



ARQUIMEMÓRIA 6
SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

TEATRO DE FANTOCHES DE PALITO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA PARA O ENSINO DO PATRIMÔNIO CULTURAL.

*TEATRO DE MARIONETAS DE PALO Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL: UN ENFOQUE
ALTERNATIVO A LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO CULTURAL.*

*STICK PUPPET THEATER AND HERITAGE EDUCATION: AN ALTERNATIVE APPROACH TO
THE TEACHING CULTURAL HERITAGE.*

Eixo 2 – Patrimônio, sociedade e diversidade

Thaís Reis Mazine

Arquiteta e urbanista, pesquisadora externa-UFMT, arq.thaismazine@gmail.com

Bianca de Jesus Andrade

Graduanda de Arquitetura e urbanismo, UFMT, bdja3315@gmail.com

Maria Gabriela Gama de Miranda

Graduanda de Arquitetura e urbanismo, UFMT, mariagabrielagama@outlook.com.br

Mariana Ferreira Caberlin

Graduanda de Arquitetura e urbanismo, UFMT, marianacaberlin12@gmail.com

Luciana Pelaes Mascaro

Arquiteta e urbanista, professora, UFMT, luciana.mascaro@ufmt.br

Resumo:

Este trabalho relata uma ação de educação patrimonial através da utilização de um teatro de fantoches de palito. Participaram das apresentações do teatro alunos de escolas públicas e privadas, do 5º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 10 a 11 anos. As apresentações tiveram duração de 40 a 60 minutos. O roteiro foi adaptado a partir de uma história em quadrinhos, cujo tema é o patrimônio cultural de Cuiabá-MT, e foi formulado de maneira interativa, com perguntas lançadas pelos personagens ao público. Procurou-se romper com o “discurso autorizado” e evitar a simples passagem de informações sobre o que é patrimônio cultural. Buscou-se realizar uma atividade que permitisse fazer com que as crianças refletissem sobre os conceitos



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

apresentados, incentivando a identificação do que poderia ser considerado patrimônio cultural e, dessa forma, promovendo a educação crítica e inclusiva. Após a apresentação do teatro, os estudantes desenharam o que entenderam por patrimônio cultural. Para coletar os dados foram feitas anotações e gravações em vídeo/áudio; para analisar os dados, utilizou-se metodologia quali-quantitativas e análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Percebeu-se que o teatro pode ser uma ferramenta eficiente no processo de educação patrimonial crítica e inclusiva, já que os resultados mostraram que as crianças ampliaram a compreensão sobre patrimônio cultural, incluindo em suas expressões objetos, saberes e práticas de seu próprio universo.

Palavras-chave: Cultura; Patrimônio cultural; Educação; Arquitetura.

Resumen:

Este trabajo relata una acción de educación patrimonial a través del uso de un teatro de marionetas de palo. Participaron en las presentaciones del teatro alumnos de escuelas públicas y privadas, de 5º grado de educación primaria, en el rango de edad de 10 a 11 años. Las presentaciones tuvieron una duración de 40 a 60 minutos. El guion fue adaptado a partir de un cómic cuyo tema es el patrimonio cultural de Cuiabá-MT, y fue formulado de manera interactiva, con preguntas planteadas por los personajes al público. Se intentó romper con el "discurso autorizado" y evitar la simple transmisión de información sobre qué es el patrimonio cultural. Se buscó realizar una actividad que permitiera hacer que los niños reflexionaran sobre los conceptos presentados, incentivando la identificación de lo que podría ser considerado patrimonio cultural y, de esta manera, promoviendo una educación crítica e inclusiva. Después de la presentación del teatro, los estudiantes dibujaron lo que entendieron por patrimonio cultural. Para recopilar los datos, se hicieron anotaciones y grabaciones en video/audio; para analizar los datos, se utilizó una metodología cuali-quantitativa y análisis del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC). Se percibió que el teatro puede ser una herramienta eficiente en el proceso de educación patrimonial crítica e inclusiva, ya que los resultados mostraron que los niños ampliaron la comprensión sobre el patrimonio cultural, incluyendo en sus expresiones objetos, saberes y prácticas de su propio universo.

Palabras-clave: Cultura; Patrimônio cultural; Educación; Arquitectura

Abstract:

This work reports an action of heritage education through the use of a stick puppet theater. The performances involved students from public and private schools in the 5th grade of elementary education, aged between 10 and 11 years old. The performances lasted from 40 to 60 minutes. The script was adapted from a comic book, whose theme is the cultural heritage of Cuiabá-MT, and it was formulated in an interactive way, with questions posed by the characters to the audience. The aim was to break away from the "authorized discourse" and avoid simply conveying information about what cultural heritage is. The goal was to carry out an activity that would encourage children to reflect on the presented concepts, fostering the identification of what could be considered cultural heritage, thus promoting critical and inclusive education. After the theater presentation, the students drew what they understood by cultural heritage. To collect the data, notes and video/audio recordings were made; for data analysis, qualitative and quantitative methodologies and Collective Subject Discourse (CSD) analysis were used. It was observed that theater can be an effective tool in the process of critical and inclusive heritage education, as the results showed that children expanded their understanding of cultural heritage, including in their expressions objects, knowledge, and practices from their own universe.

Keywords: Culture; Cultural Heritage; Education; Architecture.



ARQUIMEMÓRIA 6
SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

TEATRO DE FANTOCHES DE PALITO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA PARA O ENSINO DO PATRIMÔNIO CULTURAL.

