

Cultura, Memória Social e Processo Educativo: um estudo de caso

Culture, Social Memory and Educacional Process: a case study

Flaviane Jacqueline da Silva Souza

Leonardo Lorhan Kinass Pereira

Samara Barros Berte

Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME-MT)

Cuiabá-Brasil

Resumo

Este artigo analisa um relato de experiência em educação patrimonial e escrita reflexiva desenvolvido na escola municipal X, por meio do projeto *Regionalidade*. A análise fundamentou-se na perspectiva discursiva da leitura e escrita, nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural em consonância com os pressupostos da teoria das representações sociais. A articulação com a Educação Patrimonial no contexto do currículo narrativo baseou-se nos estudos acerca do projeto *Cribiás 300+*: por uma educação patrimonial toda nossa, em consonância com a perspectiva da Pedagogia em Participação. Destaca-se nesse artigo o diálogo intergeracional e a participação da criança na relação com o patrimônio material e imaterial como eixos organizadores do processo educativo. Os resultados indicam a potência das vivências em participação de crianças e adultos na relação com a cultura e a memória social.

Palavras-chave: Cultura e Memória Social; Educação Patrimonial; Currículo Narrativo.

Abstracty

This article analyzes an experience report in heritage education and reflective writing developed at the municipal school X, through the *Regionalidade* project. The analysis was based on the discursive perspective of reading and writing, on the assumptions of the Historical-Cultural theory in line with the assumptions of the theory of social representations. The articulation with Heritage Education in the context of the narrative curriculum was based on studies about the *Cribiás 300+* project: for a heritage education that is all ours, in line with the perspective of Pedagogy in Participation. This article highlights the intergenerational dialogue and the child's participation in the relationship with material and immaterial heritage as organizing axes of the educational process. The results indicate the power of experiences in participation of children and adults in relation to culture and social memory.

Keywords: Culture and Social Memory; Heritage Education; Narrative Curriculum.

1. Introdução

O presente artigo trata-se de um relato de experiência em educação patrimonial, na perspectiva participativa, desenvolvido no interior da escola municipal X por meio do projeto intitulado: *Regionalidade*. Os esforços ora empreendidos objetivam analisar a potência da cultura e da memória social por meio do patrimônio material e imaterial em diálogo com o processo educativo de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como na formação continuada de profissionais envolvidos.

Para tanto, fundamenta-se na perspectiva Histórico-Cultural (VIGOSTKI, 2010), na perspectiva discursiva da leitura e escrita (SMOLKA, 2010), em consonância com os pressupostos da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2010; JODELET, 2001) e estudos sobre currículo narrativo (GOODSON, 2007; OLIVEIRA, 2006).

A articulação com a Educação Patrimonial baseou-se nos estudos acerca do projeto *Cribiás, crianças sabidas* (2016-2022) sistematizados na obra *Cribiás 300+: por uma educação patrimonial toda nossa*, para o qual o diálogo intergeracional e a participação da criança na relação com o patrimônio constituem eixos organizadores do processo educativo e inspiram o projeto pedagógico da escola.

Como argumento central, parte-se da perspectiva de Vigotski (2019) e da teoria das representações sociais conforme Moscovici (2010). Para o primeiro autor, o desenvolvimento humano é resultado de um processo histórico e cultural, cuja mediação social e semiótica promove a formação do plano interno de atividade mental, a consciência. Esta compreensão destaca a importância das relações sociais para o processo de aprendizagem da criança, transformando o ser biológico em um ser cultural, por meio das relações sociais que se dão em meios culturalmente organizados.

Por sua vez, na abordagem moscoviciana pode-se anunciar a cultura como elemento que constitui e é constituído pelo entorno pensante ou ambiente de pensamento, no interior do qual significados são compartilhados e negociados contribuindo para a construção social da realidade. (MOSCOVICI, 2010).

Nesta perspectiva, a cultura é um elemento central para o processo de tornar-se humano, ela nutre o tecido social ao mesmo tempo em que é constituída pela dinâmica das relações inscritas, no tempo histórico, por meio da tensão entre a tradição e a novidade dos processos criativos.

Por sua vez, a escola é um espaço inscrito na cultura, que tanto a reproduz, quanto a produz por meio dos encontros e tensionamentos de manifestações culturais diversas, dentre elas as culturas das infâncias. A escola é um componente ativo na vida do ser humano, significar esse espaço e compartilhar os elementos culturais a partir dele, significa propiciar vivências capazes de promover a construção do conhecimento, a produção de sentidos sobre a realidade, a formação de processos identitários tanto na sua dimensão social, quanto individual permitindo a consciência do pertencimento comunitário e das singularidades inseridas em um mundo comum – a cidadania.

