



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
DEPARTAMENTO DE ARQUEOLOGIA  
CAMPUS LARANJEIRAS**

**THAYSE SOUZA DOS SANTOS**

**ARQUEONARRATIVAS COMO FERRAMENTA PARADIDÁTICA : UM  
ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DE LARANJEIRAS-SE**

**LARANJEIRAS- SE**

**2025**

**THAYSE SOUZA DOS SANTOS**

**ARQUEONARRATIVAS COMO FERRAMENTA PARADIDÁTICA : UM ESTUDO DE  
CASO EM ESCOLAS DE LARANJEIRAS-SE**

Trabalho de Conclusão de Curso II  
apresentado ao Departamento de Arqueologia  
da Universidade Federal de Sergipe – Campus  
Laranjeiras, em cumprimento aos requisitos  
para obtenção do título de Bacharel em  
Arqueologia.

Orientador: Prof. Dr. Albérico Nogueira de  
Queiroz

**LARANJEIRAS- SE**

**2025**

**ARQUEONARRATIVAS COMO FERRAMENTA PARADIDÁTICA : UM ESTUDO  
DE CASO EM ESCOLAS DE LARANJEIRAS-SE**

**THAYSE SOUZA DOS SANTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso II  
apresentado ao Departamento de Arqueologia  
da Universidade Federal de Sergipe – Campus  
Laranjeiras, em cumprimento aos requisitos  
para obtenção do título de Bacharel em  
Arqueologia.

**Nota:** \_\_\_\_\_

**Data de apresentação:**  
\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Albérico Nogueira de Queiroz**  
**(Orientador)**

---

**Prof(a). Sura Carmo**  
**(Membro convidado- Externo)**

---

**Prof(a). Dr(a). Márcia Barbosa da Costa Guimarães**  
**(Membro convidado- Interno)**

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso minha mais profunda gratidão a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho e para a consolidação da minha trajetória acadêmica. Este percurso foi marcado por desafios, aprendizados e conquistas que só se tornaram possíveis graças ao apoio e à presença de pessoas especiais que, com gestos, palavras e incentivos, me acompanharam ao longo dessa caminhada.

Agradeço primeiramente à minha família, por todo o apoio incondicional, pela paciência nos momentos de ausência e pelo incentivo constante que me sustentou nas etapas mais desafiadoras. Cada demonstração de confiança e amor foi essencial para que eu seguisse firme na busca pelo conhecimento e pela realização deste projeto.

Ao meu parceiro, manifesto meu reconhecimento pela compreensão, companheirismo e encorajamento contínuo. Sua presença foi um alicerce de tranquilidade e força, oferecendo o equilíbrio necessário para que eu pudesse seguir em frente com determinação e serenidade.

Estendo meus agradecimentos às amigas que o percurso universitário me presenteou, e que se tornaram verdadeiras irmãs ao longo dessa jornada. Agradeço pela amizade genuína, pelas risadas, pelas trocas sinceras e pelo apoio mútuo em cada etapa deste processo. As experiências compartilhadas e o aprendizado coletivo tornaram esta caminhada mais leve, significativa e repleta de afeto.

Por fim, reconheço que a presença, o incentivo e o carinho de cada pessoa que fez parte desta trajetória foram fundamentais para que este trabalho se tornasse realidade. A todos que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal, acadêmico e humano, meu sincero e eterno agradecimento

“Mesmo as pedras guardam lembranças do tempo.”  
— Van Hohenheim, em Fullmetal Alchemist, v. 21  
(ARAKAWA, 2010).

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Capa de apresentação .....                                                                  | 34 |
| Figura 2 – Jade, a Onça.....                                                                           | 35 |
| Figura 3 – Rudá, a coruja barraqueira .....                                                            | 35 |
| Figura 4 – Belinha, a Sapeca .....                                                                     | 36 |
| Figura 5 – Cauã, gavião guardião .....                                                                 | 36 |
| Figura 6 – Tupi, tatu arqueólogo .....                                                                 | 37 |
| Figura 7 – Iberê, a arara observador .....                                                             | 37 |
| Figura 8 – Ana, a anta Inteligente .....                                                               | 38 |
| Figura 9 – capa da história ArqueoFauna: Turminha da Mata em Milho é Daora, mas Prefiro Mandioca ..... | 40 |
| Figura 10 – capa da história ArqueoFauna: Turminha da Mata em o Pote de Argila .....                   | 42 |
| Figura 11 – Capa da história ArqueoFauna: Turminha da Mata em Pinturas Corporais .....                 | 44 |
| Figura 12 – Capa da história ArqueoFauna: Turminha da Mata em a lenda da Árvore Sagrada .....          | 46 |
| Figura 13 – Capa da história ArqueoFauna: Turminha da Mata na aldeia submersa .....                    | 48 |
| Figura 14 – Capa da história ArqueoFauna: Turminha da Mata em o segredo enterrado no campo .....       | 50 |
| Figura 15 – Capa da história ArqueoFauna : Turminha da Mata em O enigma dos ossos Antigos .....        | 52 |
| Figura 16 – Capa da História ‘ Lendas de Laranjeiras/ SE: Tesouros Perdidos .....                      | 54 |
| Figura 17 – Capa da história ‘ Histórias Não Contadas- gruta da pedra Furada .....                     | 57 |
| Figura 18 – Capa do livro ‘ O Rio Vive – o rio Cotinguiba Revivendo Histórias. ....                    | 60 |
| Figura 19 – Laura interagindo com o Rio Cotinguiba .....                                               | 60 |
| Figura 20 – fantoches confeccionados de forma autoral e por Alícia Vieira Ferreira .....               | 62 |
| Figura 21 – Rio Cotinguiba e barco feito de biscoit .....                                              | 63 |

|                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 22 – ESCOLA MUNICIPAL MANOEL SIZINO .Apresentação teatral da história<br>' O rio vive . Laranjeiras, 2023 ..... | 64 |
| Figura 23 – ESCOLA MUNICIPAL MANOEL SIZINO .Apresentação teatral da história<br>' O rio vive . Laranjeiras, 2023 ..... | 65 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC Base Nacional Comum Curricular

IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

## RESUMO

A presente monografia investiga de que maneira a utilização de métodos paradidáticos em arqueologia pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência patrimonial entre alunos do ensino fundamental. O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e descritiva, articulando teoria e prática por meio de um projeto de extensão universitária desenvolvido em escolas públicas do município de Laranjeiras/SE. Foram elaboradas e aplicadas narrativas paradidáticas inspiradas em elementos da arqueologia, da história regional e do patrimônio material e imaterial. As atividades envolveram histórias com temáticas arqueológicas, que promoveram a integração entre ludicidade, ciência e cultura. Os resultados indicam que o uso de recursos narrativos e artísticos potencializa a aprendizagem significativa, desperta a curiosidade e favorece a reflexão crítica sobre o meio ambiente, o território e a memória coletiva. Constatou-se, ainda, que as arqueonarrativas funcionam como instrumentos eficazes de educação patrimonial e arqueologia pública, por democratizarem o conhecimento e valorizarem as identidades locais. Conclui-se que os métodos paradidáticos em arqueologia fortalecem o papel da escola como espaço de preservação da memória e de formação cidadã, transformando o ensino em uma experiência de pertencimento, diálogo e consciência histórica.

**Palavras-chave:** Arqueologia; Educação patrimonial; Laranjeiras; Métodos Paradidáticos.

## **ABSTRACT**

This monograph investigates how the use of paradidactic methods in archaeology can contribute to the development of critical thinking and heritage awareness among elementary school students. The study is based on a qualitative and descriptive approach, articulating theory and practice through a university extension project carried out in public schools in the municipality of Laranjeiras, Sergipe, Brazil. Paradidactic narratives were designed and implemented, inspired by elements of archaeology, regional history, and both tangible and intangible heritage. The activities involved stories with archaeological themes that promoted the integration of playfulness, science, and culture. The results indicate that the use of narrative and artistic resources enhances meaningful learning, stimulates curiosity, and encourages critical reflection on the environment, territory, and collective memory. It was also found that the archaeonarratives function as effective tools for heritage education and public archaeology, as they democratize knowledge and value local identities. It is concluded that paradidactic methods in archaeology strengthen the role of the school as a space for memory preservation and civic formation, transforming teaching into an experience of belonging, dialogue, and historical awareness.

**Keywords:** Archaeology; Heritage Education; Laranjeiras ; Paradidactic Methods.

## SUMÁRIO

|                                                                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                     | <b>12</b> |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>                                                          | <b>14</b> |
| 2.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E COMPREENSÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS .....                           | 14        |
| 2.2 A IMPORTÂNCIA DA ARQUEOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTOJUVENIL .....                             | 17        |
| 2.3 ARQUEONARRATIVAS: A EDUCAÇÃO ARQUEOLÓGICA ATRAVÉS DE HISTÓRIAS .....                      | 21        |
| 2.4 HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO ARQUEOLÓGICA: IDADE, ACESSIBILIDADE E REALIDADE SOCIOCULTURAL ..... | 24        |
| <b>3 METODOLOGIA .....</b>                                                                    | <b>27</b> |
| <b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>                                                         | <b>33</b> |
| <b>5 CONCLUSÃO .....</b>                                                                      | <b>70</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                      | <b>72</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa fundamenta-se nas atividades desenvolvidas e aplicadas no âmbito do projeto de extensão intitulado “Estudando e Interagindo divertidamente com os patrimônios ambiental e cultural dentro e fora da sala de aula da escola”, sob a coordenação do Prof. Dr. Alberico Nogueira de Queiroz. A referida iniciativa extensionista propiciou a articulação entre teoria e prática por meio da elaboração metodológica de recursos lúdico-pedagógicos. Nesse contexto, enquanto a equipe de discentes se dedicava à criação de jogos e dinâmicas interativas, este trabalho focou especificamente no desenvolvimento de narrativas históricas e literárias voltadas à difusão e preservação do patrimônio cultural e ambiental de Laranjeiras-SE, buscando transpor o conhecimento acadêmico para o ambiente escolar de forma atrativa e contextualizada.

A proposta deste trabalho surge da necessidade de aproximar o conhecimento arqueológico, geralmente restrito ao meio acadêmico, do ambiente escolar, de modo a estimular a valorização do patrimônio cultural e ambiental e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação crítica dos estudantes. A arqueologia, ao lidar com vestígios materiais e imateriais das sociedades humanas, oferece uma via privilegiada para a compreensão do passado e da construção da identidade coletiva, possibilitando a conexão entre ciência, cultura e educação. No entanto, observa-se que a abordagem desse campo do saber ainda é incipiente na educação básica, sendo raras as iniciativas que buscam integrá-lo ao cotidiano escolar por meio de práticas didáticas criativas e acessíveis. A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Cônego Filadélfia Oliveira e na Escola Municipal Manoel Sizino Franco, locais nos quais o trabalho foi aplicado.

Diante desse cenário, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte questão: de que maneira a utilização de métodos paradidáticos em arqueologia pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência patrimonial entre alunos do ensino fundamental? Essa problemática remete à busca por compreender não apenas a eficácia das práticas lúdicas, como oficinas, jogos educativos e Historinhas, mas também os impactos dessas metodologias na percepção dos estudantes sobre sua própria história, identidade cultural e responsabilidade diante da preservação do patrimônio.

A partir desse questionamento, levantam-se algumas hipóteses e pressupostos: é possível supor que os métodos paradidáticos baseados na arqueologia, ao dialogarem com a realidade cultural local e com a linguagem acessível às crianças, potencializam a aprendizagem significativa e o engajamento estudantil?. Além disso, acredita-se que tais práticas estimulam a reflexão crítica, na medida em que permitem ao aluno compreender o patrimônio como parte integrante de sua vivência e como um bem coletivo a ser preservado?. Essas questões partem do pressuposto de que a arqueologia, quando tratada de forma interdisciplinar e participativa, torna-se uma ferramenta pedagógica transformadora, capaz de ultrapassar a mera transmissão de conteúdo e de contribuir para a formação cidadã.

Nessa perspectiva, o objetivo geral do trabalho consiste em explorar o potencial educativo da arqueologia por meio de métodos paradidáticos aplicados ao ensino fundamental, integrando saberes arqueológicos ao ambiente escolar de maneira lúdica, crítica e significativa. De forma articulada, os objetivos específicos buscam: Analisar a aplicação de práticas pedagógicas lúdicas em escolas do ensino fundamental, destacando suas potencialidades e desafios; Compreender de que modo a utilização da cultura material e imaterial como recurso didático pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem no campo da educação patrimonial; e avaliar os impactos dessas estratégias na formação de uma consciência crítica e identitária nos estudantes.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa fundamenta-se em diferentes dimensões. Do ponto de vista acadêmico e científico, o estudo contribui para a democratização do conhecimento arqueológico, ao propor sua inserção no ensino básico de maneira acessível e interativa. Do ponto de vista social, atende à necessidade de aproximar a universidade da comunidade, promovendo o diálogo entre saberes acadêmicos e escolares e fortalecendo o vínculo entre ciência e sociedade. Do ponto de vista pedagógico, apresenta-se como uma proposta inovadora, que valoriza a ludicidade e a interdisciplinaridade como ferramentas para despertar o interesse dos estudantes pela história, pelo patrimônio cultural e pela preservação ambiental.

Além disso, trabalhar a arqueologia com crianças e adolescentes é investir em um momento crucial de formação, marcado pela curiosidade, pela imaginação e pela

construção de valores que irão acompanhá-los ao longo da vida. Ao proporcionar experiências que envolvem a análise de vestígios, a reconstituição de práticas do passado e a reflexão sobre a diversidade cultural, a pesquisa favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos escolares, mas também a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e comprometidos com a memória coletiva e a preservação do patrimônio. Assim, esta monografia justifica-se não apenas pela inovação metodológica, mas também pela relevância social e educacional de seus resultados, que podem contribuir para o fortalecimento de práticas de ensino transformadoras no contexto da educação básica.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E COMPREENSÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS**

Para embasar teoricamente este trabalho, recorre-se, em primeiro lugar, ao Guia Básico da Educação Patrimonial, elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), referência fundamental para a compreensão do conceito de educação patrimonial no Brasil. Esse documento propõe a educação patrimonial como um processo contínuo, dialógico e participativo, voltado à sensibilização e valorização dos bens culturais e ambientais, em uma perspectiva de preservação e democratização do acesso ao patrimônio. Horta, Grunberg e Monteiro (1999) definem a educação patrimonial como “um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”. Tal concepção amplia o papel da escola, ao transformá-la em espaço de mediação cultural, promovendo não apenas o ensino formal, mas também a construção de vínculos identitários e comunitários.

Nesse contexto, observa-se que a utilização de atividades lúdicas constitui estratégia pedagógica de elevada eficácia. A ludicidade, ao mobilizar a curiosidade e a imaginação, favorece a aproximação dos estudantes com os elementos do patrimônio cultural, despertando reflexões críticas e consolidando o senso de pertencimento. De acordo com Horta (1999), o contato direto com as manifestações

materiais da cultura como sítios arqueológicos, artefatos ou réplicas torna-se elemento fundamental para que a aprendizagem deixe de ser meramente abstrata e se converta em experiência significativa. Essa abordagem ganha especial relevância no âmbito da educação básica, em que os processos cognitivos, emocionais e sociais encontram-se em fase de formação e consolidação.