Introdução

Um bem cultural, seja material ou imaterial, é o testemunho de tradições humanas, artísticas e históricas que se envolvem na dinâmica de um povo ou uma região. Sendo assim, a cultura é definida como um fenômeno social produzido pelo homem e seu reconhecimento resulta no sentimento de pertencimento, identidade e cidadania, sendo essencial para a salvaguarda dos bens culturais, reconhecidos como referenciais identitários e de memória (Faria; Woortmann, 2009, p. 5).

Com a evolução das discussões relacionadas à preservação do patrimônio cultural, a educação patrimonial surge como ferramenta para fortalecer o relacionamento da população com suas heranças culturais e o senso de responsabilidade na valorização e preservação do patrimônio (Moraes, s/d, p. 5). No Brasil, o IPHAN atua, também, no sentido de ativar esse reconhecimento nos jovens, o que culminou na criação de materiais didáticos, como guias e atividades de educação interdisciplinar que podem ser aplicados nas escolas. A exemplo disso, podem ser citados o "Guia Básico de Educação Patrimonial" (IPHAN, s/d) e o "Educação patrimonial: inventários participativos" (IPHAN, 2016), que apresenta diversas correções em relação ao guia anterior (Scifoni, 2022, p. 3); o "Manual de atividades práticas de educação patrimonial" (Grunberg, 2007); entre outros disponíveis no Brasil. Além disso, em âmbito regional, como em Cuiabá, por exemplo, órgãos e entidades como a Secretaria Municipal de Cultura, o Sesc Arsenal, e a Universidade Federal de Mato Grosso oferecem também materiais de educação cultural. Todavia, o processo de preservação e conservação do patrimônio cultural brasileiro é deficiente e se deve a múltiplos fatores, o que abre amplas frentes de atuação para a educação patrimonial.

É preciso considerar também que nem sempre a população se identifica com o conjunto do que é reconhecido oficialmente como patrimônio cultural, pois as políticas de preservação agem em um campo de conflito e negociação entre distintos segmentos, grupos sociais e setores e, por vezes, exclui as populações das decisões sobre o que é considerado patrimônio cultural (Brasil, 2023, p.9). Para Oliven (2009, p.80), existem agentes com poder legítimo de definir o que é digno de ser preservado, sendo eles os "guardiões do patrimônio", incluindo o que a pesquisadora Simone Scifoni denomina de "discurso autorizado" (Scifoni, 2022, p.2). Nessa perspectiva, percebe-se a preocupação com a preservação de um bem, sem a promoção do caráter de sua qualidade, que é definida pelo povo (Alves et al., 2023, p.8). Por esse motivo, "[...] a participação popular nas decisões relacionadas à política patrimonial no Brasil historicamente tem sido consideravelmente reduzida" (Serra, 2006, p.191). Por outro lado, atualmente o IPHAN, que pode ser considerado como um "guardião do patrimônio", reconhece que:

Não bastam a 'promoção' e a 'difusão' de conhecimentos acumulados no campo técnico da preservação do patrimônio cultural. Trata-se, essencialmente, da possibilidade de construção de relações efetivas com as comunidades, verdadeiras detentoras do patrimônio cultural. (IPHAN, 2023, p.11)



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

Neste contexto, como cita Scifoni (2022, p. 4), é urgente a necessidade de uma educação patrimonial no Brasil que ofereça uma nova pedagogia do patrimônio (Scifoni, 2022), que coloque a discussão no campo da educação e supere a separação e a hierarquia entre ensinar e aprender. Sendo assim, fica evidente a necessidade de uma educação patrimonial participativa, coletiva e crítica, construída de forma dialógica e democrática, que estabelece relação comunitária entre educadores e educandos (Tolentino, 2022, p.208). Para Paulo Freire (1987, p.33), a educação deve ser uma reflexão contínua em ações de transformação dos indivíduos no mundo e não apenas um processo de reprodução de informações, onde o professor é o detentor de todo conhecimento. Nesta lógica, a utilização de recursos tradicionais como quadro, giz/caneta e o livro didático não é suficiente em uma educação que vise formar indivíduos capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade moderna (Costa e Sampaio, 2018, p.2), pois contribui para que essa seja encarada como disciplina, acabando por engessá-la, tornando-se desinteressante aos alunos (De Mattos, 2009, p. 158). Além disso, é preciso contextualizar o conteúdo com a realidade do estudante, facilitando o processo de aprendizagem (Da Silva *et al.* 2023, p. 2). Assim, os professores podem se utilizar de uma diversidade de recursos didáticos, com o intuito de conseguir a participação ativa dos estudantes, sendo eles o centro do diálogo e não apenas espectadores.

Entre os diversos artifícios disponíveis, o teatro de fantoches destaca-se como uma ferramenta eficiente e lúdica, desperta o interesse dos alunos e pode facilitar a compreensão de conteúdos educativos diversos (Da Silva *et al.* 2023, p. 2). Pode ser aplicado em várias áreas do conhecimento para promover a interação e melhorar o desempenho dos estudantes, além de incentivar sua participação ativa nas aulas (Oliveira *et al.*, 2013; Medina *et al.*, 2010; Aringhieri & Silva, 2017 Batista *et al.*, 2019). Somado a isso, a arte do teatro de fantoches não é nova no mundo da educação, uma vez que, segundo Cardoso Hansted e Gohn (2013, p.199) já era evidenciado como expressão artística desde a Pré-História, simulando caçadas, personificar animais e espíritos, o que evidencia sua eficiência como método educativo.