O Projeto *Regionalidade* desenvolvido na escola municipal X objetivou destacar a importância da cultura local como elemento simbólico em diálogo com o processo de ensino e aprendizagem pela via das produções narrativas autorais e da escrita reflexiva (SMOLKA, 2010).

No âmbito do conhecimento, entende-se que a criança vai para escola já munida de muitos conhecimentos internalizados, por meio de suas vivências na vida cotidiana constituindo o que se denomina conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2001), desenvolvidos a partir da relação com artefatos culturais e com redes de significações compartilhadas nos grupos de pertencimento familiar e comunitário.

As vivências da escolarização contribuem para o desenvolvimento da formação de conceitos e outras funções mentais superiores, de modo que a criança seja capaz de compartilhar conceitos científicos, imaginar e elaborar projetos, por exemplo. Este processo de formação de conceitos cotidianos e científicos só é possível no diálogo com o meio, historicamente constituído e socialmente compartilhado, pela via da mediação semiótica e social.

Ao analisar a relação estabelecida entre o processo formativo, a escolarização e as aprendizagens e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, a noção de educação patrimonial na perspectiva participativa mostrou-se relevante no contexto da proposta pedagógica da escola. Isto porque ao propiciar uma aprendizagem que parta da cultura local a ato educativo possibilita o fortalecimento do sentimento de pertencimento e enraizamento cultural das crianças. Além disso, o trabalho educativo orientado pela cultura permite que a criança conviva de forma mais íntima com a cidade, além de reconhecer a

diversidade cultural que existe entre os atores sociais envolvidos, bem como entre suas famílias.

Segundo Pardal (2021), em seu prefácio na Obra *Cribiás 300+*: por uma educação patrimonial toda nossa, preservar a cultura também é um ato político, e tal ato envolve preservar objetos, edificações, festejos, danças, receitas e etc. No entanto, ao pensar a educação patrimonial na perspectiva participativa, ainda é preciso defender a ideia da indissolubilidade entre tradição e novidade, reprodução e criação fazendo com que a interpretação das crianças sobre os elementos culturais ganhe destaque na cena escolar, à medida que se reconhece as suas autorias.

Tal pressuposto se alinha às contribuições de Vigotski (2009) em seus estudos sobre imaginação e o ato criativo quando afirma que a criação não é privilégio de um tipo humano ou de um gênio, pois

(...) não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

Ao olhar para criação como regra, e não como exceção, o autor evidencia que os processos de criação estão presentes, com toda sua força, desde a mais tenra idade aspecto que permite pensar a indissolubilidade reprodução-criação. Nesta formulação ganha destaque a atividade de construção das crianças no processo de internalização ou enraizamento – a reelaboração criativa.

Segundo Andrade (2022) *apud* Vigotski (2009) o termo reelaboração criativa é o que melhor explica esse processo presente nas atividades de reprodução e criação do ser humano. A reelaboração criativa é uma combinação das impressões vivenciadas e, a partir destas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança, portanto pode ser interpretada como um exercício de autorias infantis.

Nesse sentido é que foi desenvolvido o Projeto *Regionalidade* com o objetivo de valorizar a produção cultural de Cuiabá, considerando a tensão entre a tradição e a novidade (autorias de crianças e professores), proporcionando vivências culturais significativas de modo a promover estruturas de oportunidades para as aprendizagens e o desenvolvimento da identidade cultural de crianças e professores, bem como o compartilhamento social da mesma.

O desenvolvimento do projeto perpassou pelas várias áreas do conhecimento, porém, salienta-se para efeitos deste artigo, a perspectiva discursiva e a escrita reflexiva das crianças, criando e se apropriando da linguagem para pensar o mundo e a sua própria inserção da realidade.

2. Espaço educativo como ambiente de pensamento: marcos teórico-metodológicos

A escola municipal X está situada em um bairro de Cuiabá-MT, cujo nome faz referência a cultura indígena. Suas ruas faziam referência aos nomes de diferentes povos ancestrais e com o passar do tempo foram renomeadas com números. Esse apagamento da cultura local inspirou as reformulações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ao longo dos seguintes anos: 1. primeira reformulação: 2014 a 2016 e 2. segunda reformulação: 2021 a 2022.