Para compreender de maneira aprofundada a eficácia das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem infantojuvenil, é necessário recorrer às teorias do desenvolvimento cognitivo. Piaget (1976) argumenta que a criança constrói seu conhecimento em estágios, de modo que a aprendizagem inicial está intimamente vinculada à manipulação concreta de objetos e experiências práticas. Nesse sentido, jogos, oficinas e atividades que envolvem contato direto com materiais arqueológicos reais ou simulados não apenas despertam a atenção dos alunos, mas também auxiliam na construção ativa de esquemas mentais. Já Vygotsky (1991) destaca que a aprendizagem ocorre, primordialmente, em um plano social, sendo mediada por signos culturais e pela interação com outros sujeitos. Para o autor, o brincar e a atividade lúdica desempenham papel central no desenvolvimento simbólico, funcionando como mediadores essenciais para a apropriação de significados.

Essas teorias sustentam a ideia de que a aprendizagem, sobretudo na infância, não pode ser reduzida a processos mecânicos de memorização, mas deve ser concebida como prática social situada. Ferreiro (1989), ao investigar a aquisição da linguagem escrita, demonstrou que as crianças elaboram hipóteses sobre o funcionamento da escrita antes mesmo da alfabetização formal, revelando que o conhecimento é construído ativamente a partir da interação com o meio. Essa constatação reforça a importância de metodologias que considerem o protagonismo do estudante, permitindo que este formule, teste e reformule suas hipóteses de forma criativa e contextualizada.

Nesse mesmo sentido, a pedagogia freireana oferece aportes essenciais para pensar a integração da arqueologia na educação. Para Freire (1996), a prática educativa deve ser problematizadora, dialógica e historicamente situada, tendo como ponto de partida a realidade concreta do educando. Ensinar, portanto, não significa transferir conhecimento, mas criar condições para que os alunos se tornem sujeitos ativos na construção de sua aprendizagem. Ao serem estimulados a refletir criticamente sobre o patrimônio cultural material ou imaterial, os estudantes

compreendem que fazem parte de uma história coletiva e que são corresponsáveis por sua preservação.

Dessa forma, a adoção de práticas paradigmáticas fundamentadas na arqueologia apresenta-se como estratégia pedagógica de caráter transformador. Ao introduzir jogos educativos, dramatizações, narrativas e oficinas de análise de vestígios, promove-se a vivência de experiências que unem ciência, cultura e ludicidade. Além disso, tais metodologias permitem contemplar diferentes faixas etárias, desde que respeitadas as especificidades cognitivas, emocionais e sociais de cada grupo. Essa adequação, além de garantir a efetividade do processo de aprendizagem, fortalece os vínculos sociais e culturais, promovendo valores como respeito à diversidade, senso de pertencimento e trabalho colaborativo.

Outro ponto relevante é o papel das interações sociais na aprendizagem. Vygotsky (1991) salienta que o desenvolvimento humano ocorre em estreita relação com o meio sociocultural, de modo que a aprendizagem nunca se dá de forma isolada, mas é sempre mediada pela coletividade. Esse aspecto é particularmente visível em atividades de arqueologia educativa, nas quais o trabalho em grupo, a discussão coletiva e a análise conjunta de vestígios se sobrepõem ao esforço individual, resultando em experiências mais ricas e integradas.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da interdisciplinaridade e da valorização do patrimônio cultural no processo formativo. O documento aponta a necessidade de desenvolver competências que promovam a reflexão crítica, a consciência histórica e a cidadania (Brasil, 2018). A inserção da arqueologia como recurso pedagógico está em plena consonância com tais diretrizes, uma vez que possibilita a articulação de diferentes áreas do conhecimento como História, Geografia, Ciências e Artes, enriquecendo a aprendizagem e proporcionando aos alunos experiências interdisciplinares significativas.

A relevância desse processo se amplia ao se considerar que a escola é um dos principais espaços de socialização e construção de identidades. Como aponta Matos (2009), a escola não deve apenas transmitir conteúdos históricos, mas também promover o contato direto dos alunos com manifestações culturais, a fim de criar vínculos afetivos e de pertencimento. Nesse sentido, a educação patrimonial na

escola constitui-se como estratégia de democratização do acesso à cultura e à memória coletiva, articulando-se com as políticas públicas de preservação.

A partir dessas reflexões, torna-se evidente que a educação patrimonial de caráter arqueológico não pode ser reduzida à simples transmissão de conteúdos, mas deve ser compreendida como prática educativa inclusiva, colaborativa e situada socialmente. Trata-se de possibilitar que crianças e adolescentes não apenas aprendam conceitos sobre o passado, mas também reflitam sobre seu papel na preservação do patrimônio e na construção da memória coletiva. Conforme Vasconcellos (2019), arqueólogos e educadores, ao atuarem em conjunto, tornam-se parceiros estratégicos na formação de cidadãos mais críticos e comprometidos com sua herança cultural.

## **2.2 A IMPORTÂNCIA DA ARQUEOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTOJUVENIL**

A introdução da arqueologia no processo educativo infantil representa uma oportunidade singular de conectar as crianças com a história, com os patrimônios cultural e natural e, sobretudo, com o desenvolvimento do pensamento crítico desde os primeiros anos de formação escolar. Ao lidar diretamente com vestígios do passado, sejam eles materiais ou imateriais, a arqueologia instiga a curiosidade e desperta o interesse pelo conhecimento, fomentando práticas investigativas que se configuram como essenciais para a construção ativa, participativa e significativa da aprendizagem. Essa abordagem contribui não apenas para a compreensão da formação das sociedades humanas, mas também para a valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento do senso de pertencimento à comunidade em que o sujeito está inserido.

A arqueologia é uma atividade que desperta muito interesse e o patrimônio arqueológico exerce grande atração junto ao público. Essa atração quando bem conduzida pela educação, pode gerar processos participativos e inclusivos. Nesse sentido, estabelece – se uma relação dupla via. Os arqueólogos devem olhar a educação como uma forte aliada e os educadores, por sua vez, encontram na arqueologia um campo de pesquisa incomensurável na missão de transformar a todos em defensoras desse patrimônio, pois afinal, a todos pertence (Vasconcellos, 2019,p.256).

A infância constitui-se em um período fundamental para a construção de valores, atitudes e referenciais culturais que acompanharão o indivíduo ao longo da vida. Como ressalta Vygotsky (1991), o aprendizado ocorre, inicialmente, em um plano

social, mediado pela interação com o outro, e apenas posteriormente é internalizado pelo indivíduo, formando a base do desenvolvimento cognitivo superior. Nesse sentido, experiências educativas que envolvem a mediação simbólica e o uso de instrumentos culturais como acontece em atividades arqueológicas de caráter lúdico exercem papel determinante não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também no amadurecimento socioemocional. Ao proporcionar vivências em que a criança manipula, interpreta e atribui significados a elementos do patrimônio, fomenta-se a criação de vínculos afetivos com a cultura, ampliando a capacidade reflexiva e crítica.

A arqueologia, nesse contexto, transcende sua função original de ciência dedicada ao estudo do passado e se converte em ferramenta pedagógica e social de alto potencial formativo. Funari (2003) enfatiza que a chamada arqueologia pública assume o compromisso de democratizar o conhecimento, ampliando o acesso da sociedade às informações científicas produzidas e estimulando sua participação ativa na preservação dos bens culturais. Quando inserida na educação básica, essa perspectiva contribui para aproximar os alunos de sua própria história e memória coletiva, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento do patrimônio local e nacional como elementos constitutivos da identidade e da cidadania.

Ao dialogar com práticas como oficinas de escavações simuladas, análise de artefatos, construção de maquetes e dramatizações históricas exemplificam metodologias que inserem o aluno no processo de investigação e reconstrução do passado, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências como observação, interpretação, argumentação e senso crítico (Horta, 1999). Essa multiplicidade de abordagens favorece a aprendizagem significativa, uma vez que aproxima os conteúdos escolares da experiência concreta dos educandos.

A introdução da arqueologia no ambiente escolar, sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental, configura-se, portanto, como prática inovadora que amplia a formação integral dos sujeitos. Ao promover contato direto com questões relacionadas à memória, à identidade, à cidadania e à preservação cultural, a arqueologia possibilita que as crianças compreendam a historicidade do mundo que as cerca e reconheçam sua própria responsabilidade na manutenção do patrimônio coletivo. Como observam Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a educação patrimonial tem por objetivo fomentar a consciência crítica sobre a relevância dos bens culturais,

atribuindo à sociedade a responsabilidade compartilhada por sua preservação. Quando aplicada ao público infantil, essa prática pedagógica adquire ainda mais relevância, na medida em que promove aprendizagens vivenciais por meio de jogos, dramatizações, escavações simuladas, produção de réplicas e visitas a sítios arqueológicos.

Outro aspecto central da arqueologia educativa refere-se à formação para a diversidade cultural. Ao estudar diferentes culturas do passado e compreender seus modos de vida, as crianças são estimuladas a respeitar outras formas de existência, a reconhecer a pluralidade das experiências humanas e a desenvolver atitudes de empatia. Essa dimensão é coerente com a perspectiva de uma educação inclusiva e humanizadora, defendida por Paulo Freire (1996), que enfatiza a necessidade de um conhecimento libertador, conectado à realidade do educando e comprometido com a transformação social. A arqueologia, nesse sentido, contribui para a formação de cidadãos que não apenas reconhecem sua história, mas que também aprendem a valorizar a diversidade cultural como riqueza coletiva.

Além disso, a ludicidade apresenta-se como um dos elementos mais eficazes para despertar o interesse e engajamento das crianças. Piaget (1976) destaca que o jogo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo infantil, pois possibilita a construção ativa do conhecimento e a experimentação de hipóteses em um ambiente de criatividade e prazer. Aplicada ao contexto da arqueologia, a ludicidade permite que o aluno compreenda conteúdos abstratos de maneira prática e interativa, o que amplia a retenção de informações e fortalece a motivação intrínseca para aprender.

Portanto, a utilização da arqueologia na educação básica vai muito além da mera transmissão de conteúdos históricos ou científicos. Trata-se de uma estratégia pedagógica transformadora que une ciência, cultura, ludicidade e educação em prol da formação integral das novas gerações. Ao ser implementada em sala de aula, contribui para formar cidadãos conscientes de sua história, respeitosos em relação à diversidade cultural e comprometidos com a preservação do patrimônio coletivo. Dessa forma, a arqueologia firma-se como uma aliada indispensável no processo educativo, promovendo a democratização do conhecimento e o fortalecimento da memória e da identidade cultural desde os primeiros anos de escolarização.

Segundo Azevedo e Scheel- Ybert (2024), ao dialogar com a educação, a arqueologia é colocada no centro de uma complexa rede teórica e metodológica que integra os saberes e práticas das áreas [...] a arqueologia atua na educação entre conteúdo e prática.

Nos últimos anos, ganhou força no Brasil e em outros contextos a educação patrimonial digital, que incorpora tecnologias digitais (realidade aumentada, digitalização 3D, acervos virtuais, recursos digitais interativos) como estratégia para difusão, preservação e ensino do patrimônio. Por exemplo, uma revisão recente da literatura evidencia uma ampliação de estudos que utilizam tecnologia digital para potencializar a educação patrimonial, seja por meio de acervos 3D, fabricação digital ou realidade aumentada, buscando não só o acesso mas a imersão e interação com o patrimônio cultural. Atividades que envolvem museus virtuais ou plataformas digitais também têm sido utilizadas como meios de inclusão e valorização da memória documental entre jovens escolares.

Outro vetor de crescente relevância é a arqueologia colaborativa ou comunitária, que envolve as comunidades locais não como meros objetos de estudo, mas como participantes ativos na pesquisa, preservação e interpretação do patrimônio. Um exemplo disso é o projeto de educação patrimonial e arqueologia colaborativa com as comunidades de São Pedro do Lago e Piçarrão, na região de Sento Sé, Bahia, em que se buscou construir uma relação de pertencimento local/regional através de procedimentos teóricos e metodológicos que contemplam a participação comunitária no levantamento e na divulgação do patrimônio.

Essas práticas mais recentes reforçam a importância de metodologias educativas que ultrapassam a sala de aula tradicional, integrando museus, museus virtuais, plataformas digitais, comunidades locais e projetos participativos. Por exemplo, a dissertação “Educação patrimonial e cultura digital na aula de história: uma experiência no Colégio Ruben Berta (Porto Alegre – RS)” (2025) relata uma experiência prática em que alunos e professoras usaram cultura digital como recurso pedagógico para engajar identidade, memória e patrimônio escolar.

A pandemia de COVID-19, ao impor a suspensão das atividades presenciais nas escolas, museus e centros culturais, trouxe desafios inéditos para a educação patrimonial e arqueológica. Contudo, esse cenário adverso também impulsionou a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, com destaque para o uso intensivo de recursos digitais e remotos. Oficinas virtuais, visitas mediadas por

videoconferência, produção de materiais multimídia e utilização de acervos digitais passaram a constituir alternativas viáveis para a continuidade das ações educativas em tempos de distanciamento físico. Mais do que medidas emergenciais, tais práticas revelaram-se capazes de ampliar o acesso ao patrimônio cultural, sobretudo para públicos antes geograficamente excluídos das atividades presenciais. De acordo com relatos de experiências desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil, a educação patrimonial digital em contexto pandêmico demonstrou potencial não apenas para manter vínculos entre escola, patrimônio e comunidade, mas também para estimular novas formas de engajamento crítico, reforçando a percepção de que a preservação cultural é responsabilidade coletiva e atemporal (Silva; Santos, 2022). Nesse sentido, a pandemia pode ser compreendida como marco de reconfiguração metodológica, na medida em que consolidou práticas híbridas presenciais e digitais que tendem a permanecer como legado para a educação patrimonial no pós-pandemia.

Formar sujeitos sensíveis à diversidade cultural também tem sido enfatizado: reflexões sobre arqueologias indígenas, etnoarqueologia, prática colaborativa com comunidades tradicionais e povos originários ampliam o escopo da arqueologia escolar para além de uma visão eurocêntrica ou elitista. Jácome (2020) aborda a necessidade de pensar as arqueologias indígenas não apenas como objeto, mas como coautoria entre educadores, arqueólogos e comunidades, garantindo pluralidade de vozes e perspectivas.

Dessa forma, essas novas linhas de pesquisa e prática contribuem para consolidar a arqueologia educativa como espaço de produção de conhecimento, identidade, memória e cidadania, integrando ciência, tecnologia, cultura e participação social. Elas colocam em evidência que a educação patrimonial não é uma adição ornamental ao currículo, mas um componente estratégico para a construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com os desafios culturais contemporâneos.

### **2.3 ARQUEONARRATIVAS: A EDUCAÇÃO ARQUEOLÓGICA ATRAVÉS DE HISTÓRIAS**

A relação entre narrativa e arqueologia tem se mostrado um campo promissor para a educação patrimonial, sobretudo quando aplicada ao ensino básico. A

chamada educação arqueológica por meio de histórias, aqui denominada arqueonarrativas, parte do pressuposto de que o patrimônio cultural e os vestígios arqueológicos podem ser mediados pedagogicamente através de enredos narrativos que mobilizem tanto a cognição quanto a afetividade dos estudantes. Nesse sentido, as histórias não se configuram apenas como recursos didáticos de entretenimento, mas como ferramentas potentes de construção de sentidos, de memória coletiva e de pertencimento cultural.

A arqueologia, enquanto ciência, ocupa-se da interpretação das materialidades deixadas por sociedades passadas. Entretanto, como afirma Funari (2003), a disciplina não se restringe a uma prática técnica, mas constitui-se como campo de diálogo com a sociedade, devendo assumir o compromisso de democratizar o conhecimento produzido. É nesse horizonte que emergem as narrativas arqueológicas, capazes de transpor as barreiras acadêmicas, traduzindo conceitos científicos para linguagens acessíveis e significativas, sobretudo no contexto escolar. Assim, ao transformar os vestígios do passado em histórias, a arqueologia não apenas transmite informações, mas mobiliza emoções, desperta a imaginação e cria vínculos identitários.

