup>:

O que eu mais gostei foi o ônibus, a bagunça que teve na casa do congo quando nós estava com o artesão ele contou histórias, lendas muito legal quando nós fomos no museu da Serra agente vio o quarto de Judite as mesas as coisas os cachibos ate a cama além de antiga muito legal gostei da música que o artesão e os amigos dele cantou os meus amigos, tocaram a casaca e os tambores que quando nós voltou a gente fez música com a Janissão quebra mansão. (Narrador C)

O texto aponta para a conexão de afetos e brincadeiras: “[...] a bagunça que teve na casa congo [...]” é memória das músicas e cantorias que aconteceram no espaço, bem como no ônibus, onde puderam se expressar livres de posturas formais que a escola impõe, compuseram repertórios musicais e cantaram, sem a preocupação de julgamentos preestabelecidos pela sociedade. A afetividade com os amigos da turma é percebida na narrativa, quando rememora três de seus amigos envolvidos na cantoria, bem como com a professora Janisse, que participou ativamente de todo o processo de produção de conhecimentos, nos espaços formativos: ônibus, museu, casa do congo.

---

<sup>8</sup> Transcrevemos os textos, sem correções gramaticais ou ortográficas, como modo de respeitar a forma de escritas das crianças/adolescentes.

Nesse sentido, a percepção está “[...] impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com os seus jogos [...]” (Benjamin, 2007, p. 96). A relação com as memórias, tendo em vista o patrimônio imaterial, é produzida a partir do hibridismo “[...] que implica numa natureza mista de/em nossas recordações do grupo em que vivemos [...]” (Costa; Castro, 2008, p. 129). É importante possibilitar o sentimento de pertença aos espaços para a construção de identidades.

O artesanato, que produz casacas, e é o mediador da Casa do Congo com os visitantes, também é mencionado na narrativa escrita, quando é citado enquanto narrador das histórias da cidade, é fato que o “[...] ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela [*a ação*] e, a partir disso, a uma nova ação [...]” (Freire, 2011, p. 80).

Quanto ao Museu, o Narrador C destaca em sua narrativa os objetos culturais, antigos no quarto de Judith – a mesa, a cama, o cachimbo, que eram utilizados em momento passado, pelos moradores daquele espaço, entendendo que, “[...] todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais [...]” (Benjamin, 2007, p. 49). Os elementos devem ter chamado a atenção da criança/adolescente, devido ao fato de não estarem presentes em seu cotidiano, como algo colecionável, talvez.

O desenho do Narrador C (Figura 7) estabelece diálogos com a escrita no viés da Casa do Congo, com as memórias dos instrumentos musicais: casaca e tambor, também um estandarte.



**Figura 7: Desenho do Narrador C. Fonte: Acervo pessoal das autoras.**

A criança/adolescente Narradora D escreveu suas experiências tendo em vista o trajeto do ônibus à cidade, a Casa do Congo, o Museu Histórico de Serra e a escultura Chico Prego. Leia-se:

A visita foi muito legal e empolgante, fomos cantando no ônibus foi ótimo, depois chegamos a Casa do Congo, ficamos maravilhados com os quadros e as casacas. Adorei escrever meu nome no caderno de presença. O artesão é muito legal, ele nos contou a história de 'Queimados' e de 'Chico Prego', fizemos algumas perguntas, eles cantaram e tocaram a música 'Madalena' e ele disse que a música é daqui do 'Espírito Santo' enfim, amei tudo isso. O 'Museu histórico da Serra' é uma perfeita fonte histórica, cheia de vida e inspiração, eu gostei muito dos quadros, quarto, moveis e especialmente da máquina de escrever, o quarto de 'Judite Leão' é muito lindo. A escultura 'Chico Prego' é muito grande e foi com muito esforço que ela foi feita, ela é uma fonte histórica bela e muito interessante. (Narradora D)

A narrativa da menina se aproxima da narrativa do Narrador C. Ela destaca o trajeto do ônibus até a cidade e apresenta muitos elementos culturais com os quais estabeleceu relações nos espaços de história e memória. Os destaques, a partir das experiências na Casa do Congo, são para as histórias contadas pelo artesão e para o momento de música e cantoria; em especial, ela rememora a música tocada, Madalena – que foi cantada pela turma, junto aos conquistados, devido

ao fato de ser uma música que a maioria da turma já conhecia. Compreendendo que os sujeitos da escola possuem muitas particularidades e que “[...] o lugar ocupado por um grupo não é como um quadro-negro no qual se escreve e depois se apaga números e figuras [...]” (Halbwachs, 2003, p. 160). Então, a formação humana se faz nas trocas. E, mesmo que fiquem apenas em nossas memórias, guardadas por longa data, são as lembranças que nos acompanham desde a infância até a velhice, pois se guardamos algo em nossas memórias é porque foi significativo para nós.