O processo de reformulação do PPP se deu em diálogo com o Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/UFMT), mais especificamente por meio dos estágios supervisionados no contexto do Curso de Psicologia e no interior do projeto de extensão universitário denominado *Rede de apoio à Infância: interfaces com a Psicologia e Pedagogia* em seu subprojeto *Cribiás, crianças sabidas* dedicado a formação docente na perspectiva da Educação Patrimonial em participação com crianças. E ainda com a Casa de Cultura Silva Freire, especialmente no que tange aos estudos sobre *cuiabania* e sobre a expressão a *Arte como propulsora do currículo*.

Neste contexto o referencial teórico privilegiou a perspectiva psicossocial das representações sociais, a teoria histórico-cultural, a Pedagogia em Participação e os estudos sobre processos narrativos com implicações sobre o conceito de currículo narrativo.

A partir dos pressupostos elencados a escola foi considerada entorno pensante ou ambiente de pensamento (MOSCOVICI, 2010), atmosfera social e cultural que forja convenções preliminares atuando na interpretação da realidade. Em seu interior são compartilhadas narrativas científicas, história de vida ou mesmo sociais que difundem informações, valores, crenças e ideologias.

Neste sentido, o trabalho pautou-se pelo debate sobre aprendizagem e desenvolvimento humano como um fenômeno que passa pela apropriação cultural de grupos e indivíduos considerando a inclusão da dimensão simbólica enquanto dimensão organizadora da vida social, nos estudos sobre a escola e a escolarização.

Segundo Gilly (2001), as representações sociais permitem a compreensão dos conjuntos organizados de significações sociais próprias do processo educativo.

Os trabalhos acerca das representações sociais na educação, segundo o autor, definem a turma escolar como um sistema social interativo, cuja dinâmica está contextualizada em um ambiente social mais amplo. Nessa perspectiva, tem-se que o processo de produção de significados permeia tanto as relações intragrupais, de pertencimento, quanto intergrupais, operando no sentido da construção e partilha de representações sociais e outras redes de significados.

Com base na obra *A escola como lugar feminino* (ANDRADE, 2007) os processos narrativos assumem aqui especial importância, uma vez que a narrativa é anunciada como uma forma discursiva que está vinculada ao processo de interpretação da realidade, mas também de manutenção ou transformação das tradições e das identidades grupais.

Na verdade, as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida intelectual e social (JOVCHELOVITCH, 2002b, p. 91)

Narrativas envolvem memória, dimensão temporal, capacidade de compreender e explicar acontecimentos para organizá-los em uma cadeia lógica, na direção de uma construção da vida intelectual e social. Neste sentido, a narrativa pode ser vista como veículo e material de construção sócio-cognitiva da realidade e de significados, ou mesmo, veículo que elicia campos de experiências intersubjetivas e promovem a compreensão das formas simbólicas, tanto no sentido de perpetuação quanto de transformação da interpretação dominante sobre a vida social. Ao mesmo tempo, acrescenta Jovchelovitch (2002a), a narrativa é um instrumento de organização da experiência social e para a transformação desta em discurso.

Ao articular o PPP como um elemento cultural potente, que orienta práticas educativas e processos comunicacionais contribuindo para a constituição da rede de significados a serem compartilhados nas vivências formativas no interior da escola, o coletivo de docentes estabeleceu os elementos curriculares a serem destacados no documento. São eles: 1. A Educação Patrimonial por meio da qual pretende-se valorizar a cultura local e a

memória social fortalecendo o pertencimento comunitário de crianças, profissionais da educação e familiares; 2. A Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2015) a qual destaca a importância das autorias infantis no diálogo intergeracional e a representação da criança como produtoras de cultura e 3. Os processos narrativos considerados modalidades discursivas que permitem a formação de conceitos e o compartilhamento de significados em uma unidade dialética estabelecida entre cognição e afeto.

Após estudos e pesquisas, o currículo da unidade passou a ser caracterizado como orientado pela definição de currículo narrativo (PPP, 2022) isto porque, ao tomar currículo como percurso formativo (GOODSON, 2007) importante se fez diferenciar duas perspectivas conforme Oliveira (2006) descreve: currículo prescritivo e currículo narrativo.

O currículo prescritivo se constitui a partir dos seguintes aspectos: racionalidade técnica, disciplinaridade, tecnicismo e neutralidade. O currículo prescritivo apresenta uma visão apolítica que favorece a manutenção de relações hegemônicas, contribuindo para uma formação de professores descolada das necessidades locais. Tal aspecto tende a fragilizar o protagonismo de professores e estudantes.