Do ponto de vista educacional, essa estratégia dialoga com as teorias construtivistas e socioconstrutivistas da aprendizagem. Piaget (1976) sublinha que a criança aprende ativamente, construindo hipóteses sobre o mundo a partir de experiências concretas. Vygotsky (1991), por sua vez, enfatiza o papel das interações sociais e dos instrumentos culturais entre eles, a linguagem e a narrativa como mediadores essenciais no processo de internalização do conhecimento. Assim, as arqueonarrativas, ao integrarem enredos, personagens e contextos históricos baseados em achados arqueológicos, funcionam como instrumentos culturais que facilitam a mediação entre o universo infantil e a complexidade dos conteúdos científicos.

A importância da narrativa na transmissão de saberes também encontra respaldo em estudos da psicologia da educação. Bruner (1991) defende que o ser humano organiza sua experiência por meio de estruturas narrativas, sendo a história uma forma privilegiada de atribuir significado à realidade. Nesse sentido, ao inserir a arqueologia em narrativas ficcionais ou semificcionais, cria-se um espaço de aprendizagem em que o aluno não apenas absorve informações, mas vivencia

simbolicamente o passado, compreendendo-o como parte de sua própria trajetória cultural.

No campo da educação patrimonial, autores como Horta, Grunberg e Monteiro (1999) apontam que o contato com o patrimônio deve ser ativo, crítico e contextualizado. O simples acesso a dados históricos não garante a formação de uma consciência preservacionista; é necessário criar experiências que despertem a curiosidade, o senso de identidade e a responsabilidade social. Nesse aspecto, as arqueonarrativas cumprem papel central, uma vez que permitem transformar sítios arqueológicos, artefatos e práticas culturais em histórias significativas para as crianças. Por meio delas, os objetos deixam de ser peças estáticas de museus para se tornarem elementos vivos de narrativas que interpelam e emocionam.

Experiências recentes em projetos de extensão universitária e ações em escolas brasileiras confirmam o potencial das arqueonarrativas. Nunes (2019) mostra que o uso de recursos pedagógicos baseados na arqueologia brasileira, como oficinas e narrativas ilustradas, contribui para a valorização da diversidade cultural e para a construção de uma consciência crítica entre alunos do ensino fundamental. De forma semelhante, Santos e Rodrigues (2016) defendem que a produção de atividades didáticas narrativas promove uma integração entre educação ambiental e educação patrimonial, ampliando o alcance dos conteúdos de forma interdisciplinar.

Outro ponto crucial é o caráter interdisciplinar da arqueologia, reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estimula metodologias capazes de articular diferentes áreas do conhecimento. Ao construir uma história baseada em contextos arqueológicos, o professor pode desenvolver simultaneamente habilidades de leitura, interpretação, senso crítico, observação científica e criatividade. Nesse sentido, as arqueonarrativas alinham-se aos objetivos contemporâneos da educação básica brasileira, ao mesmo tempo em que preservam o compromisso com a memória cultural.

Além do aspecto interdisciplinar, as arqueonarrativas favorecem a formação de valores ligados à diversidade cultural e ao respeito às diferenças. Vasconcellos (2019) observa que a educação patrimonial, ao integrar a arqueologia, contribui para formar cidadãos engajados na defesa do patrimônio coletivo. Quando as histórias incorporam narrativas de diferentes grupos sociais como povos indígenas, comunidades afrodescendentes, populações tradicionais ampliam-se os horizontes de

reconhecimento e respeito à pluralidade cultural. Nesse sentido, as arqueonarrativas funcionam como ferramenta de empatia, combatendo preconceitos e promovendo uma visão humanizadora do passado.

Em síntese, a utilização de histórias na educação arqueológica constitui um recurso didático de alto valor formativo, pois alia ciência, ludicidade e cultura na construção de experiências significativas de aprendizagem. Mais do que transmitir informações sobre o passado, as arqueonarrativas formam sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e comprometidos com a preservação da memória coletiva. Ao promover a democratização do conhecimento arqueológico por meio de narrativas, esta abordagem pedagógica amplia o alcance da arqueologia, reafirmando-a como campo científico e socialmente relevante no processo de formação das novas gerações.

## **2.4 HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO ARQUEOLÓGICA: IDADE, ACESSIBILIDADE E REALIDADE SOCIOCULTURAL**

A utilização de histórias como recurso pedagógico constitui uma das estratégias mais eficazes na mediação entre conhecimento científico e formação cidadã. No campo da educação arqueológica, esse recurso adquire relevância ainda maior, uma vez que possibilita traduzir os conteúdos complexos da disciplina em narrativas compreensíveis, acessíveis e significativas para diferentes públicos. Contudo, para que essa abordagem seja realmente eficaz, é imprescindível considerar três dimensões fundamentais: a faixa etária dos educandos, a acessibilidade dos materiais utilizados e a realidade sociocultural do indivíduo ou grupo em formação.

A adequação da narrativa à idade dos estudantes encontra respaldo em diferentes correntes da psicologia do desenvolvimento. Para Piaget (1976), o processo de aprendizagem se dá de forma gradual e é condicionado por estágios cognitivos. Crianças em idade pré-escolar, por exemplo, aprendem de modo mais efetivo por meio de histórias curtas, visuais e concretas, que estimulem a manipulação e a exploração sensorial. Já alunos em fases mais avançadas do ensino fundamental tendem a assimilar narrativas mais complexas, nas quais conceitos abstratos, relações temporais e problematizações históricas podem ser introduzidos. Nesse contexto, a arqueonarrativa deve ser cuidadosamente adaptada: enquanto para crianças pequenas uma história pode se centrar na vida cotidiana de um personagem

fictício de uma comunidade antiga, para adolescentes pode-se explorar dilemas sociais, éticos e políticos vivenciados por diferentes grupos no passado, aproximando-os da reflexão crítica.

O aspecto da acessibilidade material também se revela decisivo. A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (1982), ocorre quando novos conteúdos se conectam a estruturas cognitivas já existentes, em um processo de ancoragem. Nesse sentido, o uso de materiais físicos concretos como réplicas de artefatos, maquetes de sítios arqueológicos, jogos didáticos, livros ilustrados ou objetos manipuláveis amplia as possibilidades de compreensão. Vygotsky (1991) argumenta que os instrumentos culturais e os signos são mediadores fundamentais do desenvolvimento cognitivo, e, nesse caso, os objetos materiais assumem função simbólica e mediadora da narrativa. Uma criança que manipula uma réplica de cerâmica indígena durante uma contação de história, por exemplo, não apenas ouve o enredo, mas vivencia fisicamente o conteúdo, transformando a experiência em um processo ativo e interativo.

Do mesmo modo, é essencial garantir que o material utilizado seja acessível a todos os estudantes, respeitando condições de equidade e inclusão. Em muitas realidades escolares brasileiras, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, o acesso a recursos digitais sofisticados ainda é limitado. Nesse cenário, materiais físicos simples, confeccionados de forma artesanal ou adaptados a partir de recursos locais, podem ser extremamente eficazes. Além de democratizar o acesso, tais recursos promovem o envolvimento direto dos alunos no processo de criação, fortalecendo vínculos afetivos com o conteúdo narrativo.

A adequação da narrativa à realidade sociocultural do educando. Para Freire (1996), a prática pedagógica deve partir da realidade concreta do sujeito, respeitando seus saberes prévios e experiências de vida. Assim, narrativas arqueológicas ganham maior significado quando se baseiam em vestígios ou memórias de grupos próximos à realidade do aluno, como comunidades indígenas, afrodescendentes ou populações tradicionais.

Essa adequação permite que a criança se reconheça no enredo, fortalecendo sua identidade cultural e sua autoestima coletiva. Como argumenta Bruner (1991), a narrativa é a forma pela qual os indivíduos organizam sua experiência e atribuem significados à realidade. Ao ouvir histórias que retratam o patrimônio de sua própria

região, os alunos deixam de ser receptores passivos de informações para se tornarem sujeitos ativos na construção de sua memória e identidade histórica. Nesse processo, a educação patrimonial cumpre sua função crítica, ao promover consciência preservacionista e valorização da diversidade cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999).

Por fim, a importância do uso de histórias adequadas à idade, à acessibilidade material e à realidade dos indivíduos reside em sua capacidade de transformar a educação arqueológica em uma prática verdadeiramente inclusiva e democrática. Trata-se de um caminho pedagógico que não apenas transmite informações científicas, mas promove experiências de aprendizado que são cognitivamente desafiadoras, emocionalmente envolventes e culturalmente relevantes. Ao adaptar narrativas arqueológicas a esses parâmetros, o educador garante não apenas a assimilação de conteúdos, mas também a formação integral do sujeito crítico, criativo, sensível à diversidade e comprometido com a preservação do patrimônio coletivo.

### 3 METODOLOGIA

Para compreender a importância de Laranjeiras e seu patrimônio é necessário voltar a sua gênese de ocupação que remota ao final do século XVI, após as expedições de Cristóvão de Barros contra as populações originárias. A fixação de colonos às margens do Rio Cotinguiba consolidou um porto estratégico, inicialmente vinculado à Freguesia de Socorro, que se tornou um entreposto comercial fundamental para a região, facilitando o fluxo de mercadorias e o tráfico de escravizados. Apesar do período de ocupação holandesa (1637–1645), o núcleo urbano manteve seu desenvolvimento em torno do porto. A presença da Companhia de Jesus, a partir de 1701, foi determinante para a configuração arquitetônica e cultural da localidade, com a edificação de complexos como o Retiro e a Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Comandaroba (1731), marcos da arquitetura colonial sergipana. No século XIX, Laranjeiras emergiu como o principal polo econômico da província de Sergipe. A pujança da indústria açucareira, aliada à pecuária e ao comércio, conferiu ao município uma influência política que culminou em sua elevação à categoria de Vila Imperial em 1832 e, posteriormente, à sede de comarca em 1841. Em 1848, foi formalmente elevada à categoria de cidade. Ficou conhecida como a “Atenas Sergipana”, devido à intensa atividade jornalística, literária e educacional destacando-se o Colégio Nossa Senhora Sant’Anna, visitado por D. Pedro II em 1860. Também pelo seu modernismo pelo Pioneirismo na iluminação pública (1854), telégrafo (1880) e navegação a vapor.

O patrimônio cultural de Laranjeiras configura-se como um dos mais densos e representativos acervos do Brasil, articulando uma complexa estratificação que abrange desde a arquitetura religiosa jesuítica do século XVIII, exemplificada pela monumentalidade da Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Comandaroba até o ecletismo civil e industrial do século XIX, reflexo da hegemonia da economia açucareira e do status de “Atenas Sergipana”. Esta materialidade, preservada em museus, teatros e engenhos, integra-se indissociavelmente ao patrimônio imaterial, onde manifestações folclóricas como o Lambe-Sujos e Caboclinhos e a Taieira atuam como dispositivos de memória e resistência das matrizes étnicas formadoras, consolidando a cidade como um território de salvaguarda da identidade nacional e um

campo de estudo fundamental para a compreensão das tensões e sínteses culturais do Nordeste brasileiro.

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, concebida para permitir uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados em seus contextos reais. Conforme Minayo (2001), as abordagens qualitativas priorizam a interpretação, a subjetividade e o significado das práticas sociais, em oposição a uma mera quantificação de dados. Nesse sentido, a investigação parte do pressuposto de que a realidade educacional não pode ser reduzida a números, mas deve ser analisada em sua complexidade, contemplando a interação entre sujeitos, práticas pedagógicas e o ambiente escolar.

O público-alvo desta pesquisa-ação compreendeu crianças e adolescentes. Contudo, devido a distorções no fluxo escolar, observou-se uma acentuada heterogeneidade etária nas turmas, com salas de Ensino Fundamental compostas por alunos entre 7 e 11 anos. Dados do IDEB (2023) reforçam esse cenário crítico: enquanto os anos iniciais do Ensino Fundamental registraram médias entre 4,8 e 5,2, os anos finais e o Ensino Médio mantiveram-se entre 4,0 e 4,4. Considerando que a pontuação máxima do índice é 10, os resultados evidenciam uma carência estrutural e desigualdades no aprendizado. Tal realidade torna imperativa a adaptação das práticas pedagógicas, respeitando as especificidades etárias e as variações linguísticas do grupo.

O delineamento escolhido é o estudo de caso, estratégia metodológica que, segundo Yin (2001), possibilita a análise detalhada de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, sobretudo quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas. Especificamente, esta pesquisa concentra-se em duas instituições de ensino localizadas no município de Laranjeiras/SE: a Escola Municipal Manoel Sizino Franco e a Escola Estadual Cônego Filadelfo Oliveira. O recorte foi definido por critérios de relevância social, acessibilidade e pertinência ao projeto de extensão universitária que fundamenta este trabalho. A escolha das escolas não é arbitrária, mas resulta da inserção prévia de ações educativas vinculadas à arqueologia e à educação patrimonial em seus ambientes escolares, permitindo uma análise contextualizada das práticas em andamento.

Além do estudo de caso, a pesquisa incorpora elementos da pesquisa-ação, modalidade que, segundo Thiollent (2005), busca articular investigação científica e intervenção social, com vistas a transformar a realidade estudada ao mesmo tempo em que a analisa. Essa escolha metodológica justifica-se pelo caráter aplicado da investigação, que se origina de um projeto de extensão universitária e envolve diretamente alunos, professores e pesquisadores em um processo dialógico, participativo e colaborativo. Ao assumir esse formato, a pesquisa não se limita a observar práticas escolares, mas participa ativamente de sua construção, promovendo um espaço de troca de saberes entre universidade e comunidade escolar.

No que diz respeito aos instrumentos e recursos empregados, destaca-se a elaboração de material didático integralmente autoral, concebido de modo a dialogar com os princípios da educação patrimonial e com a realidade sociocultural dos alunos. Entre esses recursos, sobressaem-se as histórias lúdicas, desenvolvidas com o propósito de contextualizar conceitos arqueológicos em narrativas acessíveis, criativas e envolventes. A escolha pelo uso de histórias fundamenta-se tanto em pressupostos teóricos como os de Bruner (1991), que aponta a narrativa como forma central de atribuição de significado à experiência humana quanto em experiências práticas de educação arqueológica que têm demonstrado a eficácia da ludicidade na aproximação dos estudantes com o patrimônio cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999).

As histórias lúdicas são aplicadas de forma interativa, acompanhadas de atividades pedagógicas que incluem debates, dramatizações, produção de desenhos, análise de réplicas de artefatos e visitas guiadas a contextos patrimoniais locais. Essa diversidade de práticas visa não apenas despertar o interesse dos estudantes, mas também favorecer a aprendizagem significativa, conforme defendido por Ausubel (1982), ao ancorar novos conteúdos em estruturas cognitivas pré-existentes. Além disso, o processo metodológico adota uma perspectiva de interdisciplinaridade, ao integrar conteúdos em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente. (Horta;Grunberg; Monteiro, 1999, p. 4).

A escolha metodológica adotada neste estudo revelou-se especialmente pertinente por permitir o entrelaçamento efetivo entre teoria e prática, característica essencial em pesquisas que buscam compreender e intervir em realidades educativas específicas. A opção por uma abordagem de natureza qualitativa, ancorada no estudo de caso e complementada por elementos da pesquisa-ação, possibilitou a construção de uma análise situada e contextualizada das práticas paradigmáticas de arqueologia implementadas em ambiente escolar, em sintonia com os princípios da Educação Patrimonial. Tal perspectiva encontra respaldo em Yin (2001), ao afirmar que o estudo de caso se apresenta como instrumento adequado para a investigação de fenômenos contemporâneos em seus contextos reais, e em Thiollent (2005), que destaca a pesquisa-ação como método que une investigação científica e transformação social.