Nesse sentido, o Projeto de Extensão “Ações Relacionadas à Preservação do Patrimônio Cultural de Mato Grosso”, do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Mato Grosso- UFMT, realizou duas “experiências-piloto” que serviram de base para o aprimoramento e percepção da potencialidade do teatro de fantoches de palito. O grupo em questão se apresentou, em agosto de 2023, no Programa Siminina¹ onde realizou uma leitura dinâmica do gibi “*Tlec: Uma viagem pelo patrimônio cultural de Cuiabá*” (Mazine, 2022). Em novembro de 2023, o grupo se apresentou no Sesc Arsenal², onde realizou o primeiro teste de diálogo mediado e embasado no teatro de fantoches de palito para crianças e seus responsáveis.

Optou-se pelo teatro de fantoches de palitos por ser barato e fácil de confeccionar, tornando-o acessível ao grupo e, eventualmente, a escolas interessadas. Personagens, elementos e paisagens do roteiro foram inspirados no gibi “Tlec” e, depois, desenhados e colados em palitos. Os palcos foram construídos em papelão e madeira MDF e decorados com tecidos e pintura. O contexto utilizado no roteiro foi a história e o patrimônio de Cuiabá, Capital de Mato Grosso.

Nesse sentido, o principal objetivo deste artigo é relatar os resultados da aplicação do teatro de fantoches de palito na educação patrimonial para crianças de 10 a 11 anos (5º ano do Ensino

¹ Programa Social Siminina, projeto social da Prefeitura de Cuiabá que realiza atividades educativas e culturais para meninas de 6 a 14 anos em situação de vulnerabilidade social.

² Sesc Arsenal, projetado inicialmente como Arsenal de Guerra, atualmente é espaço de lazer, turismo e cultura do grupo Sesc em parceria com a FeComércio.



Fundamental), observando se houve compreensão de conceitos e se o público (crianças) identificou lugares, objetos e práticas em seus contextos de vivência, reconhecendo isso como bens de importância cultural, por meio da peça teatral. Vale ressaltar que buscou-se realizar uma atividade que permitisse fazer com que as crianças refletissem sobre os conceitos apresentados, incentivando que estas buscassem identificar, em seus universos, o que poderia ser considerado patrimônio cultural. Dessa forma, procurou-se evitar a simples passagem de informações sobre o que é patrimônio cultural, mirando na denominada “nova pedagogia” (Scifoni, 2022).

Metodologia

Para avaliar a efetividade do emprego do teatro de fantoches de palito na educação patrimonial, a metodologia utilizada neste trabalho combina revisão de referências, análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e interpretação de desenhos infantis.

A fim de planejar, desenvolver, aplicar e analisar o uso do teatro de fantoches de palito para educação patrimonial, foram estudadas referências sobre educação, tais como Figueiredo *et al.* (2013), Freire (1987), Lefevre, Lefevre e Marques (2013), Lopes (2011), Vygotsky (1998); sobre educação patrimonial, tais como Alves e Deus (2023), Base Nacional Comum Curricular (2018), IPHAN (s/d, 2016, 2023), Júnior (2020), Pedrini *et al.* (2010), Scifoni (2022), Da Silva *et al.* (2023), Tolentino (2022), Zanon (2006); e sobre história e patrimônio cultural de Cuiabá-MT, como De Mattos (2009), Mazine (2022), Guimarães (2023), Freire (1997) entre outros. Tais referências balizaram o desenvolvimento das seguintes etapas de execução desta ação de educação patrimonial:

- Definição do tipo de teatro a ser construído, em função do custo dos materiais e do grau de facilidade para construí-lo;
- Definição da faixa etária das crianças, de acordo com o estudos das referências e com os resultados da experiência anterior;
- Escolha dos conceitos sobre patrimônio cultural a serem trabalhados, em conjunto com a elaboração do roteiro da história e à definição do tempo de encenação;
- Elaboração de atividade de mediação com as crianças após a encenação; e,
- Registro, coleta e análise e análise dos materiais produzidos pelas crianças (falas e desenhos).

Para analisar as falas registradas e os desenhos produzidos pelas crianças foram aplicados métodos de análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (Figueiredo *et al.*, 2013) e estratégias qualiquantitativas (Pedrini, 2010). Para análise mais apurada das falas das crianças, fez-se uso do método descrito por Marietto (2016) - “Observador Completo” -, no qual o pesquisador emprega



ferramentas como gravadores de áudio e/ou vídeo, a fim de registrar as respostas e reações do público alvo (crianças) e realizar, posteriormente, uma análise detalhada e atenta.

O DSC (Figueiredo, 2013, p. 130) foi utilizado para analisar as interações dos participantes antes, durante e depois da apresentação teatral. Tais interações foram divididas em duas partes: a primeira é a ECH (Expressão-Chave) (Figueiredo, 2013, p.132) que agrupa trechos dos discursos coletados (falas das crianças); a segunda é a IC (Ideia Central) (Figueiredo, 2013, p.132), que sintetiza e nomeia o sentido da resposta analisada. Para analisar os desenhos, foram criadas categorias de “macrocompartimentos” e “macroelementos” (Pedrini, 2010, p.169), com o objetivo de desenvolver um estudo qualiquantitativo, sendo a parte qualitativa referente às figuras e a quantitativa relativa à quantidade desses elementos nos desenhos.