O currículo prescritivo está baseado nos documentos oficiais, porém de forma engessada, as normativas e regulamentações estabelecem as tomadas de decisão do processo pedagógico sem antes considerar o contato do professor com aluno. Segundo Goodson (2007), as prescrições fornecem as “regras do jogo” para a escolarização, sendo que os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras, no entanto, a sociedade e as regras associadas ao jogo estão sofrendo mudanças, desestabilizando a aliança entre poder e prescrição.

Em contrapartida, o currículo narrativo baseia-se e desenvolve-se na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Fomentar uma aprendizagem a partir das vivências das crianças, pautando-se naquilo que é compreensível para elas, tal como a sua vida e o contexto histórico no qual se inserem, possibilita o contato com aspectos culturais e materiais do mundo a partir do lugar no qual se vive.

Isso significa que a política de currículo orientada pela racionalidade técnica é despotencializadora, porque, basicamente, dificulta as possibilidades de auto-identificação. Essa prática cultural que favorece grupos hegemônicos esconde a dimensão política da luta cultural e, portanto, ocultam a própria política de currículo (OLIVEIRA, 2006, p. 123).

Na perspectiva do currículo como processo engajado na luta cultural tem-se a noção de currículo narrativo como uma abordagem multidimensional na fronteira com a cultura, a história, as mudanças sociais, as práticas, o poder, a identidade e a política.

Nessa direção, Goodson (2007, p. 242) propõe pensar na mudança de uma estrutura curricular prescritiva para um currículo que possibilite ‘aprendizagens narrativas e de gerenciamento da vida’ a partir de ações cotidianas, por meio de experiências compartilhadas em um contínuo percurso formativo e, que vai muito além do que está estabelecido ou prescrito em um documento.

As considerações de Goodson (2007) indicam um caminho para a construção dos ‘currículos narrativos’, sobretudo, evidencia que os atores sociais que compõem a cena educativa – educadores e educandos – devam ser as figuras centrais do processo educativo.

Assim, a narrativa como modalidade discursiva é tomada como elemento articulador do currículo à medida que nas histórias compartilhadas são identificadas, bem como as preocupações e os dilemas das personagens ou dos atores sociais em interlocução. Neste processo, tais atores sociais se reconhecem mutuamente se inscrevendo em uma atmosfera subjetiva comum, constituindo sentimento de pertença grupal, institucional e comunitário.

Alves (2019) analisou o PPP da escola municipal X considerando os esforços para estabelecer diálogo com os pressupostos do currículo narrativo. A autora considerou que:

[...] o documento parece revelar uma visão de educação que vem sendo construída e alicerçada em concepções de ensino contemporâneas, a partir de reflexões interdisciplinares que perpassam o campo da Pedagogia, da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia e da Arte evidenciando uma escolha política e teórica da instituição, bem como suas finalidades pedagógicas e sua compreensão acerca da relação com a criança. No exercício de apreensão do PPP foi possível vislumbrar alguns indicativos sobre a função social da escola no processo de formação humana e como se justificam as práticas educativas propostas e os princípios de participação das crianças. (ALVES, 2019, p.170)

A análise documental realizada por Alves (2019) permite afirmar que o PPP da escola municipal X destaca os seguintes marcadores:

- Aprendizagem e desenvolvimento como processo histórico-cultural orientado pela unidade reprodução–criação;
- Diferentes infâncias e crianças;
- Processos pedagógicos inspirados nos pressupostos da Pedagogia-em – Participação;

- Diálogo intergeracional, protagonismo infantil e processos inclusivos;
- Processos narrativos e autorais dos atores sociais inseridos na cena escolar;
- Narrativa como fio condutor da implantação do currículo;
- Pertencimento grupal, institucional e comunitário;
- Ética e responsabilidade para com o mundo comum na construção da cidadania;
- Valorização da memória social e da cultura local;
- Arte como propulsora do currículo;
- Indissociabilidade entre os processos identitários e a construção de conhecimento.

O marco metodológico do PPP da escola se dá entorno da expressão *narrativa encorajadora* (ANDRADE, 2017; SANTOS, ANDRADE, 2020),

[...] aquela elaborada mediante uma situação real ou fictícia semiacabada que pode ser enfocada como ponto de partida para criação de novas narrativas e/ou serem utilizadas para potencializar a continuidade de enredos inicialmente elaborados. Por esta via, tais ferramentas mediadoras de relações sociais se configuram como: pequenas histórias, imagens, músicas, situações problemas, filmes, dentre outros recursos. (ANDRADE, SANTOS, 2020, p. 340).