A incorporação da pesquisa-ação conferiu à investigação um caráter interventivo, colaborativo e dialógico, ampliando o alcance dos resultados para além da simples observação. O envolvimento direto de alunos, professores e pesquisadores transformou a experiência em um processo de construção coletiva de saberes, fundamentado na participação ativa dos sujeitos. Esse movimento aproxima-se da pedagogia freireana, que defende a superação da lógica bancária da educação em favor de uma prática problematizadora, crítica e humanizadora (Freire, 1996). Dessa forma, a pesquisa deixou de ser um exercício meramente descritivo para se constituir como uma experiência transformadora, voltada ao empoderamento dos participantes e à valorização de suas práticas e realidades.

Outro aspecto metodológico relevante foi a elaboração autoral do material paradigmático, concebido especificamente para atender às necessidades do projeto e aos contextos culturais das escolas envolvidas. Entre os recursos produzidos, destacaram-se as narrativas lúdicas, que se configuraram como instrumentos criativos e acessíveis para a mediação dos saberes arqueológicos. De acordo com Bruner (1991), a narrativa constitui uma das formas mais eficazes de atribuição de

significados, sendo, portanto, recurso fundamental na aprendizagem. As histórias criadas para esta pesquisa não apenas facilitaram a compreensão de conceitos arqueológicos abstratos, mas também promoveram experiências de aprendizagem significativas, prazerosas e afetivas, em consonância com os pressupostos da aprendizagem significativa defendida por Ausubel (1982).

Como apontam Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a educação patrimonial deve ser concebida como processo contínuo de sensibilização, no qual a apropriação social do patrimônio só é possível mediante experiências educativas que dialoguem com a realidade cultural dos sujeitos. Nesse sentido, a metodologia reafirma o compromisso da educação patrimonial com a democratização do conhecimento e com a valorização da memória coletiva, transformando o patrimônio em um bem vivido e reconhecido no cotidiano escolar.

Do ponto de vista empírico, a observação sistemática das práticas escolares permitiu verificar o impacto positivo das atividades propostas sobre a percepção dos alunos em relação à história local e aos bens culturais de seu entorno. Manifestaram-se indícios claros de engajamento estudantil, apropriação crítica dos conteúdos e ressignificação das visões sobre o patrimônio, confirmando a eficácia das estratégias adotadas. Além disso, a análise demonstrou que a arqueologia, quando integrada ao ambiente escolar por meio de metodologias inovadoras, revela-se campo fértil para práticas educativas transformadoras, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de identidades culturais mais conscientes e ativas.

A proposta metodológica apresentada neste trabalho deve ser compreendida como um método paradidático, ou seja, como a elaboração e utilização de materiais de apoio que têm como finalidade auxiliar e enriquecer o trabalho docente em sala de aula, e não substituí-lo. O material produzido de caráter arqueológico, lúdico e narrativo foi concebido como instrumento pedagógico complementar, destinado a dialogar com os conteúdos já previstos no planejamento escolar, estabelecendo conexões entre os temas trabalhados em aula e as dimensões históricas e culturais reveladas pela arqueologia.

É fundamental destacar que a função desse material não se configura como imposição ao professor, tampouco como tentativa de hierarquizar os saberes escolares. Pelo contrário, a sua utilização deve ser entendida como um recurso de caráter colaborativo, que se coloca a serviço da prática docente e respeita o papel

central do professor como autoridade pedagógica e mediador do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a proposta reafirma que o professor é o sujeito que detém a legitimidade e a autonomia sobre a condução da prática pedagógica, sendo o material paradidático apenas uma ferramenta de apoio para potencializar suas estratégias didáticas.

Ao reconhecer o professor como protagonista da mediação escolar, o método aqui desenvolvido busca contribuir com subsídios que possam ampliar o repertório de práticas, diversificar os meios de abordagem e tornar o ensino mais significativo para os estudantes. Trata-se, portanto, de um recurso que se integra organicamente à realidade da sala de aula, não como algo externo ou alheio, mas como um instrumento articulador entre teoria, prática e experiência, capaz de dialogar com os conteúdos disciplinares já em desenvolvimento.

Assim, conclui-se que a metodologia aplicada neste estudo não apenas cumpriu os objetivos inicialmente propostos, como também abriu caminhos promissores para futuras iniciativas de caráter interdisciplinar, voltadas à integração da arqueologia ao cotidiano escolar. A experiência relatada evidencia que práticas educativas fundamentadas no diálogo com a comunidade e na valorização da diversidade cultural possuem potencial para fortalecer a consciência histórica, a cidadania e o compromisso coletivo com a preservação patrimonial. Dessa forma, reafirma-se a importância de reconhecer o patrimônio não apenas como herança cultural, mas como direito social e bem coletivo, cuja valorização deve ser cultivada desde os primeiros anos da formação escolar.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O material central desta pesquisa consiste em uma coletânea de historinhas de temática arqueológica, originalmente elaboradas para alunos do Ensino Fundamental, mas com potencial de aplicabilidade em diferentes faixas etárias, em virtude de sua linguagem didática e acessível. Cada narrativa foi concebida para contemplar aspectos específicos da arqueologia, tais como a conservação de artefatos e a interpretação do patrimônio, articulando esses conteúdos por meio de enredos envolventes, personagens atrativos e recursos ilustrativos que favorecem a compreensão. Além disso, as historinhas foram estruturadas com objetivos de aprendizagem previamente definidos e acompanhadas de atividades reflexivas ao final de cada unidade, de modo a estimular o pensamento crítico e a relação entre o passado arqueológico e o cotidiano dos estudantes.

O projeto ArqueoFauna: Turminha da Mata, concebido como uma proposta paradidática de educação arqueológica e patrimonial que utiliza recursos narrativos, lúdicos e criativos para sensibilizar crianças e jovens acerca da importância do patrimônio ambiental e cultural. O projeto integra a segunda etapa do programa de extensão universitária “Estudando e Interagindo Divertidamente com os Patrimônios Ambiental e Cultural Dentro e Fora da Sala de Aula da Escola”, e tem como foco a produção de materiais educativos autorais que dialoguem com o universo infantil, sem perder de vista a densidade conceitual da arqueologia e da educação patrimonial.

A Turminha da Mata é composta por personagens inspirados na fauna brasileira e em espécies domesticadas no país, como a onça Jade, a anta Ana, a arara Iberê, o tatu arqueólogo Tupi, o gavião Cauã, a cachorrinha Belinha e a coruja Rudá. Cada personagem foi cuidadosamente elaborado para representar não apenas características comportamentais ou biológicas de sua espécie, mas também valores, virtudes e dilemas que podem ser explorados pedagogicamente em sala de aula. Tal construção simbólica permite que as narrativas desempenhem múltiplas funções: ao mesmo tempo em que despertam o interesse das crianças por meio da ludicidade, oferecem mediações culturais para compreender conceitos científicos, ambientais e arqueológicos de maneira acessível.

Além do caráter paradidático, a Turminha da Mata assume também a dimensão de projeto de extensão universitária, configurando-se como espaço de articulação entre universidade e comunidade escolar. Essa integração permite que os conhecimentos acadêmicos em arqueologia e patrimônio sejam traduzidos para linguagens acessíveis, ao mesmo tempo em que devolve à sociedade, de forma crítica e criativa, os frutos da produção científica. A metodologia de extensão está em consonância com a perspectiva da pesquisa-ação (Thiollent, 2005), uma vez que envolve de maneira ativa professores, estudantes e pesquisadores na construção de um processo educativo colaborativo e transformador (Figuras 1 a 8).

Figura 1 – Capa de apresentação



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 2 – Jade, a Onça



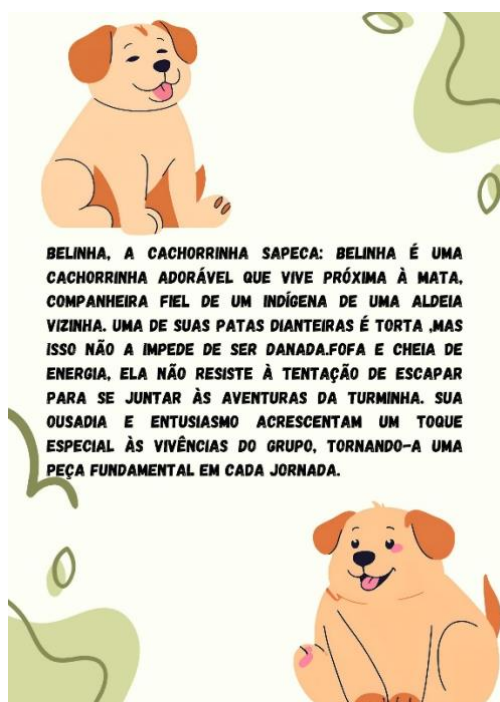
Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 3 – Rudá, a coruja barraqueira



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 4 – Belinha, a Sapecca



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 5 – Cauã, gavião guardião



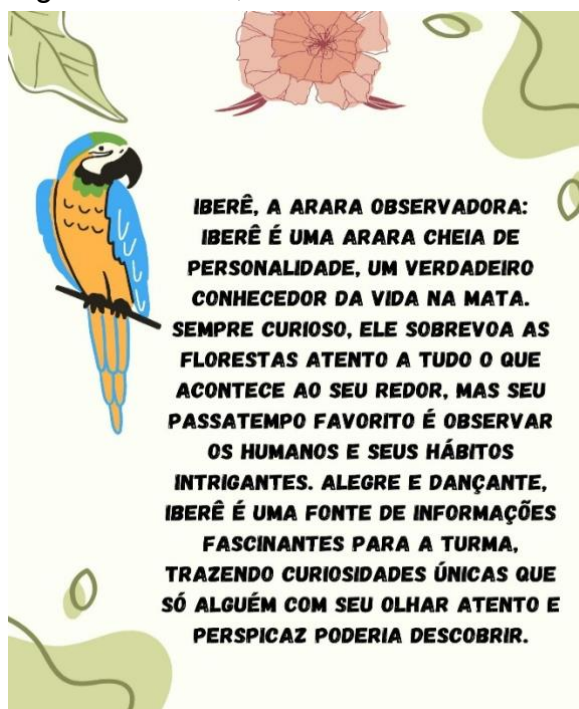
Figura 6 – Tupi, tatu arqueólogo

**TUPI, O TATU ARQUEÓLOGO:** TUPI É UM TATU CARISMÁTICO E CHEIO DE ENERGIA, APAIXONADO POR ARQUEOLOGIA. SEMPRE QUE PODE, ELE UTILIZA TÉCNICAS ARQUEOLÓGICAS PARA AJUDAR NAS AVENTURAS DA TURMINHA, MOSTRANDO QUE O CONHECIMENTO PODE SER DIVERTIDO E PRÁTICO. EMBORA ADORE EXPLORAR, TUPI QUEBRA O ESTEREÓTIPO DE QUE TATU CAVA BURACOS O TEMPO TODO, ELE SÓ O FAZ QUANDO REALMENTE É NECESSÁRIO. SUA EMPOLGAÇÃO E HABILIDADES ÚNICAS TORNAM CADA JORNADA AINDA MAIS EMOCIONANTE.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 7 – Iberê, a arara observadora



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 8 – Ana, a anta Inteligente



Fonte: Elaboração própria, 2024.

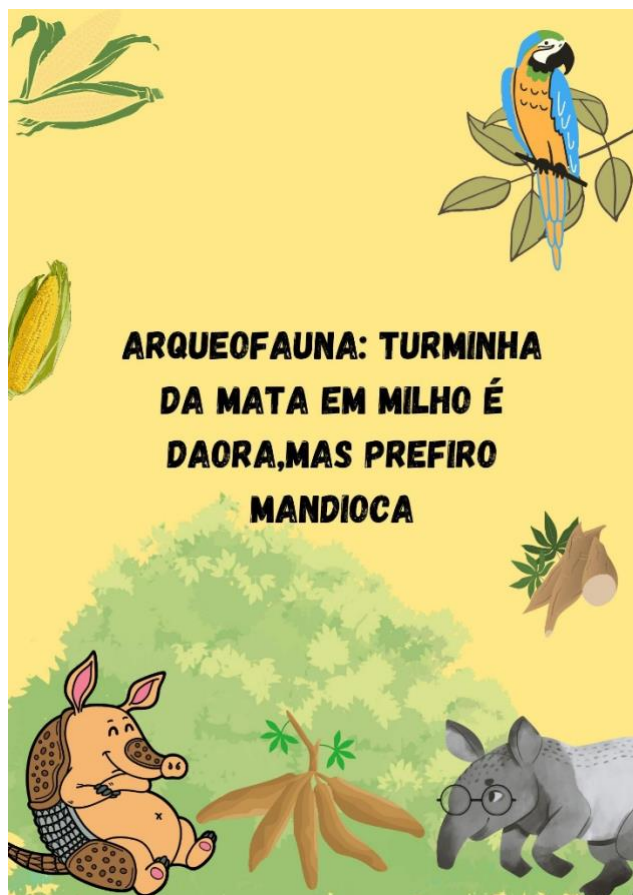
A História ArqueoFauna: Turminha da Mata em Milho é Daora, mas Prefiro Mandioca (Figura 9), tem como enredo da história o debate entre os personagens Ana, a anta inteligente; Iberê, a arara observadora; e Tupi, o tatu arqueólogo, coloca em diálogo dois alimentos de grande relevância na história da alimentação brasileira: a mandioca e o milho. Através da narrativa, os personagens discutem não apenas questões de gosto pessoal ou praticidade, mas sobretudo os significados culturais, históricos e arqueológicos associados a cada alimento. Essa abordagem possibilita ao estudante perceber que a alimentação vai além da nutrição biológica, constituindo-se como um patrimônio cultural imaterial, transmitido, recriado e ressignificado ao longo do tempo (Unesco, 2003).

A escolha da mandioca e do milho como elementos centrais não é aleatória: ambos representam marcos na história da agricultura e da culinária das Américas. Estudos arqueobotânicos têm demonstrado que a mandioca (*Manihot esculenta*) foi domesticada há mais de 8.000 anos em áreas tropicais da América do Sul, desempenhando papel vital na subsistência dos povos indígenas (ALLEM, 2002).

Além de seu valor alimentar, a mandioca possui usos rituais e simbólicos, sendo elemento de grande importância nas cosmologias indígenas. Já o milho (*Zea mays*), originário da Mesoamérica, expandiu-se pelo continente e tornou-se um dos cereais mais cultivados no mundo, representando, igualmente, alimento básico em diferentes tradições culturais (Piperno; Flannery, 2001). Ao abordar essa dualidade por meio de uma narrativa lúdica, o projeto conecta a arqueologia da alimentação às práticas escolares, estimulando reflexões sobre identidade, diversidade cultural e sustentabilidade.

Do ponto de vista metodológico, a história é estruturada de forma a valorizar o diálogo entre personagens, estimulando a escuta, a argumentação e a construção coletiva do conhecimento. Ao acompanhar o conflito entre Ana e Iberê sobre a superioridade da mandioca ou do milho, e a mediação realizada por Tupi, os estudantes são convidados a refletir criticamente sobre a relevância de ambos os alimentos, compreendendo que não há uma hierarquia absoluta entre eles, mas sim diferentes contextos históricos e culturais que moldam suas importâncias. Essa estratégia se aproxima do que Wells (2012) denomina aprendizagem dialógica, na qual o conhecimento é construído a partir da troca de perspectivas, em um ambiente que valoriza a diversidade de opiniões e saberes.