Discussão e Resultados

Cuiabá, capital de Mato Grosso, teve sua origem no início do século XVIII com a descoberta de ouro no córrego da Prainha, um dos afluentes do Rio Cuiabá, que estimulou a ocupação do que atualmente é o centro histórico da cidade (Freire, 1997, p. 17). O território, que era ocupado por várias etnias indígenas, sendo as mais conhecidas os Bororo e Pareci, presentes em diários de viagens de exploradores ao interior do país (Steinen, 1942, p.39), atraiu, gradualmente, bandeirantes paulistas, aventureiros e negros escravizados, trazidos pelos primeiros. As primeiras casas tinham semelhanças com a arquitetura bandeirista paulista, mas com características particulares (Freire, 1997, p. 46) que, como citam Torres, Mascaro e Takimoto (2019, p.3), podem ser influências do clima, materiais disponíveis, saberes indígenas e africanos e diferentes modos de vida. O centro histórico atualmente é tombado em nível federal e estadual, além de ter edificações tombadas pelo município, o que demonstra a importância da cidade de Cuiabá como patrimônio cultural e como registro da ocupação do território brasileiro durante o período colonial.

A história da expansão da cidade de Cuiabá evidencia tensões entre o velho e o novo, principalmente, na segunda metade do século XX (Freire, 1997, p. 127). Com as políticas de incentivo ao desenvolvimento da região Centro-Oeste, grande número de migrantes vindos do Sul e Sudeste do país passaram a ocupar a capital a partir da década de 1970, gerando impacto e alterações que se fizeram perceber na malha urbana, na paisagem, na pavimentação e até no aspecto das edificações. (Guimarães, 2023, p.10).

O centro histórico hoje sofre degradação e esvaziamento, consequência de políticas públicas ineficientes no que tange à preservação e à conservação do patrimônio cultural. Em paralelo, iniciativas como o programa PAC-CH³, do período entre 2010-2020, resultaram em obras “[...] inacabadas, paralisadas ou de qualidade projetual questionável” (Guimarães, 2023, p. 86). Esta realidade atinge Cuiabá e, também, diversas cidades brasileiras, como citado pelos autores:

“Existem vários exemplos de alterações estruturais ou funcionais do patrimônio que afetam (in)diretamente a história e o presente do povo que ali vive, dado a opacidade de uma gestão colaborativa e dialógica entre os órgãos e poder público e a população.” (Alves, et al. 2023. p.4)

³ O PAC - Cidades Históricas foi uma linha de investimento criada em 2013, com autorização do Ministério do Planejamento, no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) - uma iniciativa direcionada exclusivamente aos sítios históricos urbanos protegidos pelo IPHAN.



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

Neste contexto, se destaca a importância do (re)conhecimento cultural por parte da população para preservação de sua história, de sua memória e de seu patrimônio. O Ministério da Educação, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe que alunos brasileiros aprendam sobre os patrimônios históricos e culturais de suas cidades e regiões, o que implica na realização de discussões sobre a relevância cultural, social e política de determinados artefatos e/ou práticas para que sejam considerados como expressões de valor cultural. A educação patrimonial surge neste cenário como instrumento para a abordagem destas temáticas no ambiente escolar, auxiliando os alunos na compreensão e na valorização do patrimônio cultural que os cerca. Para Moraes (2005, p.2), trabalhar a educação patrimonial nas escolas pode fortalecer a relação das pessoas com suas heranças culturais e gerar sentimento de responsabilidade e de valorização destes bens. Segundo Tolentino, (2022, p.111) para que o patrimônio cultural possa ser trabalhado nas dimensões da afetividade e do afetamento, é essencial compreendê-lo de maneira ampla, para ele, patrimônio cultural só encontra sua razão de ser quando reconhecemos que são as pessoas que atribuem significados aos bens culturais. Desta maneira, deve-se pensar em uma educação inclusiva, que não seja apenas uma divulgação do que foi eleito pelo Estado ou pelos “guardiões do patrimônio” (Oliveira, 2009, p. 80) como digno de preservação. Como cita Scifoni (2022), a educação patrimonial precisa romper com a mentalidade “autorizada” e estabelecer uma nova pedagogia do patrimônio, de maneira crítica e horizontal. A autora relata que é necessária uma “nova pedagogia”, que :

[...] rompe com a ideia de que ensinar é levar conhecimento sobre um patrimônio eleito pelo Estado e, portanto, exterior aos grupos sociais; ela entende a educação na perspectiva do diálogo e do fortalecimento da autonomia dos sujeitos, que se dá pela produção de conhecimentos sobre as próprias cultura e memória, bem como pela problematização do que já se encontra instituído. (Scifoni, 2022, p. 02).

Atualmente existem na capital mato-grossense diversos materiais didáticos de educação patrimonial, dentre os quais podem ser citados o “Almanaque Siminina de Tchapa e cruz” (Sistema Fecomércio, 2022), disponibilizado pelo Sesc Arsenal; o “Quadricrônicas”, “Cuiabá: duas novelas” (De Mattos, 2005, 2006), “TLEC: Uma viagem pelo patrimônio cultural de Cuiabá” (Mazine, 2022), disponibilizados pela UFMT, e “Brincando e aprendendo: Educação Patrimonial em Cuiabá” (Mazine *et al.*, 2020) apoiado pela Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer de Cuiabá através do edital Nº 03/2020 da Lei Aldir Blanc, e distribuído em escolas municipais da cidade pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Esse material apresenta diferentes abordagens e formatos para a educação patrimonial, desde histórias em quadrinhos até livros de atividades. Entretanto, é necessário que a escola ou a entidade conduza a utilização do material de forma a reconhecer as diferentes realidades dos estudantes e a incluir suas percepções no processo educativo, que proporcione o diálogo educador-educando, pois sem comunicação não há verdadeira educação (Freire, 1987, p.47). É essencial que o aluno perceba que o universo do qual participa tem aspectos culturais e memórias próprias, que merecem ser valorizados e conservados e que patrimônio cultural não são externalidades impostas por entes ou autoridades.