A narrativa encorajadora da escola foi elaborada pelo coletivo de professores e crianças e partiu da história de vida do patrono da escola, da cultura local considerando tanto a memória social, quanto os dilemas civilizatórios da região. Como resultado desta construção coletiva que triangulou as perspectivas do patrono (poeta e jornalista atuante na região), dos profissionais da educação e das crianças, obteve-se uma narrativa cujos personagens foram concebidos inspirados em personalidades emblemáticas para a cultura local sendo o enredo um convite aos leitores à análise das questões ambientais e étnico-raciais por meio da tensão entre a paisagem rural pantaneira, a paisagem urbana e o processo civilizatório decorrente dos tensionamentos e disputas na região, promovendo marcadores sociais importantes tais como o silenciamento da cultura dos povos indígenas, em especial o povo Boé.

Deste modo, os esforços empreendidos traduzem a construção de um ambiente de pensamento cujas marcas das trocas simbólicas atuam nos processos de aprendizagens e desenvolvimento de crianças e adultos, contribuindo para a construção de processos identitários institucional, grupal e individual.

3. Pensando o projeto: possibilidades a partir da cultura regional

O Projeto *Regionalidade* foi elaborado no interior de um projeto maior constituído pela narrativa encorajadora intitulada – *Bugrinho, Rondon, Cibaé e nós: sonho que se sonha junto desde Mimoso*. Tal narrativa tem suas personagens inspiradas em três pessoas emblemática para a sociedade cuiabana. O poeta Silva Freire; Cândido Mariano Rondon e Cibaé Modojobádo.

A escolha dessas personagens buscou contemplar os valores destacados nos marcadores que constituem o PPP da escola, em especial a dimensão histórico-cultural dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, a importância da memória social na construção de processos identitários, a ética e a responsabilidade para com o mundo comum.

Especificamente no contexto do Projeto *Regionalidade* o planejamento coletivo envolveu professores e crianças que escolheram temas associados a cultural local sendo os mesmos: o linguajar, comidas típicas, as religiões, música e dança, artes, vestimenta e pontos turísticos. Tais temas atuariam como ponto de partida para sub-projetos em conexão. Assim como o significado da palavra cultura (em latim colere: cuidar, cultivar, crescer) pretendeu-se com o projeto promover o respeito, o cuidado, o cultivo e o encantamento pela cultura local de modo a estabelecer o diálogo com processos autorais de crianças e professores.

Os trabalhos de pesquisa e produção se deram em um período de dois meses e ao final aconteceu a culminância do projeto, socializado com as famílias, quando cada turma preparou exposições por meio de painéis, murais, produções com materiais estruturados e não estruturados e apresentações culturais com música, dança e leitura de poemas.

4. Criança e cultura: possibilidades de ensino aprendizagem

Para efeito de análise foram selecionados dois sub-projetos desenvolvidos pelas turmas do segundo e quarto ano, aqui anunciadas: Turma das Araras e Turma dos Tuiuiús, respectivamente.

4.1 Projeto Voos de araras na Cuiabá e suas vertentes culturais

A proposição deste subprojeto privilegiou o trabalho com as letras do alfabeto, relacionando-as com elementos culturais de Cuiabá. Para tanto, os alunos foram divididos em grupos, que escolheu uma letra do alfabeto para nortear suas pesquisas. As crianças fizeram o levantamento da história de elemento, lugar, expressão, que estabelecesse uma ligação gráfica e fonética com letra. A caracterização do elemento cultural selecionado pelas crianças contemplou suas transformações e formas atuais.

As crianças foram encorajadas a pesquisar sobre as relações das palavras identificadas dentro dos grupos sociais, de que forma elas contribuía para a construção do pensamento, das superstições e crenças.

Os estudos se iniciaram a partir da música “É bem Mato Grosso” de Pescuma, Henrique e Claudinho. A professora Arara dialogou a respeito da importância de conhecer a região, suas origens e sua história, além das razões de muitas expressões caracterizarem a história de um povo. A partir deste diálogo foi proposto que cada aluno dissesse algo que gostasse em Cuiabá. E já em um primeiro momento houve quem falasse do calor que é característica da capital mato-grossense.

Eu gosto de tomar banho de rio. (Yasmim).

Com as falas trazidas foi possível abordar temáticas relevantes em relação a preservação do meio ambiente e logo houve a referência com os estudos já realizados sobre o patrono da escola por meio do trabalho com a obra livro *Bugrinho, que menino é esse* (FREIRE, 2008).