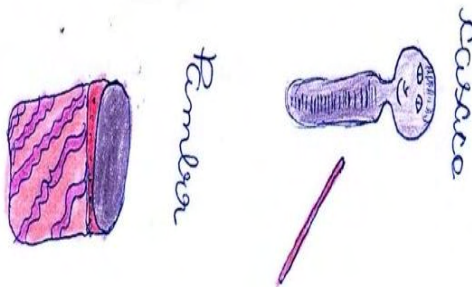
A Narradora D conta-nos que amou o momento. Ela entende o Museu enquanto “[...] fonte histórica, cheia de vida e inspiração [...]”. Em sua narrativa, aponta seu apreço pelos quadros expostos no espaço, os elementos culturais nos cômodos – móveis e, em especial se encanta pela máquina de escrever, em nossa percepção por ser objeto antigo, em desuso, já que temos atualmente tecnologia para registros mais atual, o computador. A menina destaca, em sua experiência no encontro com a escultura Chico Prego, o fato de ser um monumento de tamanho grande e rememora a fala do artesão, quando escreve: “[...] foi com muito esforço que ela foi feita [...]”, já que relatou sobre os momentos que produziram a obra.

Na expressão humana os sujeitos se reconhecem, e nesse reconhecimento implicam o patrimônio cultural imaterial. Novos sentidos foram produzidos, contribuindo para a formação, com repertórios mais amplos, em que as histórias individuais se interligam à história coletiva. Pois,

[...] as narrativas não são personagens isoladas, são histórias e composições implicadas que requerem o exercício da memória e da imaginação, para extrair e captar a síntese. E, aqui, cabe ratificar que todos os textos imagéticos se constituem pertinentes para esta reflexão, porque as imagens trazidas traduzem uma meta-análise da experiência vivida [...]. (Vago-Soares, 2017, p. 180)

O desenho do Narrador C, como o da Narradora D, tem como foco os instrumentos musicais apreciados na Casa do Congo (Figura 8). A Narradora D rememora os instrumentos musicais: casaca e tambor, expressa a partir de cores para compor a narrativa e escreve os nomes dos elementos. Os imbricamentos encontrados nas narrativas evidenciam a troca entre pares, a Memórias, Experiências, Narrativas e Patrimônio Cultural na Educação

coletividade, que são percebidos na reiteração dos desenhos e de escritas quanto às experiências da turma. Nesse processo de aproximação com as narrativas dos outros, há a aproximação dos sujeitos com a sua escola, com a sua comunidade. Reitera-se a importância do outro no processo de produção de narrativas, tendo em vista o patrimônio imaterial, que “[...] implica numa natureza mista de/em nossas recordações do grupo em que vivemos [...]” (Costa; Castro, 2008, p. 129).



**Figura 8: Desenho da Narradora D. Fonte: Acervo pessoal das autoras.**

É preciso estarmos atentos para construir narrativas

[...] que se abrem à passagem de uma docência baseada na transferência de saberes prontos e predefinidos em um currículo disciplinar, para uma docência fundada no exercício de construção de saberes, de currículos e de



situações interativas de vivência e partilha de conhecimentos entre alunos e professores. (Brandão, 2003, p. 166)

Nesse sentido, descolar as experiências dos sujeitos, na escola, é desconsiderar o processo de ensino e aprendizagem, impedindo a ampliação de conhecimentos, tanto para o estudante quanto para o docente, já que entendemos esse processo como uma via de mão dupla, em que ambos ensinam e aprendem (Freire, 2011).

Com práticas que articulem as narrativas dos estudantes, reverberam as experiências e as memórias que cada sujeito possui e partir desse acesso e compartilha; temos as narrativas vivas, que “[...] não se confundem com as narrativas do vivido, embora nelas ele se faça presente [...]” (Vago-Soares, 2017, p. 180).

Oportunizar momentos para o cultivo das lembranças é fato importante para a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos. A memória contribui para pensarmos ações presentes e futuras, de modo a considerar as questões humanizadoras, que se constituem no âmbito da afetividade. Logo, é proposta para a produção de conhecimentos mais significativos na escola.

### **Considerações finais**

As análises e reflexões produzidas apontam para a importância de propostas de ensino-aprendizado dos estudantes que envolvam os bens culturais. Isso posto, conclui-se que a aula se afasta da perspectiva tradicional, focalizando as narrativas que falam das histórias e memórias dos sujeitos que compõem a escola, ao incluir o arcabouço histórico e pessoal sobre a cidade e suas dimensões artísticas e culturais materiais e imateriais como modo de produção de conhecimentos identitários.

Evidenciam a cidade e a escola como espaços de diversidade, repletas de culturas, de memórias que precisam fazer parte do processo de aprender e de ensinar, de modo contínuo e sem acabamento, já que as modificações são constantes. Logo, a escola deve ser entendida como lugar de trocas, de compartilhamento de narrativas, entre experiências e memórias.