Figura 9 – capa da história ArqueoFauna: Turminha da Mata em Milho é Daora, mas Prefiro Mandioca



Fonte: Elaboração própria, 2024.

O enredo de “ArqueoFauna: Turminha da Mata em O Pote de Argila” (Figura 10), envolve os personagens Ana (a anta), Tupi (o tatu arqueólogo), Iberê (a arara observadora), Belinha (a cachorrinha sapeca) e João de Barro, que juntos descobrem fragmentos cerâmicos e, a partir dessa experiência, passam a discutir o processo de produção da cerâmica, sua função e seu significado no contexto das sociedades humanas.

O conteúdo da história é particularmente relevante porque apresenta de forma lúdica um dos mais importantes indicadores arqueológicos: a cerâmica. Considerada por muitos arqueólogos como um marcador cronológico e cultural, a cerâmica constitui evidência fundamental para compreender modos de vida, tecnologias, práticas alimentares e até concepções simbólicas de povos do passado (Rice, 2015). No enredo, os personagens identificam fragmentos, discutem suas formas, observam

grafismos e chegam a refletir sobre urnas funerárias, demonstrando como a cultura material pode ser interpretada em diferentes dimensões.

A importância da narrativa reside, portanto, em sua capacidade de traduzir para o público infantil conceitos fundamentais da arqueologia: a noção de vestígio material, a prática da classificação tipológica e a percepção do patrimônio como herança cultural. Segundo Funari e Carvalho (2005), a arqueologia pública deve se preocupar em democratizar o acesso ao conhecimento, criando estratégias que permitam à sociedade apropriar-se de seu passado. A história da Turminha da Mata exemplifica esse princípio ao apresentar a cerâmica não apenas como objeto antigo, mas como testemunho das práticas sociais e tecnológicas de povos humanos.

Outro aspecto relevante é a ênfase na transformação da matéria-prima em artefato cultural. O diálogo entre os personagens evidencia como o barro é separado da argila e trabalhado até adquirir novas formas e funções. Essa explicação, ainda que simplificada, possibilita ao estudante compreender a relação entre natureza e cultura, um dos pilares da reflexão antropológica e arqueológica. Como lembra Miller (2005), os objetos não são apenas coisas materiais, mas expressões da criatividade humana e agentes ativos nas interações sociais. Assim, ao apresentar a cerâmica como resultado de escolhas técnicas e culturais, a narrativa permite aos alunos perceberem que a materialidade é inseparável da vida social.

A presença das urnas cerâmicas no enredo também contribui para introduzir reflexões sobre a dimensão simbólica e ritual do patrimônio arqueológico. Ao explicar que urnas eram utilizadas para guardar corpos humanos após a morte, a narrativa aborda de maneira delicada e acessível o tema da morte e do culto aos ancestrais, aspectos fundamentais para a compreensão das sociedades indígenas brasileiras. Para Oliveira (2019), a cerâmica funerária deve ser entendida como parte de um sistema de significados, no qual a morte é ressignificada e inscrita na memória coletiva. Ao trazer esse conteúdo para a educação básica, o projeto promove não apenas o aprendizado sobre técnicas arqueológicas, mas também sobre valores culturais e espirituais que estruturam a experiência humana.

Figura 10 – capa da história ArqueoFauna: Turminha da Mata em o Pote de Argila



Fonte: Elaboração própria, 2024.

“ArqueoFauna: Turminha da Mata em Pinturas Corporais” (Figura 11), tem no enredo um início de forma simples e lúdica: Cauã, o gavião, após cair em um lamaçal, busca a ajuda de Tupi, o tatu arqueólogo, e de Belinha, a cachorrinha sapeca, para se limpar. O episódio cotidiano serve como ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre a prática das pinturas corporais indígenas, seus significados e seus vínculos com a identidade e a cultura material e imaterial.

O fio narrativo conduz o leitor a compreender que as pinturas corporais não são meros adornos estéticos, mas expressões culturais dotadas de múltiplos sentidos. Por meio da fala dos personagens, é apresentada a utilização de pigmentos naturais extraídos de plantas como o jenipapo (*Genipa americana*) e o urucum (*Bixa orellana*), ambos amplamente documentados na etnografia e na arqueologia como recursos utilizados em rituais e práticas cotidianas (Roosevelt, 1992). Ao trazer esses elementos, a narrativa traduz para o público infantil o vínculo entre natureza e cultura,

mostrando como frutos e sementes se transformam em matéria simbólica capaz de expressar identidade, religiosidade, pertencimento e hierarquia social.

A importância pedagógica dessa narrativa reside em sua capacidade de revelar a dimensão simbólica do corpo humano como suporte de significados. Ao comparar as manchas singulares da onça Jade às pinturas corporais dos indígenas, os personagens estabelecem uma analogia que torna compreensível às crianças a ideia de que cada pintura é única e carrega uma marca identitária. Essa perspectiva está em consonância com o que Gell (1998) denomina “agência da arte”, isto é, a capacidade das expressões visuais de agir socialmente, mediando relações e construindo significados coletivos.

Além de introduzir conceitos relacionados à arqueologia e à antropologia, a história trabalha a noção de patrimônio imaterial, reconhecido pela Unesco (2003) como práticas, representações e expressões que constituem parte essencial da herança cultural das comunidades. As pinturas corporais indígenas, ao lado de suas músicas, danças e mitos, integram um repertório de saberes transmitidos entre gerações e constantemente recriados. Ao tematizar esse patrimônio em sala de aula, a narrativa contribui para o fortalecimento do respeito à diversidade cultural e para a valorização de práticas historicamente marginalizadas pela cultura escolar.

Do ponto de vista arqueológico, o conteúdo da narrativa conecta-se a estudos que evidenciam a antiguidade do uso de pigmentos no Brasil e nas Américas. Pesquisas em sítios arqueológicos amazônicos identificaram vestígios de corantes vegetais associados a contextos funerários e rituais, sugerindo que a prática das pinturas corporais remonta a milhares de anos (Miller, 2009). Esse dado reforça a relevância do tema para a arqueologia da cultura material, mostrando que os corpos também constituem “suportes arqueológicos” de significados.

Outro ponto de destaque é a estratégia narrativa adotada. Ao apresentar personagens animais que dialogam e explicam conceitos, a história possibilita que a criança acesse conteúdos complexos por meio da ludicidade e da identificação afetiva. Como defende Egan (2005), o uso de narrativas é central no processo educativo, pois mobiliza a imaginação e permite organizar conhecimentos de forma mais significativa. Assim, a trama da Turminha da Mata contribui para formar um elo entre a experiência infantil e a compreensão de fenômenos históricos e culturais.

Figura 11 – Capa da história ArqueoFauna: Turminha da Mata em Pinturas Corporais



Fonte: Elaboração própria, 2024.

O enredo da história ArqueoFauna Turminha da Mata em: A lenda da Árvore Sagrada (Figura 12) acompanha os personagens da Turminha enquanto descobrem, sob a mediação de Rudá, a coruja, os significados espirituais e arqueológicos atribuídos a uma árvore sagrada. Ao longo da narrativa, são apresentados elementos materiais como fragmentos de cerâmica e pedras queimadas e imateriais como crenças, rituais e memórias que permitem às crianças compreender que o patrimônio cultural vai além dos objetos tangíveis, englobando também práticas simbólicas e espirituais.

O conteúdo da narrativa é especialmente significativo porque articula a noção de patrimônio imaterial. Ao explicar que árvores poderiam ser concebidas como moradas de espíritos e locais de oferendas, a história insere o leitor no universo das práticas rituais indígenas, evidenciando que a arqueologia não se limita ao estudo de pedras e ossos, mas também se volta à compreensão de valores, símbolos e crenças. Essa perspectiva aproxima-se da definição de patrimônio imaterial apresentada pela

Unesco (2003), segundo a qual tradições orais, rituais e práticas sociais são bens culturais tão relevantes quanto construções ou objetos materiais.

A narrativa também introduz a noção de arqueossítios e contexto arqueológico. Quando Tupi, o tatu arqueólogo, encontra fragmentos cerâmicos e explica que eles devem muitas vezes permanecer no local para preservar o sentido, a história transmite às crianças um princípio básico da arqueologia: a importância do contexto. Hodder (1999) reforça que objetos arqueológicos não possuem valor isoladamente, mas apenas em relação ao ambiente e às práticas que os produziram. Essa ideia é sintetizada na metáfora apresentada por Rudá, quando afirma que retirar os fragmentos do local seria “como arrancar uma página de um livro e guardá-la sozinha”.

Outro ponto crucial da narrativa é a reflexão sobre o papel do arqueólogo. Ao mostrar que a arqueologia envolve registrar, interpretar e respeitar vestígios e não apenas coletar objetos, a história contribui para desconstruir visões equivocadas que reduzem a disciplina à busca de “tesouros”. Assim, a Turminha aprende que a função do arqueólogo é decifrar significados, compreender a espiritualidade e valorizar os espaços culturais. Para Trigger (2006), a arqueologia deve ser vista como uma ciência interpretativa, comprometida com a reconstrução das experiências humanas em sua totalidade, inclusive as dimensões subjetivas e espirituais.

Pedagogicamente, a narrativa possui grande relevância ao articular memória, identidade e sensibilidade ambiental. A árvore sagrada é apresentada como “um templo vivo”, evocando a relação intrínseca entre natureza e cultura, fundamental para a cosmovisão de diversos povos indígenas. Estudos etnoarqueológicos, como os de Descola (2013), mostram que, em muitas sociedades amazônicas, a natureza não é separada da cultura, mas concebida como parte de um sistema relacional que inclui humanos, animais, plantas e espíritos. Essa concepção é traduzida de modo acessível na narrativa, permitindo às crianças compreender que o patrimônio cultural e o ambiental se entrelaçam.

Outro aspecto fundamental é a capacidade da história de estimular a educação sensível e crítica. Ao final da narrativa, os personagens não deixam oferendas materiais à árvore, mas oferecem respeito e gratidão, simbolizando a valorização de um patrimônio que ultrapassa a materialidade. Essa passagem reforça a noção de que o patrimônio cultural não deve ser apenas estudado ou preservado, mas também vivido e respeitado como parte da experiência comunitária. Nesse sentido, a narrativa

dialoga com o pensamento de Smith (2006), que compreende o patrimônio como um processo social de atribuição de valores, no qual a participação das comunidades é essencial.

Figura 12 – Capa da história ArqueoFauna: Turminha da Mata em a lenda da Árvore Sagrada



Fonte: Elaboração própria, 2024.

O enredo de “ArqueoFauna: Turminha da Mata em A Aldeia Submersa” (Figura 13) narra a descoberta de vestígios de uma aldeia submersa por personagens animais, que, de forma colaborativa, discutem conceitos centrais dessa especialidade arqueológica: preservação em ambientes aquáticos, métodos de registro, uso de equipamentos e a ética da conservação patrimonial.

O conteúdo é particularmente relevante por apresentar às crianças que a arqueologia vai além das escavações em terra firme, abrangendo também sítios localizados em lagos, rios e mares. Segundo Muckelroy (1978), a arqueologia subaquática constitui um campo fundamental da disciplina, pois ambientes aquáticos preservam materiais orgânicos como madeira, fibras e sementes que dificilmente

resistiriam em contextos terrestres. Esse aspecto é explorado na narrativa quando Rudá, a coruja, explica que a água pode funcionar como “uma cápsula do tempo”, garantindo a conservação de elementos que, em terra, seriam rapidamente degradados.

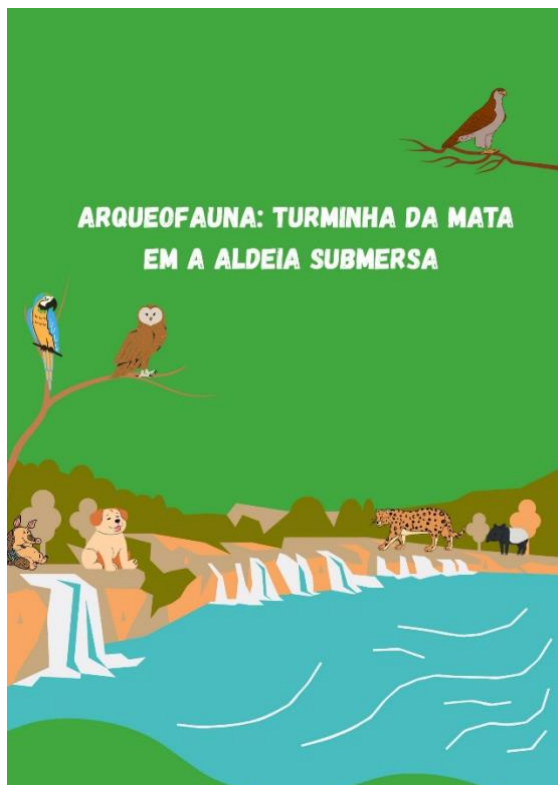
Outro ponto de destaque é a introdução ao conceito de preservação *in situ*, ou seja, a manutenção dos vestígios arqueológicos no próprio ambiente em que se encontram. Ao afirmar que muitas vezes o lago é a melhor forma de preservar a aldeia, a narrativa traduz para o público infantil um princípio central da arqueologia contemporânea. Para Flatman (2009), a preservação *in situ* é não apenas uma estratégia técnica, mas também uma escolha ética, que visa proteger o patrimônio cultural em seus contextos originais, evitando danos causados por remoções desnecessárias.

Do ponto de vista pedagógico, a história também transmite a noção de que arqueologia é uma prática interdisciplinar e colaborativa. Cada personagem assume uma função na observação e registro da aldeia submersa: Ana elabora o mapa, Iberê observa de cima, Rudá registra detalhes e Tupi explica os procedimentos técnicos. Essa dinâmica traduz a essência da arqueologia, que, conforme Westerdahl (2011), é sempre um trabalho coletivo, dependente da integração de múltiplos saberes. Ao narrar isso em linguagem acessível, a história ensina às crianças que a ciência é construída em equipe e requer cooperação.

A narrativa ainda enfatiza a dimensão social e comunitária da arqueologia. Quando Tupi sugere avisar às pessoas da aldeia vizinha e às autoridades responsáveis sobre a descoberta, a história reforça que o patrimônio arqueológico é um bem coletivo, cuja preservação depende da consciência comunitária. Nesse sentido, a obra dialoga com a perspectiva de Smith (2006), que entende o patrimônio não como um objeto fixo, mas como um processo social de atribuição de significados.

A história também contribui para a educação ambiental ao mostrar como a natureza, no caso o lago, se torna guardiã da memória cultural. Descola (2013) defende que, em muitas culturas ameríndias, a natureza e a cultura não são esferas separadas, mas dimensões interligadas. Ao retratar a água como preservadora da aldeia, a narrativa aproxima a criança dessa concepção integradora, incentivando uma relação mais respeitosa com o meio ambiente.

Figura 13 – Capa da história ArqueoFauna: Turminha da Mata na aldeia submersa



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Por fim, a importância pedagógica da obra reside em sua capacidade de estimular a imaginação histórica e a consciência patrimonial. Ao apresentar que, sob as águas, há casas, objetos e memórias de famílias que ali viveram, a história ensina que o passado não desaparece, mas permanece presente, aguardando ser lembrado e preservado. Essa abordagem aproxima-se do que Assmann (2011) chama de memória cultural, ou seja, a permanência de símbolos, práticas e espaços que conectam sociedades ao seu passado coletivo.