Para trabalhar a educação patrimonial crítica, foi desenvolvida uma ação no quadro de um projeto de extensão da UFMT⁴. A primeira atividade realizada pela ação de extensão foi no Programa Siminina, da Prefeitura Municipal de Cuiabá, cujo objetivo é proporcionar atividades educativas para meninas de 6 a 14 anos em situação de vulnerabilidade social. Nessa ocasião, foi feita a leitura

⁴ Projeto de Extensão vinculado ao curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), intitulado “Ações Relacionadas à Preservação do Patrimônio Material e Ambiental em Mato Grosso”.



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

mediada do gibi “TLEC” (Mazine, 2022), produto do Trabalho Final de Graduação do curso de arquitetura e urbanismo na UFMT, em conjunto com algumas atividades do “Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial” (Grunberg, 2007). Entretanto verificou-se que a atividade de leitura, apesar de chamar a atenção pelos personagens e figuras, não despertou interesse do público e o foco da atividade - abordar o tema da educação patrimonial - foi desviado. Por conseguinte, percebeu-se que com o público mais jovem, abaixo dos 11 anos, deve ser feita uma abordagem interativa do conteúdo e, então, surgiu a ideia de empregar o teatro como método educativo. Após pesquisas e discussões entre os membros do grupo, optou-se pelo teatro de fantoches de palito, pois se trata de uma alternativa acessível financeiramente, fácil de confeccionar e de adaptar conteúdo que se deseja. Assim, foram mantidas as mesmas características de expressão do gibi TLEC, porém com alteração do roteiro para adaptação à linguagem de teatro, com vocabulário simplificado e próximo da realidade das crianças. Com o teatro de fantoches de palito preparado, foi realizada uma apresentação no Sesc Arsenal para crianças de todas as idades acompanhadas das famílias. Depois da apresentação, foi pedido às crianças que fizessem desenhos sobre o tema do patrimônio cultural, incluindo itens das práticas familiares, como artesanatos e receitas, por exemplo, com a intenção de perceber a compreensão destas em relação ao tema abordado (Figura 1). Nesse contexto notou-se que o teatro de fantoches de palito se mostrou mais instigante para o público em comparação com a leitura dirigida feita para o Programa Siminina. Dessa forma, percebeu-se o potencial do teatro de fantoches de palito para o trabalho com o público infantil. A partir daí, foi realizado um período de estudos focados em educação patrimonial, no uso do teatro na educação e em metodologias de captação e análise de resultados.



Figura 1. Atividade de teatro na biblioteca do Sesc Arsenal- Cuiabá-MT
Fonte: Fotos dos autores (2023).

Foram estudados autores na área de educação, podendo ser citados alguns, como Paulo Freire (1987, 1996), Costa & Sampaio (2018), Lefevre & Marques (2003) e Medina & Braga (2010), através dos quais ficou evidente a necessidade de se praticar uma educação participativa, que tire a criança do papel de expectador e a coloque em posição ativa na ação e em diálogo com os mediadores e professores, dando a ela a oportunidade de compartilhar ideias, para que, assim, ela se sinta parte do processo educativo. Cabe retomar o pensamento de Vygotsky (1998), que evidenciou a



importância da socialização e das técnicas educacionais ligadas à teoria e à prática, facilitando a compreensão dos alunos sobre o tema abordado. Com relação ao teatro, estudou-se autores como Junior (2020), Cardoso, Hansted & Gohn (2013) e Da Silva (2023) que apresentaram a eficácia da abordagem do teatro como método educativo, demonstrando sua facilidade de aplicação pelo corpo docente. Para orientar sobre como realizar o registro dos dados produzidos pelas crianças, através de falas, fotos, vídeos e desenhos, durante e após a apresentação do teatro, e sobre como analisar tais dados, foram estudados autores como Figueiredo (2013) e Lefevre & Marques (2003), que apresentaram o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O DSC condensa em um único grupo os depoimentos de diversas pessoas, sejam eles escritos ou falados na primeira pessoa do singular e que apresentam sentidos semelhantes, abrangendo as opiniões de todos os participantes. Sobre o tema da educação patrimonial, foram estudados autores como Scifoni (2022), Tolentino (2022), Grunberg (2007), Zanon (2009), Santos *et al.* (2023) e manuais do IPHAN (s/d, 2011, 2023) que destacam a importância da educação patrimonial crítica e inclusiva. Além dos autores, os membros do grupo de extensão frequentaram os cursos *online* “Educação patrimonial e inventários participativos” e “Educação patrimonial: currículos conceitos e temas”, que contribuíram para a compreensão da necessidade de uma educação patrimonial que leve em consideração as diferentes realidades dos alunos e dos professores e suas interações com o patrimônio cultural de suas comunidades. O estudo desse arcabouço teórico permitiu ao grupo propor uma atividade de educação patrimonial alinhada às questões discutidas pelos autores e analisar dados obtidos a partir dela de modo qualitativo. Foi possível, inclusive, observar e analisar que os diferentes contextos socioeconômicos nos quais as escolas estão inseridas impactam no processo de (re)conhecimento do patrimônio por parte dos alunos.