Outro marcador importante para o desenvolvimento do sub-projeto foi o relato de duas crianças que ao pensarem sobre a sua relação com a cultura local exclamaram:

Eu não sou de Cuiabá, não conheço a cultura daqui. (Ester)
Eu já tô cansado de ser chamado de pau rodado, já sei até tocar o mocho. (Vitor)

Importante destacar que a partir destas narrativas foi possível fazer um levantamento dos alunos que não eram nascidos na região e que, portanto, não conheciam a cultura local. Mais uma vez o trabalho de pesquisa foi proposto, a partir da certidão de nascimento das crianças. Essa pesquisa foi importante pois, possibilitou explicar às crianças que o Brasil é um país multiétnico, formado por uma vastidão de povos e culturas diferentes. E essa diversidade intensa e complexa deriva dessa abrangência de multiculturas e povos. Ainda se identificou demandas associadas a conflitos identitários objetivados na expressão *pau-rodado*(migrantes) e seu contraponto *pé-rachado* (quem é natural de Cuiabá), sugerindo novos eixos para o trabalho pedagógico mais sistematizado sobre a noção de identidade e de alteridade.

O Projeto *Regionalidade* suscitou curiosidade, familiaridade e em outros momentos indagações nas crianças, elas perceberam a grande influência dos povos indígenas na cultura

regional e delinear as primeiras noções do processo de colonização iniciado no Brasil Colônia.

O projeto também permitiu o compartilhamento de saberes de modo espontâneo e inesperado, tendo a professora Arara percebido a necessidade de avançar, pois a cada aula o envolvimento das crianças se mostrava como um convite para ir além da oralidade. Com isso foi possível explorar a escrita, propondo que as crianças contassem o que descobriram sobre cada elemento já pesquisado e expusessem suas ideias na forma de narrativas imaginárias, evidenciando suas reelaborações criativas (VIGOTSKI,2009), como demonstram os textos a seguir:

Capivara fujona e a Alícia

*Era uma vez um castelo.
De uma princesa que gostava de rosa e diamantes coloridos. Ela tinha uma capivarinha bem pequena.
Um dia ela foi na casa de Bem Bem pegar um instrumento para aprender a tocar e o instrumento era viola de cocho. A princesa adorou. Depois ela foi para casa e comeu mojica de pintado. E depois ela foi brincar com a capivara.
Até que então a capivara sumiu.
A princesa procurou e achou a capivara embaixo da cama. Ela achou.
A capivara foi achada, que felicidade.
Ela abraçou a capivara e elas foram comer farofa de banana e depois tomaram banho no rio Cuiabá.
O nome dela era Alícia. O nome dela era Mini.
A Mini gostava de correr. Ela chegava toda suada, tem que tomar banho todo dia, ela era bagunceira e esse é o fim. (Aylla)*

A onça colorida

*Há muito tempo atrás vivia uma onça pintada, ela era muito diferente das outras. Ela era colorida e as outras eram com pintinhas pretas e o corpo amarelo. Por isso as outras ficavam rindo dela, a coitada da onça ficou com vergonha porque ela era diferente.
Ela decidiu acabar com essa história. Ela foi lá no rio Cuiabá, tirou toda a tinta do corpo, mas ela ainda estava diferente, ela estava cinza. Não estava igual as outras. Então ela decidiu não se preocupar com o que os outros falam. Então ela pegou o balde de tinta colorida e encheu o corpo de tinta colorida e ficou bonita de novo.
Foi então que apareceu uma capivara que também era diferente das outras capivaras. Então ela conversou com a onça, quanto ela era bonita. (Esther)*

Desse modo, foi possível trabalhar a construção da identidade quando elas se apropriam dos elementos culturais da população a qual fazem parte. As vivências no interior do projeto permitiram pensar a cultura como elemento mediador no processo de produção de sentido, no estabelecimento do sentimento de pertença e na construção da aprendizagem significativa assim como o exercício da ética presente nas reflexões sobre a relação com a diferença.

4.2 Projeto Olhares de tuiuíus para a história e cultura de Cuiabá

As crianças e o professor Tuiuiú, da turma do 4º ano, optaram por realizar o subprojeto a partir dos aspectos envolvendo a história e a cultura de Cuiabá. Para tanto, privilegiou-se a palavra *cuiabania* como um fluxo do processo de saber ser e estar no mundo a partir das vivências em solo cuiabano. Ao explorar os sentimentos das crianças sobre a cidade, pela via da escrita, optou-se pelo gênero textual poema, buscando diálogo com alguns poetas da região tais como Moises Martins com seus poemas *Cuiabá verde da esperança!*, *Sentimento cuiabano* e Ivens Cuiabano Scaff com suas obras *ABC de Cuiabá*” e *Kyvaverá*.