Conforme apresentado, os processos histórico e sociocultural foram essenciais para a produção das narrativas, pois os sujeitos tiveram que se imaginar em um tempo passado para registrar ideias presentes. A apropriação e o reconhecimento, pelos sujeitos, da história que lhes pertence é de extrema importância, pois constitui uma via de empoderamento frente à desigualdade que marca a sociedade contemporânea, de um modo geral, e a brasileira, especialmente.

Nesse sentido, as narrativas foram possibilidades para a troca de experiências e de memórias, em um movimento que dá abertura para que o cotidiano escolar possa ser problematizado, buscando-se nele meios de produzir conhecimentos e reconhecimentos do Patrimônio Cultural, tendo em vista o conceito mais abrangente, que se faz de pedra e cal, mas também se faz na imaterialidade, nas manifestações culturais, nas receitas que são passadas de geração em geração, nas lendas e cantigas e outros modos de saberes e fazeres de um povo, na dinâmica de sua afetividade.

Produzir experiências entre estudantes, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos com os bens culturais é um modo de extrapolar os muros de si, da sala de aula, da escola. É possibilidade de se perceber enquanto produto de culturas, entendendo a narrativa enquanto história, sempre em processo de acabamento, em processo de transformação. Cada narrativa é o ensejo para uma nova narrativa, que desencadeia outra e outra (Benjamin, 2012). Nesse processo de produção criativa, autoral, entende-se que, ao centralizar os bens culturais em sua dimensão constitutiva, privilegiando as narrativas plurais dos sujeitos e suas trajetórias de vida, as práticas favoreceram o reconhecimento de cada sujeito como produtor de cultura, história e, sobretudo, como sujeito da experiência.

### **Referências bibliográficas**

ABREU, Regina. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil In: TARDY, Cécile; DODEBEL, Vera (Org.). *Memória e novos patrimônios*. Nova edição [online]. Marseille: OpenEdition Press, 2015. p. 67-93.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. Escuta pedagógica e história de vida: caminhos transdisciplinares em EJA. In.: RIBEIRO, Alessandra Xavier Cândido (Org.). *Escuta pedagógica e história de vida: caminhos transdisciplinares em Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Fortaleza: Ceará. Ed. UECE. 2016. p. 12-35.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 2012

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

BOSI, Ecléa. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC*, Minas Gerais, n. 2, p. 196-199, 2012.

BOSI, Ecléa. Entrevista: Ecléa Bosi. *Dispositiva*. Revista do programa de pós-graduação em comunicação social da faculdade de comunicação e artes da PUC, Minas. v.1, n. 2, p. 196-199, nov. 2012/abr. 2013.

BRANDÃO, C. R. *A pergunta à várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Marli Lopes; CASTRO, Ricardo Vieiralves. Patrimônio imaterial natural: preservando memórias ou construindo histórias? *Estudos de Psicologia*, v. 12, n. 3, 2008, p. 125-131.

DAVALLON, Jean. Memória e patrimônio: por uma abordagem dos regimes de patrimonialização. In: TARDY, Cécile; DODEBEL, Vera (Org.). *Memória e novos patrimônios*. Nova edição [online]. Marseille: OpenEdition Press, 2015. p. 46-66.

FUNARI, Pedro. Memória histórica e cultura material. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 17-31, set, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. *O Artesão da Palavra*. Brasil, 2012.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.

LACERDA, Aroldo Dias; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; PEREIRA, Júnia Sales; SILVA, Marco Antônio. *Patrimônio cultural em oficinas: atividades em contextos escolares*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

LUIZ, Miriã Lúcia. *Que história é essa?* percursos da história ensinada a crianças em escolas de ensino fundamental. 2010. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

NARRADORES A. *Experiências nas escolas: fatores que desafiam ou impulsionam as práticas.* Artigo científico elaborado na disciplina Estágio Supervisionado II. Vitória: Ufes, 2019.

NARRADORES B. *Cultura material e provocações de memória: estratégias para o ensino de história a partir da materialidade dos objetos.* Artigo científico elaborado na disciplina Estágio Supervisionado II. Vitória: Ufes, 2019.

VAGO-SOARES, Maria Angélica. *Imagens e memórias: narrativas vivas em (com)textos educativos.* 2017. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

VIEIRA, Antônio. *Sermão do Espírito Santo.* Domínio público, 1957.

**Miriã Lúcia Luiz:** Graduada em Pedagogia e História, com mestrado e doutorado em Educação pela UFES, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Pós-doutora pela UFMG e Universidade do Porto, pesquisa História da Educação, Ensino de História e Formação de Professores, coordenando o grupo Memórias e Narrativas.

**Maria Angélica Vago Soares:** Graduada em Educação Artística, mestre e doutora em Educação (UFES), é professora da UFES no Departamento de Cultura, Linguagens e Educação. Integra grupos de pesquisa e o Núcleo de Educação Infantil. Autora de livros sobre infância e arte, coordena o PIBID-Artes Visuais (2022-2024) e atuou na educação básica.

**Texto recebido em: 13-11-2023**

**Texto aprovado em: 13-06-2024**