A faixa etária do público foi escolhida em virtude do seu estágio de desenvolvimento: crianças de 10 a 11 anos, do 5º ano do Ensino Fundamental, foram selecionadas por já estarem alfabetizadas e possuírem capacidade de diálogo e análise de certos elementos apresentados, ao mesmo tempo em que ainda mantém interesse por brincadeiras e atividades lúdicas. Além disso, de acordo com Nash (1997.vol.149. p.6), o crescimento cerebral infantil vai por volta de até os 10 anos, logo depois o cérebro destrói as sinapses “fracas” e mantém aquelas que foram transformadas pela experiência. Assim, crianças desta faixa etária são o principal alvo do projeto, pois estão em fase de aprendizado e mais receptivas ao conteúdo oferecido.

Uma importante alteração em relação ao teatro realizado no Sesc e os seguintes foi na estrutura do palco. O primeiro, feito de caixa de papelão, resultou em uma estrutura de difícil locomoção e grande fragilidade, tendo sofrido rasgos após o manuseio constante (Figura 2). Optou-se, então, por um material leve, porém mais resistente que o papelão e que pudesse ser montado, para facilitar o transporte e o manuseio: o MDF de 6mm. Além de tais qualidades, o MDF escolhido tem as faces laminadas em branco, o que facilita eventuais decorações com tecidos, colagens e pinturas, tornando-o adaptável a qualquer cenário (Figura 3).



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024



Figura 2. Foto do teatro feito de caixas de papelão

Fonte: Foto dos autores (2023).



Figura 3. Foto do teatro feito de caixas de MDF 6mm, desmontável.

Fonte: Fotos dos autores (2024)

O roteiro foi reelaborado para criar oportunidades de interação com o público e foi direcionado a faixa etária de 10 a 11 anos. Com o novo roteiro, durante a apresentação, os personagens estimulam os alunos a fazerem perguntas e comentários. Com essa dinâmica procurou-se evitar a "educação bancária", conforme descrita por Paulo Freire (1987, p.33), onde os alunos são vistos como meros



receptáculos de memorização mecânica e despertar interesse pelo tema abordado. . A proposta, portanto, foi estabelecer um diálogo que valorizasse as percepções dos alunos, tornando-os protagonistas no processo educativo. Essas mudanças foram essenciais para criar uma mediação mais horizontal, garantindo a participação ativa das crianças, não apenas como espectadores, mas como membros engajados no processo educativo. Além disso, essas alterações ajudaram a romper com a mentalidade autoritária do Patrimônio, mencionada por Scifoni (2022, p.2), promovendo uma relação mais próxima com os alunos. A educação patrimonial, nessa perspectiva pedagógica, deve não apenas fomentar o diálogo, como indicado por Paulo Freire (1987) em "Pedagogia do Oprimido", mas também estar em constante ressignificação e reconstrução, como é citado por Tolentino (2022):

A educação patrimonial deve, necessariamente, lidar com os conflitos e com as relações de poder que envolvem os bens patrimoniais, sempre numa perspectiva dialógica, reflexiva e crítica, com a participação efetiva das comunidades, considerando os diferentes saberes, práticas de preservação e apropriações do patrimônio cultural [...] há que se ter em mente a plurissignificância dos bens patrimoniais, que podem abarcar diferentes olhares, apropriações e afetamentos. São significações e ressignificações construídas e reconstruídas a todo momento a partir da relação dos sujeitos entre si e com os próprios bens. (Tolentino, 2022, p. 112)

Ainda nessa perspectiva, o roteiro trata do patrimônio cultural de maneira ampla, evitando o foco em edificações consagradas e isoladas de contexto, tratando de paisagem, músicas, eventos, crenças, saberes, traçado urbano e linguajar. Para facilitar o manuseio dos personagens e cenários e a interação com as músicas e efeitos sonoros de fundo, parte das falas dos personagens foram gravadas e reproduzidas em uma caixa de som atrás do palco. Nos momentos de abrindo espaço para interação com as crianças, as falas pontuais dos personagens pontuais e reações eram feitas ao vivo. Para inserir o linguajar nos diálogos, uma pessoa com sotaque cuiabano deu voz a um dos personagens, o que cativou as crianças e gerou discussões. As apresentações foram realizadas em três escolas, sendo uma privada (escola A), e duas municipais (escola B e C). As apresentações foram realizadas para uma turma do 5º ano nas escolas A e B, e, para três turmas na escola C. A quantidade de alunos que participaram da atividade deu-se conforme a disponibilidade de cada escola. A apresentação em uma escola privada permitiu comparar o impacto do fator socioeconômico nas percepções sobre patrimônio cultural pelos alunos em relação aos das escolas municipais. Além disso, percebeu-se que a interação das crianças da escola A (privada) com o teatro foi maior. Em cada escola, a atividade durou 60 minutos, sendo 35 minutos destinados à apresentação e ao diálogo com as crianças e 25 minutos, para a realização dos desenhos pelas crianças.



Figura 4. Imagem à esquerda crianças da escola A no pátio e, à direita, crianças da escola B em sala..
Fonte: Fotos dos autores (2024).