Esses poemas inspiraram e motivaram a produção escrita das crianças pela via da produção autoral mediada pelas relações de ensino e aprendizagem.

*Cuiabá Nossa Terra
Cuiabá nossa vida,
Cuiabá nossa gente,
Cuiabá nossa linda,
Terra muito quente,
Cuiabá nossa árvore
Cuiabá nosso rio.
Cuiabá nosso amor
O rio se entrega
Gentilmente no dia,
De calor
Com alegria Cuiabá,
Entrega-se o seu amor
(Matheus e Mikaela)*

*Cuiabá
Com a letra C eu posso escrever Centro-Histórico de Cuiabá e com a letra U, a
UFMT.
Com a letra I eu posso escrever Igreja Matriz.
E com a letra A eu posso escrever Arena Pantanal.
Com a letra B eu posso escrever o nome do patrono Benedito Santana da Silva
Freire.
Com a letra A eu posso escrever Amor.
(João)*

Ao aprofundar o sentido de *cuiabania*, as crianças puderam participar de uma aula de campo na Casa Silva Freire, uma associação de cultura sem fins lucrativos criada para preservar e difundir as obras do poeta, Benedito Sant’Ana da Silva Freire, cuja obra está inserida no Movimento Intensivismo.

Em diálogo com a Casa Silva Freire, as crianças participaram da oficina *Bugrinho e os escultores de palavras* que se dedicou a apresentar os princípios da poesia Intensivista presente na obra do poeta.

Além de compartilhar com os mediadores da oficina o que sabiam sobre a vida de Bugrinho, as crianças puderam aprender mais sobre sua história, conheceram objetos pessoais do poeta como óculos, boina e a máquina de datilografia, ferramenta que utilizava para a escrita de seus poemas.

O diálogo entre as crianças e a história do poeta Silva Freire, materializado no projeto e na oficina *Bugrinho e os escultores de palavras* evidenciou a potência da narrativa encorajadora favorecendo a identificação das crianças que, ao se sentirem de certa forma, parceiros e parceiras de Bugrinho, vivenciaram processos autorais com espontaneidade, fato que permitiu uma experiência estética com a palavra.

Ambos os projetos ora apresentados, inspirados nas autorias de adultos e crianças, revelaram a potência do currículo narrativo em diálogo com a memória social e com o repertório cultural da comunidade tomando a cidade como lugar de afeto e conhecimento altamente compartilhado por crianças, profissionais da Educação e familiares, uma dimensão da realidade onde se constitui o mundo comum e modos de ser e estar em Cuiabá. Tais vivências promoveram aprendizagens significativas e a experimentação da escrita reflexiva potencializando processos identitários culturalmente referenciados e inspirados o sentido de luta cultural como descreveu Oliveira (2006).

5. Considerações finais

Este texto objetivou analisar práticas pedagógicas por meio do Projeto Regionalidade desenvolvido na escola municipal X. O referido projeto, ancorado no PPP da escola, fundamentou-se no entendimento de que possibilitar o acesso e o contato das crianças aos bens produzidos pela humanidade significa promover aprendizagens e desenvolvimento a partir da sua relação com a cultura e com o social.

Ao conceber o Projeto Regionalidades buscou-se um alinhamento às reflexões apresentadas por Andrade (2021), segundo a qual negar esse acesso, especialmente às crianças, produz impacto significativo no desenvolvimento destas como cidadãs.

Ao considerar a produção narrativa dos grupos Araras e Tuiuiús e tomá-las como texto referência para o exercício da escrita, partiu-se da compreensão de que a escrita é uma ação reflexiva e se caracteriza pelo pensar sobre o que se escreve, como se escreve e para quem se escreve. Nesse sentido, a escrita reflexiva no interior do projeto *Regionalidade* baseou-se nas diferentes trocas sociais vivenciadas pelas crianças e seu(sua) professor(a) no interior de

práticas dialógicas sobre o patrimônio material e imaterial de Cuiabá. Ainda observou-se a produção de narrativas geradoras de processos identitários e sentimento de pertencimento comunitário, institucional e grupal.

Os esforços empreendidos não se limitaram a oferecer contato com a cultura da região, mas sim propiciar estruturas de oportunidade para aprendizagens por meio das vivências com a oralidade, escrita, poética, teatralidade capazes de favorecer a internalização de elementos da cultura, das múltiplas vozes e sentidos que compõem o tecido cultural da cidade, incluindo as vozes das próprias crianças e seus (suas) professores (professoras), em seu exercício de reelaboração criativa (autorias).