A história ArqueoFauna: Turminha da Mata em “O Segredo Enterrado no Campo” (Figura 14), acompanha os personagens da Turminha em uma situação cotidiana uma brincadeira na beira da mata que se transforma em uma oportunidade de aprendizado arqueológico a partir da descoberta de uma ferramenta de pedra lascada e fragmentos de carvão.

A história é estruturada de forma a traduzir, para um público infantil, os princípios fundamentais da escavação arqueológica. Ao diferenciar o ato de “cavar” do de “escavar”, o personagem Tupi, o tatu arqueólogo, apresenta noções essenciais da disciplina: a importância do registro, o cuidado com o contexto e a interpretação

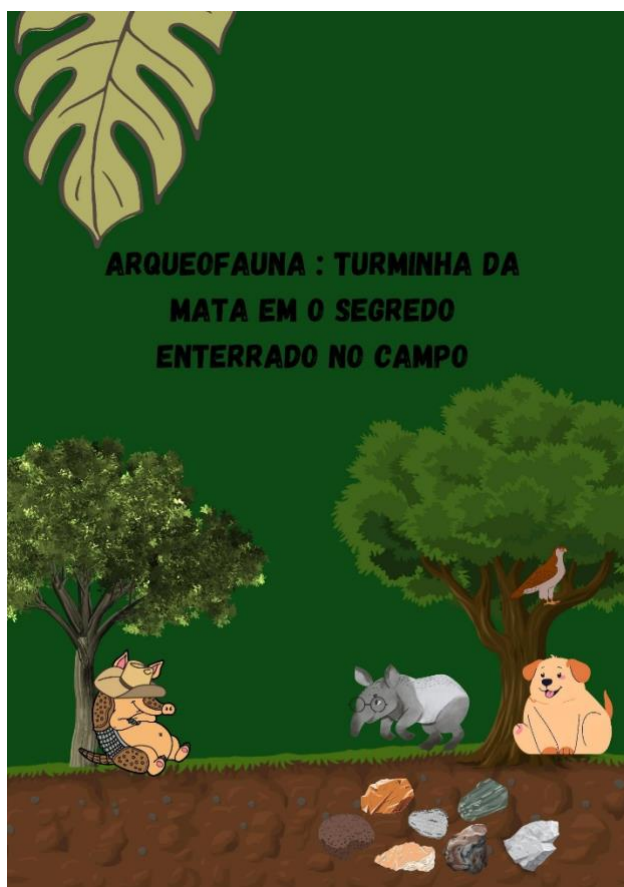
dos vestígios. Cada passo da escavação delimitação de unidades, retirada em camadas, registro gráfico e fotográfico, uso de pincéis e escovas é introduzido de forma clara e acessível, permitindo que o estudante compreenda que a arqueologia não é uma busca por tesouros, mas um processo científico rigoroso.

A narrativa valoriza o conceito de contexto arqueológico, considerado central na disciplina. Hodder (1991) destaca que o contexto é a chave para compreender o significado dos objetos, pois um artefato isolado perde grande parte de seu valor interpretativo. Esse princípio é explicitado quando Tupi alerta que cavar sem método pode “destruir o quebra-cabeça da história”. Tal metáfora pedagógica sintetiza a importância da estratigrafia e da escavação controlada, aproximando conceitos técnicos da realidade infantil.

Outro aspecto de destaque é a introdução da datação por carbono-14, mencionada por Rudá, a coruja, ao observar os fragmentos de carvão. Mesmo de forma simplificada, a explicação mostra como a arqueologia utiliza métodos científicos interdisciplinares para reconstruir o passado, promovendo uma visão da arqueologia como campo que dialoga com a química, a física e a biologia. Como lembra Renfrew e Bahn (2016), a arqueologia moderna é profundamente interdisciplinar, e introduzir esse caráter desde cedo contribui para desmistificar a ideia de uma disciplina restrita apenas à escavação de objetos.

A narrativa também transmite noções éticas sobre o patrimônio arqueológico. Ao ensinar que nem sempre os objetos podem ser levados, e que muitas vezes devem permanecer em museus ou mesmo enterrados para sua preservação, o texto promove uma visão crítica e responsável do patrimônio como bem coletivo. Esse aspecto dialoga com Smith (2006), que argumenta que o patrimônio deve ser entendido como um processo social, em que comunidades reconhecem, valorizam e preservam elementos de sua história. Ao mesmo tempo, a história apresenta às crianças que a preservação não é apenas uma questão técnica, mas uma prática de respeito à memória coletiva.

Figura 14 – Capa da história ArqueoFauna: Turminha da Mata em o segredo enterrado no campo



Fonte: Elaboração própria, 2014

Pedagogicamente, a importância da narrativa está em articular ludicidade, cooperação e interdisciplinaridade. Cada personagem da Turminha assume um papel na escavação: Ana registra em desenhos, Iberê observa de cima, Jade protege, Cauã garante a segurança, Rudá lembra da paciência e Belinha aprende com seus erros. Essa divisão de funções simboliza a natureza colaborativa da arqueologia, que, segundo Lucas (2012), é sempre uma ciência coletiva, construída a partir da integração de diferentes olhares e saberes. Ao reproduzir essa lógica em uma narrativa infantil, o projeto ensina, de forma implícita, valores de cooperação, paciência e responsabilidade.

Outro ponto fundamental é a contribuição da narrativa para a educação patrimonial. Ao mostrar que a escavação é uma forma de “ler as páginas da história” e que cada camada de solo corresponde a um capítulo, a narrativa estimula a compreensão de que o passado é acessível, mas frágil, e precisa ser respeitado

Em ArqueoFauna: Turminha da Mata em O Enigma dos Ossos Antigos (Figura 15), apresenta-se com um evento simples o tropeço de Ana, a anta, em ossos expostos por um barranco que se desdobra em uma reflexão coletiva sobre o papel dos vestígios ósseos na reconstrução do passado. O enredo destaca que ossos não são meros restos orgânicos, mas sim documentos arqueológicos, carregados de informações sobre ecologia, alimentação, domesticação e relações entre humanos e animais.

O conteúdo didático da narrativa traduz de maneira acessível conceitos fundamentais da zooarqueologia. Quando Tupi, o tatu arqueólogo, explica que os dentes achatados indicam tratar-se de um herbívoro, a história mostra como a morfologia dentária pode revelar hábitos alimentares. Esse procedimento está em consonância com estudos como os de Reitz e Wing (2008), que demonstram como ossadas oferecem dados essenciais para compreender dietas, economia de subsistência e processos de interação humano-animal em diferentes períodos históricos.

Além disso, a narrativa apresenta às crianças a importância da análise contextual. Tupi explica que ossos não podem ser retirados apressadamente, pois seu valor interpretativo depende do local em que se encontram, das camadas de solo e da presença ou ausência de outros vestígios. Essa noção aproxima-se das ideias de Lyman (1994), que afirma que a zooarqueologia depende da associação entre restos faunísticos e o contexto arqueológico para gerar interpretações confiáveis. Ao ensinar isso de forma lúdica, a história contribui para a construção de uma consciência crítica sobre o método arqueológico.

Figura 15 – Capa da história ArqueoFauna : Turminha da Mata em O enigma dos ossos Antigos



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Outro ponto de relevância é a introdução, ainda que de forma simplificada, de técnicas científicas como a datação por carbono-14. Ao mencionar que esse recurso permite determinar a idade dos ossos, a narrativa mostra às crianças que a arqueologia se apoia em métodos interdisciplinares, articulando química, física e biologia. Essa interdisciplinaridade, destacada por Renfrew e Bahn (2016), é um dos pilares da arqueologia contemporânea e reforça a ideia de que o passado é reconstruído por meio de múltiplos saberes.

A dimensão ética da prática arqueológica também é valorizada. Ao final, os personagens decidem cobrir os ossos e marcar o local para futuras pesquisas, reforçando o princípio de que nem sempre é necessário ou adequado remover vestígios do seu contexto. Essa postura está alinhada à noção de preservação *in situ*, defendida em documentos internacionais como a Convenção de Malta (1992), que orienta que os bens arqueológicos devem permanecer, sempre que possível, em seus locais de origem. Ao transmitir essa mensagem, a história contribui para formar uma consciência de que o patrimônio é coletivo e deve ser preservado para as próximas gerações.

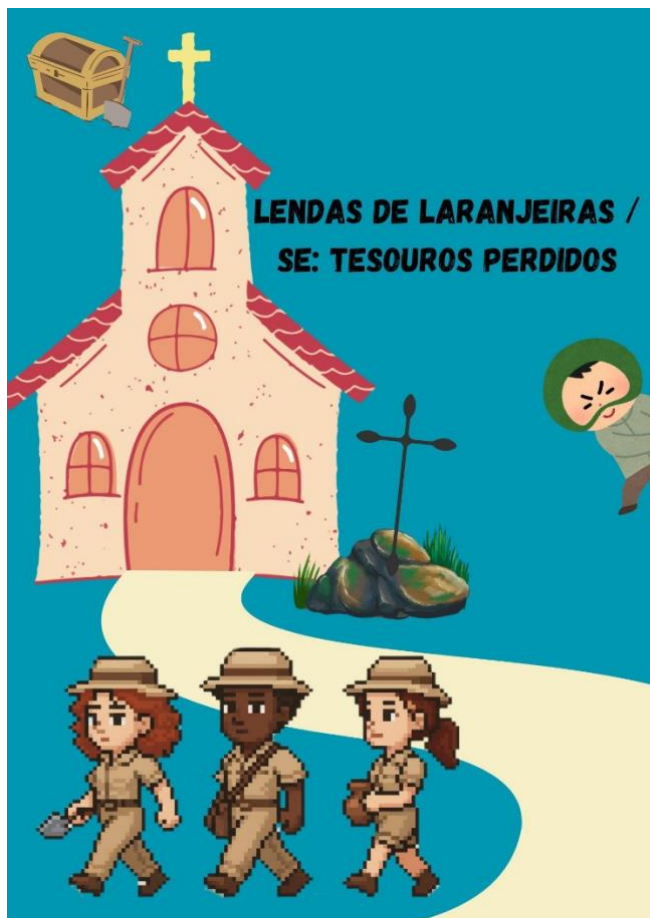
A seguir, serão apresentadas três narrativas lúdicas adicionais, baseadas nos mitos e lendas que integram o imaginário popular da cidade de Laranjeiras/SE, com o propósito de analisar de que modo esses elementos simbólicos contribuem para a compreensão da identidade cultural local.

A obra *Lendas de Laranjeiras/SE: Tesouros Perdidos* (Figura 16), apresenta uma aventura protagonizada por três jovens Juca, Ana e Laura que embarcam em uma expedição em busca de material arqueológico escondido nos subterrâneos da Igreja Matriz de Laranjeiras. A partir desse enredo, a história articula elementos da tradição oral, das lendas locais e da prática arqueológica, traduzindo para o público infantil e juvenil conceitos centrais sobre patrimônio cultural, preservação e identidade.

O enredo é estruturado de forma dinâmica, com diálogos acessíveis e situações de suspense, que capturam a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, introduzem noções fundamentais da arqueologia. O tesouro encontrado composto por adornos religiosos, livros e pergaminhos funciona como metáfora para a riqueza cultural e histórica de Laranjeiras, cidade marcada pela presença jesuítica e por tradições seculares. Nesse ponto, a narrativa não apenas explora a dimensão do imaginário popular, mas também revela como lendas e mitos podem ser compreendidos como parte integrante do patrimônio imaterial de uma comunidade. Como argumenta Chartier (1990), a cultura popular deve ser vista como um conjunto de práticas simbólicas que moldam identidades coletivas, e a incorporação dessas práticas em materiais educativos contribui para a valorização da memória social.

A importância pedagógica da narrativa reside justamente na articulação entre o imaginário lendário e o saber arqueológico. Ao transformar uma lenda local em narrativa ilustrada, a história amplia o interesse das crianças e jovens pelo patrimônio de sua cidade, estimulando o pertencimento e a consciência crítica sobre sua preservação. Nesse sentido, aproxima-se da concepção de Nora (1993), que descreve os lugares de memória como construções sociais em que passado e presente se entrelaçam, sustentando vínculos identitários. O subterrâneo da igreja, na narrativa, é um desses lugares de memória, capaz de despertar tanto fascínio quanto reflexão crítica.

Figura 16 – Capa da História ‘ Lendas de Laranjeiras/ SE: Tesouros Perdidos



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Outro aspecto de destaque é a introdução de questões éticas relacionadas ao patrimônio cultural. O enredo mostra que os jovens protagonistas, ao encontrarem o tesouro, não tentam apropriá-lo, mas sim fotografá-lo e comunicar sua descoberta às autoridades. Assim, a narrativa rompe com representações romantizadas de caça ao tesouro e reforça a visão de que os bens arqueológicos pertencem à comunidade e devem estar em espaços de acesso público, como os museus.

A história também se mostra relevante por inserir o município de Laranjeiras/SE em uma rede de valorização cultural que vai além do ensino formal. Ao trabalhar com lendas regionais, promove a integração entre educação e comunidade, contribuindo para o reconhecimento da cidade como espaço de memória. Nesse ponto, dialoga com a perspectiva de Hobsbawm e Ranger (1984), ao destacar que tradições ainda que reinventadas ou reelaboradas exercem papel essencial na consolidação de identidades locais.

Do ponto de vista simbólico, a narrativa ensina que os “tesouros” de uma comunidade não se restringem a bens materiais de valor monetário, mas incluem também documentos, relatos orais, práticas culturais e memórias coletivas. Essa compreensão é central para a educação patrimonial contemporânea, que, segundo Harrison (2013), deve ampliar o conceito de patrimônio para abarcar tanto os aspectos tangíveis quanto intangíveis da experiência humana.

A história Histórias Não Contadas – Gruta da Pedra Furada (Figura 17), Laranjeiras/SE apresenta o personagem Bruno, uma criança que, por meio da mediação de seu pai, José, descobre não apenas a dimensão lúdica da gruta, mas também seu significado histórico, cultural e ambiental. Através do diálogo entre pai e filho, são revelados aspectos que articulam memória, lendas locais, práticas religiosas e preservação do patrimônio, aproximando a criança do universo arqueológico de forma acessível e significativa.

O enredo destaca a função multifacetada da Gruta da Pedra Furada. Inicialmente descrita como espaço de brincadeira e imaginação infantil, a gruta é apresentada como cenário de acontecimentos históricos relacionados ao período colonial, quando jesuítas teriam utilizado o local como abrigo durante conflitos com os holandeses. Além disso, são mencionadas tradições religiosas e rituais realizados na gruta por diferentes grupos, revelando sua dimensão simbólica e espiritual. Essa pluralidade de usos evidencia a gruta como um verdadeiro lugar de memória, nos termos de Nora (1993), onde materialidade e simbolismo se entrelaçam na construção da identidade coletiva.

Outro aspecto importante é a inserção das lendas populares ligadas à formação da gruta, como a narrativa de que teria sido criada por um monstro ou pela ação de um córrego. Essas versões míticas demonstram como o imaginário social se apropria da paisagem para explicar fenômenos naturais, transformando-os em referências culturais. Conforme Eliade (2001), o mito desempenha função estruturante nas sociedades ao oferecer explicações simbólicas que orientam a relação entre os sujeitos e o mundo. Assim, a narrativa valoriza não apenas a dimensão arqueológica, mas também o patrimônio imaterial constituído pelas tradições orais.

Pedagogicamente, a história promove a educação patrimonial dialógica. A relação entre Bruno e seu pai exemplifica a transmissão intergeracional de saberes, em que o adulto assume o papel de mediador entre o passado e o presente,

aproximando a criança da noção de patrimônio como herança coletiva. Essa abordagem remete ao pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve ser um processo de conscientização e problematização da realidade, em que o sujeito se reconhece como parte de sua própria história. Ao prometer proteger a gruta, Bruno simboliza a formação de um sujeito crítico e comprometido com a preservação cultural e ambiental.