As crianças foram organizadas em um pátio (escola A e C) e em sala (escola B) com o auxílio das professoras de cada turma. Antes de iniciar as apresentações, os membros do Grupo de Extensão se apresentaram brevemente para detectar se as crianças tinham alguma familiaridade com os termos “cultura” e “patrimônio cultural”. Esse rápido contato serviu também para introduzir o tema da apresentação, estabelecendo, assim, uma proximidade entre as crianças e os personagens, estimulando a “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 16). O teatro teve início e durante a apresentação as crianças responderam perguntas e ajudaram os personagens em sua trajetória. Em alguns momentos, a história foi pausada para que as crianças pudessem falar sobre o que reconheciam como patrimônio cultural e, através da mediação, ajudá-las a reconhecer esse patrimônio por meio de exemplos dados pela equipe. Finalizada a apresentação, as crianças foram direcionadas à etapa final: representar o que entenderam por patrimônio cultural através de desenhos. A representação do patrimônio cultural por meio do desenho foi escolhida pois crianças de 10 a 11 anos conseguem expressar melhor sua percepção do cotidiano desta forma, o que não é plenamente possível apenas com a fala (Di Leo, 1985, p. 43). Além disso, crianças desta faixa etária se enquadram na fase do “realismo visual” (Di Leo, 1985, p. 42). Segundo Antônio (2005, n.p.):

[...] o desenho é realista, mas não só representa o real imediato do pensamento racional, mas representa também as influências culturais e o pensamento simbólico, partes integrantes de suas tradições [...].

Categorias	Nº de vezes em que ocorreu	Comentários dos estudantes (exemplos)	Discurso do sujeito coletivo (DSC) pré-teatro



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

Arquitetura	2	"O patrimônio cultural, pra mim, patrimônio cultural. É uma estrutura de qualquer coisa, tipo, qualquer coisa que é da cultura, a identidade, da vida geral, pode ser tipo o seguinte. Ah, tem uma igreja que é guardada com alguma coisa, tipo, muito bonita. E a cultura, e ela veio por causa da cultura. Então, quer dizer, é tipo, é um monumento que é tipo, tem uma história por trás"	O Patrimônio cultural é uma arquitetura que representa a identidade e a história da população, que contém beleza.
Atividade econômica e turística	1	"Aqui em Mato Grosso têm o Pantanal, na Bahia têm.. hm esqueci.. aqui no Mato grosso tem plantação e exportação"	Mato Grosso é conhecido por suas características naturais e econômicas, como o Pantanal e a atividade de produção agrícola, que fazem parte da cultura.
Paisagem	2	"É tipo, uma coisa, eu acho que pode ser tipo assim, uma coisa que é um tipo assim, é da natureza. Tipo assim, que um patrimônio é a natureza. Eu acho que pode ser isso"	Patrimônio é a natureza.
Pertencente ao passado e presente	2	"Cultura é uma, é tipo uma pessoa que faz as coisas que era de muito tempo. Como danças, e comida, música..."	A cultura está relacionada ao passado, mas é presente no dia a dia através da música, danças e comidas.
Política	2	"Ele tem várias pessoas que fazem parte do governo. Então, pode ser coisas que o governo pode fazer que tem a ver com a cultura da história da cidade, como as construções, as estátuas, essas coisas que o governo fez e as outras pessoas que vieram de longe ou daqui comemoram"	Patrimônio são ações do governo relacionadas com a cultura e história da cidade.
Reconhecimento da diversidade cultural	6	"A cultura, de uma maneira geral, são costumes que um lugar tem que são únicos, festas, comidas e coisas festivas que o lugar tem de único e que os outros não têm. Por algum motivo eles têm diferente e cada um tem uma coisa diferente, festiva diferente, costumes diferentes que fazem uma coisa que é considerada categoria cultura."	A cultura apresenta uma diversidade, cada lugar possui seus costumes, suas comidas, suas danças, suas histórias.

Figura 5. Tabela de análise do DCS pré-teatro - Falas registradas no caderno de anotações obtidas antes da aplicação do teatro de fantoches.

Fonte: Os autores, tabela adaptada a partir de Da Silva et al., 2023, p. 8.

Para coletar os dados gerados a partir da experiência com o teatro, a equipe foi dividida em três

grupos com as seguintes responsabilidades: a) anotar as reações, comportamentos e falas das crianças, antes, durante e depois da apresentação, por meio de anotações em caderno e gravações de áudios; b) interpretar os personagens e interagir com as crianças; c) registrar o processo por meio de fotografia e vídeo, auxiliar durante a apresentação, execução e recolhimento dos desenhos.



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

Os dados coletados antes e durante a apresentação através de anotações em caderno foram categorizados em uma tabela, agrupando as falas ou expressões similares - expressão chave segundo Figueiredo (2013, p.132) e, a partir desses agrupamentos, foi realizada a síntese da ideia central de cada categoria. Dessa forma, foi realizada a análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), como descrito pelo autor, que permitiu compreender algumas diferenças entre os grupos aos quais os alunos pertencem:

Estes conteúdos de mesmo sentido, reunidos num único discurso, por estarem redigidos na primeira pessoa do singular, buscam produzir no leitor um efeito de “coletividade falando”; além disso, dão lugar a um acréscimo de densidade semântica nas representações sociais, fazendo com que uma idéia ou posicionamento dos depoentes apareça de modo “encorpado”, desenvolvido, enriquecido, desdobrado. (Lefevre, Lefevre e Marques, 2009, p. 194)