Portanto, considera-se que as vivências formativas orientaram o encontro com o outro, encorajaram a humanização das relações em consonância com o conhecimento de mundo e da leitura e escrita reflexiva. Neste contexto, a representação de crianças como sujeitos de direitos que exercem suas agências possibilitou a concepção de práticas educativas promotoras de aprendizagens significativas por meio das quais a escola dialoga com a memória social da cidade, via educação patrimonial.

Referências

ALVES, I. L. **Isso é participação?** Isso é boneco mandado: entre o prescritivo e o contractual e a participação na cena escolar. 2019. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

ANDRADE, Daniela B. S. Freire. **Cribiás, 300 +:** por uma Educação Patrimonial toda nossa. Cuiabá:Entrelinhas Editora, 2021.

ANDRADE, D.B.S. **A escola como lugar feminino.** Cuiabá: EdUFMT, 2007.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial:** histórico, conceitos e processos. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 23 Set. 2018.

CUIABÁ. **Projeto Político Pedagógico da EMEB Silva Freire,** 2022.

FREIRE, D. **Bugrinho, que menino é esse?** Cuiabá: Entrelinhas Editora, 2008.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais.** Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-337.

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/EgNMHdw8NpyrQLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 06 ago. 2023.

JODELET, D. **As representações sociais**: um domínio em expansão. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (ED.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 2002b. p. 64 - 89.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Barbara Cortella Pereira de; DELMONDES, Cristiane Dias Santos. A proposta pioneira da alfabetização como processo discursivo no Brasil e sua apropriação pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 126-148. Jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/337>. Acesso em: 06 ago. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em Participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2015.

PARDAL, M.V. C. Prefácio. In: ANDRADE, D.B.S.F. (org.). **Cribiás 300+**: Por uma Educação Patrimonial toda nossa. Cuiabá: Entrelinhas Editora, 2021.

SCAFF, I. C. Kyvaverá. In: SCAFF, I. C. **Kyvaverá**. Cuiabá: Entrelinhas Editora, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Ensinar e significar: As relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino**. Campinas – SP: Editora Mercado de Letras, 2010.

PURKHARDT, S. C. Stories that change the world: the role of narrative in transforming Social representations. In: LÁSZLÓ, J.; ROGERS S. W. **Narrative approaches in Social Psychology**, Budapest, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**: tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo – SP: Editora WMF, Martins Fontes. 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Notas

¹ Trata-se de uma escola da rede pública de ensino localizada no município de Cuiabá-MT.

² O projeto *Cribiás, Crianças Sabidas* caracteriza-se por ser um processo de formação de professores com ênfase na perspectiva psicossocial, participativa e dialógica em consonância com os estudos sobre processos narrativos.

³ Expressão pejorativa para se referir aos migrantes geralmente sulistas, revela mecanismo de defesa identitária face ao processo de colonização sofrida no norte de Mato Grosso na década de 1970 até os dias atuais.

⁴ Instrumento de percussão que se parece com um banco de madeira cujo assento é feito de couro no qual são percutidas duas baquetas. O som produzido pelo mocho embala rodas de siriri, dança típica da região.

⁵ Nome fictício dado a professora da turma para preservar seu nome original, respeitando o anonimato.

Agradecimentos

Agradecemos a Prof^a. Dra^a. Daniela Barros da Silva Freire Andrade pelas contribuições na escrita deste artigo.

Sobre os Autores

Flaviane Jacqueline da Silva Souza

Professora, especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade Afirmativo, Cuiabá – MT. Professora da rede municipal de ensino de Cuiabá – Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, lotada na EMEB Silva Freire. E-mail: flajacqueline1209@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0009-7764-908X>

Leonardo Lorhan Kinass Pereira

Professor licenciado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora da rede municipal de ensino de Cuiabá – Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, lotado na EMEB Silva Freire. E-mail: professorleonardopereira@hotmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0009-4364-1338>

Samara Barros Berte

Professora, especialista em Alfabetização e Letramento pela faculdade FAVENI, Espírito Santo - ES. Professora da rede municipal de ensino de Cuiabá – Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, lotada na EMEB Silva Freire. E-mail: samaraberte@outlook.com ORCID <http://orcid.org/or0009-0006-8028-9474>

Recebido em: 29/08/2023

Aceito para publicação em: 11/11/2023