Do ponto de vista arqueológico, a narrativa revela a importância da valorização do patrimônio ambiental e paisagístico como testemunhos históricos. A Gruta da Pedra Furada é descrita não apenas como um espaço físico, mas como depositária de significados culturais, espirituais e ambientais. Como lembra Schiffer (1999), os sítios arqueológicos devem ser compreendidos como sistemas dinâmicos, nos quais a interação entre pessoas, objetos e ambiente gera múltiplos registros a serem preservados e interpretados. A obra, ao traduzir esse princípio para o universo infantil, amplia a compreensão do patrimônio para além da materialidade.

Além disso, a história aborda a dimensão ético-educativa da preservação. Ao explicar a Bruno que a proteção da gruta implica não riscar suas paredes, não sujar o local e evitar queimadas na mata ao redor, a narrativa introduz noções práticas de conservação ambiental e patrimonial. Dessa maneira, a obra promove a formação de uma consciência patrimonial que articula responsabilidade individual e coletiva.

Figura 17 – Capa da história ‘ Histórias Não Contadas- gruta da pedra Furada



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Diferente das demais narrativas, que circularam digitalmente em contextos escolares, a obra *O Rio Vive – Rio Cotinguiba Revivendo Histórias* (Figura 18), foi materializada em formato impresso, ampliando seu alcance e consolidando-se como instrumento de educação patrimonial, literária e ambiental.

O enredo acompanha Laura, uma menina que mora às margens do Rio Cotinguiba, importante rio histórico e cultural do município de Laranjeiras (SE). O ponto de partida da história é uma ação cotidiana, o descarte de lixo que se transforma em momento de aprendizagem e reflexão. O rio, personificado, ganha voz e dialoga com a criança, narrando sua própria história, desde a colonização até as transformações ambientais provocadas pelo descuido humano (Figura 19). Essa estratégia narrativa confere ao rio o papel de sujeito histórico e simbólico, transformando-o em narrador de sua própria memória e agente de conscientização ecológica.

A escolha do Rio Cotinguiba como protagonista não é aleatória. Trata-se de um elemento geográfico que, segundo Barreto (2022), constitui “um dos mais expressivos marcos naturais e culturais da cidade de Laranjeiras, guardando em suas margens a história viva da ocupação humana e da economia regional”. O rio é, portanto, simultaneamente patrimônio ambiental e cultural, cuja trajetória está vinculada à agricultura, ao transporte fluvial e ao abastecimento das comunidades locais. Ao dar voz ao rio, a autora rompe com uma tradição antropocêntrica e propõe uma visão mais integrada entre natureza e cultura, aproximando-se da perspectiva de Ingold (2000), para quem as paisagens são entidades vivas, moldadas pelas interações entre humanos e ambiente ao longo do tempo.

Do ponto de vista pedagógico, a narrativa trabalha com o conceito de educação patrimonial e ambiental integrada, permitindo que crianças compreendam, de forma lúdica e afetiva, o papel da paisagem como depositária de memória. O diálogo entre Laura e o rio ensina valores fundamentais: respeito, empatia e responsabilidade coletiva. Ao perceber que o lixo machuca o rio, Laura passa a assumir uma postura ativa de cuidado, tornando-se mediadora entre o rio e a comunidade. Essa estrutura simbólica reflete o princípio freireano de conscientização, no qual o aprendizado ocorre pela experiência e pela reflexão crítica sobre a realidade (Freire, 1996).

A narrativa também traduz a dimensão imaterial do patrimônio cultural, ao incluir as memórias, tradições e histórias associadas ao rio. De acordo com Brito (2022), o Cotinguiba é “um rio de memórias abandonadas e de potencialidades descuidadas”, cuja revalorização depende da sensibilização social e educativa. Nesse sentido, o livro cumpre uma função essencial: revitaliza a memória coletiva e resgata o pertencimento da comunidade ao território. A figura de Laura, ao transmitir às outras crianças o que aprendeu, simboliza o processo de educação patrimonial intergeracional, em que o saber é compartilhado e reproduzido socialmente.

Outro aspecto relevante da obra é a antropomorfização do rio, que se mostra capaz de “ver, sentir e falar”. Essa personificação, além de favorecer o envolvimento emocional do leitor, aproxima-se das cosmologias indígenas e afro-brasileiras, nas quais rios, florestas e montanhas são dotados de agência e espiritualidade. Segundo Descola (2013), em muitas culturas não ocidentais, a natureza é percebida como parte de uma rede de relações vivas, e não como simples recurso explorável. Ao traduzir

essa visão para o contexto da infância, o livro promove uma educação ambiental mais sensível, que valoriza a reciprocidade e o respeito pela vida não humana.

O caráter impresso da obra reforça sua materialidade como patrimônio educativo. Transformar uma narrativa de extensão universitária em livro físico significa garantir a sua permanência e circulação em escolas, bibliotecas e espaços culturais, ampliando seu alcance para além do ambiente acadêmico. A materialização em livro possibilita, como aponta Chartier (1990), que o texto se torne um “objeto social de leitura”, dotado de poder de disseminar ideias e de ser apropriado por diferentes públicos. Nesse sentido, *O Rio Vive* não é apenas um produto literário, mas um instrumento de intervenção social, que democratiza o acesso à educação patrimonial e fortalece a identidade cultural sergipana.

Além disso, a obra dialoga com os objetivos contemporâneos da educação ambiental crítica, que busca integrar aspectos cognitivos, éticos e emocionais. Para Guimarães (2004), a educação ambiental deve superar a visão utilitarista da natureza e promover a formação de sujeitos ecológicos, capazes de agir transformadoramente em suas comunidades. O livro realiza exatamente isso ao mostrar que pequenas atitudes como não jogar lixo e conversar sobre o rio podem gerar grandes transformações sociais.

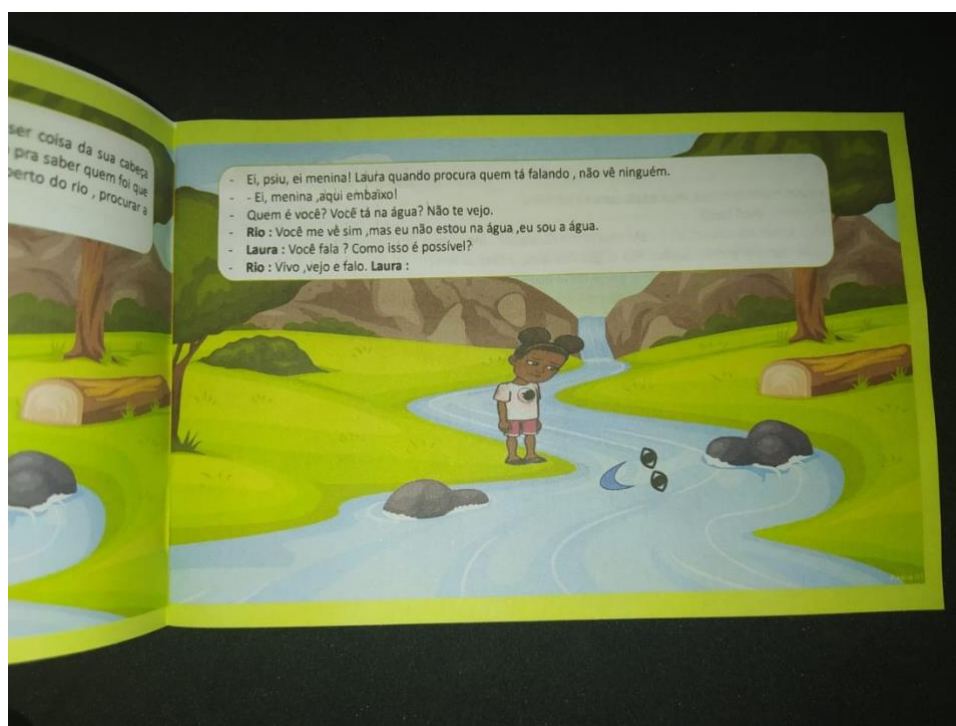
Por seu caráter literário e educativo, a obra também estimula a imaginação ecológica das crianças, despertando o senso de pertencimento e de coautoria na preservação ambiental. O final esperançoso, no qual o rio volta a sorrir e se sentir cuidado, transmite uma mensagem de renovação e responsabilidade compartilhada. Esse tipo de construção simbólica é essencial, pois, conforme argumenta Abram (2010), a linguagem e as narrativas desempenham papel central na formação da percepção ambiental, permitindo que os indivíduos reconectem-se emocionalmente com o mundo natural.

Figura 18 – Capa do livro ‘ O Rio Vive – o rio Cotinguiba Revivendo Histórias.



Fonte: Fotografia de autoria própria, 2024.

Figura 19 – Laura interagindo com o Rio Cotinguiba.



Fotografia de autoria própria, 2024.

Durante o desenvolvimento das ações educativas, foi realizada também uma atividade teatral baseada na narrativa paradidática “O Rio Vive – Rio Cotinguiba Revivendo Histórias” (Figuras 22 e 23), que contou com a participação de três integrantes do projeto de extensão universitária. A proposta teve como finalidade aprofundar a experiência narrativa e favorecer a aprendizagem por meio da expressão artística e da ludicidade, permitindo aos alunos vivenciarem os conteúdos de maneira concreta e sensorial. A encenação utilizou fantoches (Figura 20), confeccionados artesanalmente pelos próprios extensionistas, além de objetos produzidos em biscuit representando elementos simbólicos da história como o rio, os animais e a personagem Laura, e uma caixa cênica construída com material reciclado (papelão), transformada em um pequeno teatro portátil.

Essa metodologia evidenciou o potencial da arte como mediadora do conhecimento arqueológico e ambiental, integrando práticas sustentáveis à expressão criativa. A confecção dos materiais a partir de recursos reaproveitados reforçou princípios de educação ambiental e economia circular, enquanto o uso dos fantoches promoveu interação afetiva e cognitiva com o público infantil. De acordo com Kishimoto (2011), as atividades teatrais e lúdicas no contexto escolar favorecem o desenvolvimento da imaginação, da empatia e da linguagem, constituindo instrumentos potentes para a aprendizagem significativa.

Ao dramatizar a narrativa de Laura e o Rio Cotinguiba (Figura 21), os extensionistas possibilitaram que as crianças reconhecessem a importância da preservação ambiental e do patrimônio natural de Laranjeiras por meio da emoção e do diálogo. O teatro, nesse contexto, tornou-se um espaço de reflexão e construção coletiva de sentidos, em consonância com a perspectiva freireana de educação dialógica, que valoriza a troca simbólica e a participação ativa dos educandos (Freire, 1996).

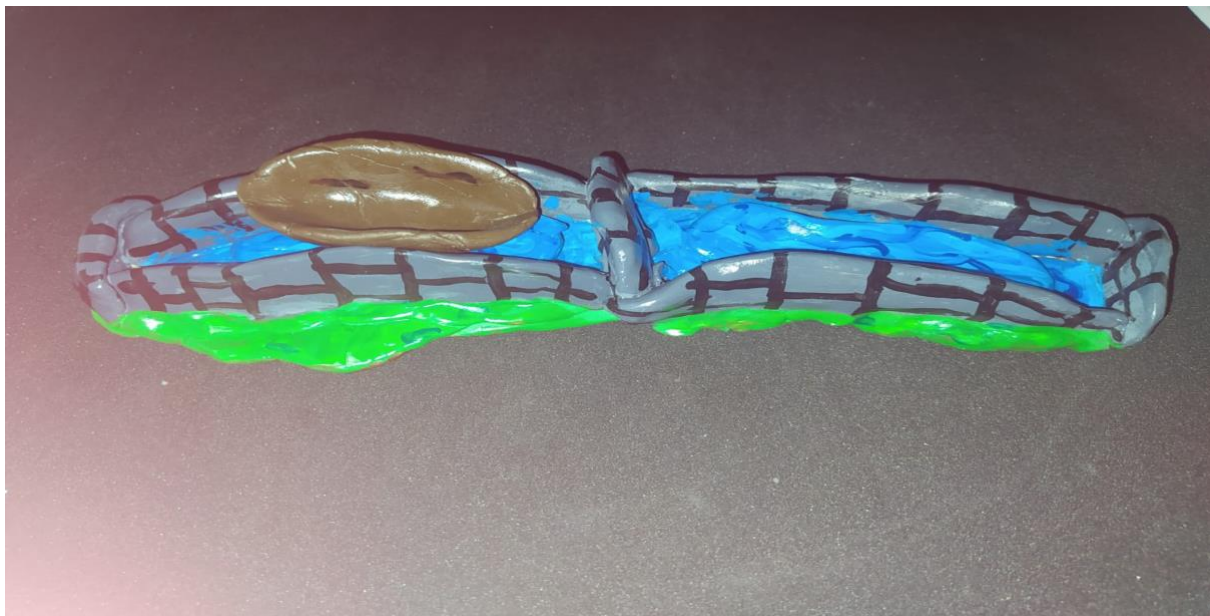
Além disso, a atividade teatral revelou-se um exemplo concreto de educação patrimonial aplicada, pois uniu arte, ciência e consciência ecológica em um mesmo gesto pedagógico. A materialidade dos fantoches e do cenário reciclado ressignificou o ato de ensinar, transformando o processo educativo em uma vivência estética e ética.

Figura 20 – fantoches confeccionados de forma autoral e por Alícia Vieira Ferreira



Fonte: Fotografia de autoria própria, 2024.

Figura 21 – Rio Cotinguiba e barco feito de biscoit



Fonte: Fotografia de autoria própria, 2024)

Figura 22 – ESCOLA MUNICIPAL MANOEL SIZINO .Apresentação teatral da história ' O rio vive '. Laranjeiras, 2023



Fonte: Arquivo da Escola Manoel Sizino

Figura 23 – ESCOLA MUNICIPAL MANOEL SIZINO .Apresentação teatral da história  
' O rio vive '. Laranjeiras, 2023



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Manoel Sizino.

A potência formativa da atividade teatral pôde ser observada com clareza no momento subsequente à encenação, quando foi realizada uma roda de conversa com as crianças para discutir as percepções e reflexões despertadas pela história O Rio Vive – Rio Cotinguiba Revivendo Histórias. Esse espaço dialógico, inspirado em metodologias participativas, permitiu que os alunos expressassem livremente suas ideias, sentimentos e interpretações sobre o conteúdo apresentado. As falas revelaram um profundo envolvimento afetivo e reflexivo com a temática ambiental e patrimonial, indicando que a narrativa e o teatro despertaram novos olhares sobre a realidade local.

Durante o diálogo, algumas observações das crianças foram particularmente significativas:

“Eu não sabia que o rio era tão importante, ele sempre tá bem sujo.”

“Eu tomo banho lá todo dia, nem sabia que esse era o nome dele.”

“Eu sabia que ele era importante, mas do que adianta se a empresa daqui joga lixo nele?”

Essas falas espontâneas revelam três níveis de consciência em processo de formação: o reconhecimento do valor do patrimônio natural, o despertar da identidade territorial e a problematização crítica das práticas humanas que impactam o meio ambiente. O primeiro enunciado evidencia o surgimento da percepção patrimonial, ao associar o conhecimento adquirido na atividade à observação concreta do cotidiano. O segundo destaca uma dimensão identitária e afetiva, mostrando como o saber formal sobre o nome e a história do rio reforça o sentimento de pertencimento ao território. Já o terceiro comentário reflete um posicionamento crítico e ético, demonstrando que as crianças não apenas compreenderam o conteúdo, mas também passaram a questionar os agentes de degradação ambiental um indício claro do desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania ecológica.

Esses resultados concretizam, na prática, o que Paulo Freire (1996) denomina “consciência crítica”, ou seja, a capacidade de interpretar a realidade a partir da problematização e do diálogo. O aprendizado deixa de ser um processo de recepção passiva de informações e se transforma em uma experiência de reflexão ativa e emancipatória. Ao verbalizarem suas percepções sobre o Rio Cotinguiba, as crianças não apenas reconstroem cognitivamente o conteúdo, mas também se reconhecem como sujeitos capazes de intervir e cuidar do patrimônio que as cerca.

Além disso, o formato da roda de conversa fortaleceu a dimensão coletiva e colaborativa do aprendizado, em consonância com as ideias de Vygotsky (1991), segundo o qual o conhecimento se constrói nas interações sociais e na troca de significados. O ambiente horizontal de diálogo permitiu que as experiências pessoais dos alunos seus hábitos, memórias e percepções se tornassem parte do processo educativo, reforçando a ideia de que a educação patrimonial deve partir da realidade concreta dos educandos.

A investigação desenvolvida ao longo desta monografia responde de forma concreta e fundamentada ao problema proposto, demonstrando que a utilização de métodos paradidáticos baseados em narrativas arqueológicas constitui um caminho eficaz para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência patrimonial e da formação cidadã entre alunos do ensino fundamental.

Os resultados empíricos e teóricos indicam que as arqueonarrativas histórias de caráter educativo, lúdico e contextualizadas no patrimônio cultural local atuam como instrumentos mediadores entre o saber científico e a experiência vivida pelos estudantes, transformando a aprendizagem em um processo ativo, reflexivo e socialmente significativo.

Os relatos de professores e observações em sala de aula indicaram que as narrativas paradidáticas funcionaram como recursos pedagógicos eficazes para despertar a curiosidade e o pensamento crítico dos estudantes. Histórias como O Rio Vive, A Lenda da Árvore Sagrada e O Segredo Enterrado no Campo demonstraram que o uso de enredos ficcionais baseados em contextos arqueológicos locais favorece a identificação dos alunos com o território, reforçando o senso de pertencimento e a valorização da memória coletiva.

Esse resultado corrobora os princípios apontados por Horta, Grunberg e Monteiro (1999), segundo os quais a educação patrimonial, quando aplicada de modo sensível e lúdico, possibilita que o educando “faça a leitura do mundo que o cerca, reconhecendo-se como parte integrante de uma herança cultural e natural múltipla”. Em consonância com tal perspectiva, a inserção da arqueologia no currículo escolar revelou-se uma prática potente de alfabetização cultural, permitindo que os estudantes compreendessem o patrimônio como construção social e histórica.

Outro resultado importante foi a constatação de que os materiais paradidáticos desenvolvidos especialmente os livros e histórias ilustradas não substituem o trabalho docente, mas o complementam e potencializam. Professores relataram que as narrativas serviram como ponto de partida para discussões interdisciplinares e atividades artísticas, literárias e científicas.

Essa dinâmica reafirma a compreensão de que o professor é o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem, conforme defende Tardif (2014), para quem “a prática docente é uma atividade reflexiva e interpretativa, que integra saberes da experiência e da cultura escolar”. A metodologia paradidática, ao respeitar a autonomia docente, demonstrou ser uma estratégia eficaz para favorecer o protagonismo do professor e do aluno, construindo uma relação horizontal entre ciência, cultura e comunidade.

As narrativas analisadas mostraram que é possível integrar o ensino da arqueologia à educação ambiental e à valorização da memória local. Em *O Rio Vive – Rio Cotinguiba Revivendo Histórias*, por exemplo, observou-se que a personificação do rio como sujeito narrador gerou empatia e despertou consciência ecológica entre os alunos. Esse resultado confirma que o trabalho com o patrimônio natural pode ser um ponto de partida para discussões sobre sustentabilidade e ética ambiental, como propõe Guimarães (2004) ao enfatizar a importância da “formação de sujeitos ecológicos críticos”.

Além disso, a inserção de elementos mitológicos e lendas regionais, como nas histórias *A Lenda da Árvore Sagrada* e *Lendas e Tesouros*, revelou que o patrimônio imaterial constitui ferramenta poderosa para reconectar os estudantes às tradições orais e simbólicas de suas comunidades. Essas abordagens dialogam com Descola (2013), ao demonstrar que a relação entre humanos e natureza é marcada por interdependência e reciprocidade simbólica.

Os resultados também confirmaram a relevância da ludicidade como mediadora entre conhecimento científico e experiência sensorial. As oficinas e atividades baseadas em escavações simuladas, dramatizações e jogos inspirados nas narrativas mostraram-se eficazes para consolidar o aprendizado, especialmente entre crianças em idade escolar.

Vygotsky (1991) diz que o aprendizado se dá inicialmente na esfera social, mediado por instrumentos culturais e simbólicos. Nesse sentido, o uso de histórias e jogos arqueológicos revelou-se adequado às etapas cognitivas dos alunos, fortalecendo a capacidade de abstração e promovendo a aprendizagem significativa.

A realização das atividades geraram impactos sociais positivos. A participação de professores e estudantes evidenciou a construção de uma rede comunitária de valorização do patrimônio local.

No campo da discussão, os resultados obtidos permitem concluir que as arqueonarrativas são um recurso metodológico potente para superar a distância entre a ciência arqueológica e a educação básica, democratizando o acesso ao conhecimento e estimulando o pensamento crítico. A experiência demonstrou que a integração entre narrativa, arqueologia e educação patrimonial favorece aprendizagens mais significativas e socialmente engajadas.

Entretanto, também se constatou a necessidade de ampliar as ações formativas voltadas aos professores, a fim de que possam utilizar as narrativas com segurança metodológica e interdisciplinaridade. O fortalecimento da formação docente e a ampliação do acervo paradidático surgem, portanto, como caminhos promissores para consolidar o legado do projeto.

## 5 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo investigar de que maneira a utilização de métodos paradidáticos em arqueologia pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência patrimonial entre alunos do ensino fundamental. A partir da produção e aplicação de narrativas educativas, oficinas e práticas lúdicas, foi possível constatar que a integração entre arqueologia, educação e literatura constitui um campo fértil para o fortalecimento da cidadania cultural, da sensibilidade ambiental e da valorização das identidades locais.

Os resultados demonstraram que o uso de histórias com base em elementos arqueológicos, ambientais e simbólicos como o Rio Cotinguiba, as lendas regionais e os vestígios do passado, articuladas com metodologias participativas e dialógicas, promove aprendizagens significativas e formação crítica. As narrativas funcionaram como instrumentos de mediação entre o conhecimento científico e o universo simbólico das crianças, permitindo-lhes compreender a arqueologia não como uma ciência distante, mas como parte de sua própria realidade cotidiana.

Ao longo do processo, verificou-se que as arqueonarrativas possibilitaram aos alunos ler o território em que vivem com novos olhos, reconhecendo o valor cultural e ambiental dos espaços antes vistos como comuns. Essa mudança de percepção é um indício claro de desenvolvimento da consciência patrimonial, pois revela a capacidade de reconhecer o patrimônio como herança coletiva, viva e transformadora. Ao se envolverem com as histórias, os estudantes passaram a compreender que preservar é também um ato de pertencimento e responsabilidade social.

As práticas realizadas especialmente o teatro com fantoches e a roda de conversa sobre o Rio Cotinguiba mostraram, de forma concreta, o impacto da ludicidade na formação crítica. As falas das crianças, ao relacionarem a poluição do rio às ações humanas e à atuação de empresas locais, revelam um avanço no nível de consciência ética e reflexiva, demonstrando que o aprendizado extrapolou o campo informativo e alcançou dimensões de engajamento social e ambiental. Essa transformação confirma o que Paulo Freire (1996) defende ao afirmar que a verdadeira educação é aquela que “conscientiza e liberta”, pois leva o sujeito a interpretar o mundo para poder transformá-lo.

Além disso, a natureza paradidática do material desenvolvido mostrou-se essencial para a eficácia da proposta. Ao atuar como suporte didático e não como substituto do professor, as narrativas reforçaram o papel do docente como mediador e intérprete da realidade. Essa parceria entre saber acadêmico, criatividade e prática docente resultou em uma experiência interdisciplinar, colaborativa e sensível, em que a arqueologia assumiu uma dimensão humanizadora, capaz de aproximar ciência e comunidade.

Portanto, é possível afirmar que os métodos paradidáticos em arqueologia, quando articulados a práticas pedagógicas dialógicas, criativas e contextualizadas, favorecem de forma efetiva o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência patrimonial nos alunos do ensino fundamental. Essa contribuição ocorre porque tais métodos integram emoção, imaginação e razão, tornando o aprendizado significativo e socialmente relevante.

Esta pesquisa abre caminho para novas investigações e práticas interdisciplinares. Sugere-se o aprofundamento dos estudos sobre avaliação do impacto a longo prazo dessas metodologias na formação dos estudantes, bem como a ampliação do projeto para outras localidades e faixas etárias. A criação de coleções paradidáticas temáticas, integrando elementos da arqueologia, da história oral e da educação ambiental, pode ampliar o alcance e a efetividade das arqueonarrativas como estratégia de ensino e sensibilização social.

Reafirma-se que o verdadeiro valor deste trabalho não está apenas nos produtos gerados, mas na experiência humana e coletiva que ele mobiliza. Cada narrativa, cada teatro, cada roda de conversa e cada fala infantil representaram um ato de reencantamento do mundo e de reconexão com a memória. Nesse sentido, as arqueonarrativas não são apenas recursos pedagógicos, são pontes entre passado e futuro, entre saber e afeto, entre ciência e comunidade.

Conclui-se, assim, que a arqueologia, quando inserida na escola de forma sensível e participativa, deixa de ser apenas uma ciência do passado para se tornar uma prática do presente, voltada à formação de sujeitos conscientes, éticos e comprometidos com o futuro. As arqueonarrativas mostraram-se caminhos potentes para ensinar não apenas sobre vestígios materiais, mas sobre memórias, identidades e responsabilidades coletivas, promovendo uma educação patrimonial viva, transformadora e profundamente humana.

## REFERÊNCIAS

- ABRAM, David. **Becoming animal: na earthly cosmology**. New York: Pantheon Books, 2010.
- ALLEM, Antonio C. **The origin and taxonomy of cassava**. In: HILLOCKS, R. J.; THRESH, J. M.; BELLOTTI, A. C. (Org.). *Cassava: biology, production and utilization*. Wallingford: CABI Publishing, 2002. P. 1–16.
- ASSMANN, Jan. **Cultural memory and early civilization: writing, remembrance, and political imagination**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 1982.
- AZEVEDO, Leonardo Waisman de; SCHEEL-YBERT, Rita. **Percorrendo caminhos da arqueologia e da educação: encontros no ensino escolar**. Cadernos do Lepaarq, Ijuí, v. 18, n. 36, p. 272–292, 2021.
- BARRETO, M. F. **Memórias sobre as águas do Rio Cotinguiba em Laranjeiras/SE: histórias e percepções**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2022.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRITO, M. F. S. **Rio Cotinguiba: memórias abandonadas e a visão de uma potencialidade descuidada**. Laranjeiras: UFS, 2022.
- BRUNER, Jerome. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- DESCOLA, Philippe. **Beyond nature and culture**. Chicago: University of Chicago Press, 2013.
- EGAN, Kieran. **Na imaginative approach to teaching**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- FLATMAN, Joe. **Ships and shipping in medieval manuscripts**. London: The British Library, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Arqueologia**. São Paulo: Contexto, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo; FUNARI, Raquel. **Educação patrimonial: perspectivas e práticas**. UFSM, 2007.

GELL, Alfred. **Art and agency: na anthropological theory**. Oxford: Clarendon Press, 1998.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2004.

HARRISON, Rodney. **Heritage: critical approaches**. London: Routledge, 2013.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HODDER, Ian. **Reading the past: current approaches to interpretation in archaeology**. 3. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

HODDER, Ian. **The archaeological process: na introduction**. Oxford: Blackwell, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico da educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

IBGE. **Panorama: Laranjeiras (SE)**, 2023. Disponível em : <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/laranjeiras/panorama>. Acesso em : 30 jan.2026.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, 2000.

JÁCOME, Antonio. **Arqueologias indígenas: desafios epistemológicos e pedagógicos**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, v. 34, p. 1–14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2448-1750.revmae.2020.163679>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M. M. M. **A construção da identidade no contexto religioso: uma proposta de análise linguística**. Anais do SILEL, v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

LUCAS, Gavin. **Understanding the archaeological record**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LYMAN, R. Lee. **Vertebrate taphonomy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

MATOS, A. P. **Educação patrimonial nas escolas de ensino fundamental e médio: a cultura material no bem cultural familiar**. Métis (UCS), v. 8, p. 1–14, 2009.

MILLER, Daniel. **Materiality**. Durham: Duke University Press, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUCKELROY, Keith. **Maritime archaeology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

NORA, Pierre. **Entre a memória e a história: lugares de memória**. Revista Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1993.

NUNES, Thamara Emília Aluizio. **Museu, educação e história indígena: a mediação por meio de recursos pedagógicos de Arqueologia brasileira**. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.103.2019.tde-03012019-110729>

OLIVEIRA, Anderson Marques de. **Arqueologia funerária e práticas de memória: urnas cerâmicas no Brasil Central**. Revista de Arqueologia, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 45–68, 2019.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

PIPERNO, Dolores R.; FLANNERY, Kent V. **The earliest archaeological maize (Zea mays L.) from highland Mexico: new accelerator mass spectrometry dates and their implications**. Proceedings of the National Academy of Sciences, Washington, v. 98, n. 4, p. 2101–2103, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LARANJEIRAS. **História do Município – Sergipe**. Disponível em: <https://laranjeiras.se.gov.br/historia-do-municipio>. Acesso em : 30 jan.2026.

REITZ, Elizabeth J.; WING, Elizabeth S. **Zooarchaeology**. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

RENFREW, Colin; BAHN, Paul. **Archaeology: theories, methods, and practice**. 7. Ed. London: Thames & Hudson, 2016.

RICE, Prudence M. **Pottery analysis: a sourcebook**. 2. Ed. Chicago: University of Chicago Press, 2015.

ROOSEVELT, Anna Curtenius. **Arqueologia amazônica**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1992.

SANTOS, Susana Isabel dos Anjos Afonso; RODRIGUES, Maria José. **Atividades didáticas de arqueologia promotoras de educação ambiental**. In: GARRIGÓS SIMÓN, Fernando J. *et al.* (Org.). INNODOCT: 4th International Conference on Innovation, Documentation and Teaching Technologies. València: Universitat Politècnica de València, 2016. P. 621–630.

SCHIFFER, Michael B. **The material life of human beings: artifacts, behavior, and communication**. London: Routledge, 1999.

SILVA, Maria de Lourdes; SANTOS, João Paulo. **Educação patrimonial em tempos de pandemia: experiências remotas e desafios contemporâneos**. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 9, n. 27, p. 15–32, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5013>

SMITH, Laurajane. **Uses of heritage**. London: Routledge, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIGGER, Bruce G. **A history of archaeological thought**. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. **Arqueologia e educação patrimonial: a experiência do MAE-USP**. Revista CPC, n. jan./jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp255-279>

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELLS, Gordon. **Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

WESTERDAHL, Christer. **Maritime archaeology and the global context**. The International Journal of Nautical Archaeology, v. 40, n. 1, p. 6–12, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.