Com as apresentações realizadas nas três escolas, 99 crianças vivenciaram a experiência do teatro. Na primeira etapa da atividade, houve uma interação inicial com duas perguntas: “O que é cultura?” e “O que é patrimônio cultural?”. Nesse momento, foi possível observar que a percepção desses termos estava distante de suas realidades, resultando apenas na reprodução do “discurso autorizado” (Scifoni, 2022, p.2). As crianças descreveram conceitos como externalidades, como se não fossem detentoras da cultura (Figura 4). Ocorreu o reconhecimento desses conceitos em suas respostas, mas sem associação com suas vivências pessoais ou familiares. Nas escolas A e C, por meio das falas das crianças, foi possível perceber que elas relacionam a cultura ao patrimônio. Porém, na escola B, apesar de citarem vários exemplos do que seria cultura, não associaram os dois termos. Apesar disso, os estudantes da escola B citam exemplos do patrimônio material e imaterial e reconhecem a diversidade desse patrimônio, mesmo que limitado ao discurso autorizado (Scifoni, 2022, p.2). Nesse contexto, em todas as tabelas apresentadas, as categorias foram pré-definidas e as frases das crianças organizadas segundo a ideia que expressaram, seguindo as diretrizes do DSC. Realizando o agrupamento de trechos similares dos discursos coletados (expressão chave) e sintetizando e nomeando as respostas analisadas (Ideia Central) (Figueiredo, 2013, p.132).

Os diálogos dos personagens abordaram o patrimônio a partir de suas vivências individuais ou coletivas (hipotéticas), para explicar o conceito de patrimônio cultural e como ele está vinculado aos grupos sociais e comunidades. Nessa discussão buscou-se explorar exemplos como a técnica de construção de taipa e a utilização de materiais construtivos, como esterco e óleo de peixe, que são saberes de ofício. As crianças reagiram torcendo o nariz, com nojo. Percepção que mudou rapidamente ao entenderem o motivo do uso destes materiais e que o mau cheiro desaparecia. Suas feições mudaram de nojo para alívio e entendimento. Outros exemplos foram mencionados, como um anel que passou de geração em geração, um riacho onde uma turma de amigos brincava e a Igreja do Rosário e São Benedito de Cuiabá, além de músicas, objetos, crenças e eventos, como elementos do patrimônio cultural. Os exemplos foram utilizados para passar a ideia de que o patrimônio cultural não está limitado somente aos bens materiais, para romper com o entendimento de que patrimônio é a “mera divulgação do que foi eleito pelo Estado” (Scifoni, 2022, p. 3). A autora define da seguinte forma o papel dessa nova pedagogia do patrimônio:

Romper com a mentalidade autorizada é papel de uma nova pedagogia do patrimônio que se proponha a ser crítica. É um exercício diário de reflexão e questionamento sobre o que é patrimônio e o que é possível falar sobre ele, tornando esse ato comunicativo um processo crítico, dialógico e, portanto, político. (Scifoni, 2022, p. 3).



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

Partindo desse conceito, o diálogo com as crianças buscou instigar a reflexão, o pensamento crítico e o (re)conhecimento do que pode ser valorizado no universo em que estão inseridas.. Dessa forma, traços e particularidades que poderiam ser negligenciadas, pois não reconhecidas por autoridades, têm maior chance de ser apropriado como elemento de cultura e, conseqüentemente, conservado.

Nesta etapa (Figura 6), foi observado que as crianças compreenderam a mensagem, trazendo exemplos a partir de suas percepções do que deve ser reconhecido como patrimônio, sem o distanciamento notado anteriormente (Figura 5). O patrimônio, que antes estava contido na esfera do “Estado”, percorre o caminho até a esfera familiar e comunitária. Algumas crianças se identificaram com os exemplos dados pelo teatro. Outras, trouxeram vários outros exemplos de expressões de patrimônio, como saberes, linguajar, comidas, encontros, objetos e memórias.

Categorias	Nº de vezes em que ocorreu	Comentários dos estudantes (exemplos)	Discurso do sujeito coletivo (DSC) pós-teatro
Associação do teatro com mídias	1	“Oi dora aventureira”	Associo as perguntas interativas do teatro com o desenho “Dora aventureira”.
Culinária	8	“Doce de abóbora, lá em casa faz muito doce de leite e doce de banana”	As comidas e os saberes culinários que fazem parte do patrimônio cultural estão presentes no meu cotidiano.
Encontros da comunidade	5	"Sempre que tem festa de junina, a gente vai lá nessa chapada, que lá mora meu povo, a gente vai lá e sempre faz festa"	Durante as festas juninas, tenho a tradição de ir para a chapada, onde encontro o meu grupo e celebramos juntos.
Eventos familiares	12	"Quando sempre tem data comemorativa, tipo assim, aí dia dos pais, dia das mães, aniversário. Sempre, até se for na casa da minha avó, a gente sempre faz café da manhã na cama, porque a gente quer deixar as pessoas mais felizes, aí a gente gosta de falar."	Sempre que há uma data comemorativa, minha família e eu temos uma forma de celebrar.
Herança (bens materiais)	11	"É, eu também tinha uma bola, só que essa bola era profissional, né, que meu pai, ele jogava num time do bairro, né, aí ele deu essa bola pra mim e eu tenho essa bola até hoje"	Tenho objetos que possuem significado afetivo e que passam de geração em geração, compondo o patrimônio familiar.



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

Identificação por meio dos cenários	2	"O que me ajudou a entender foram as imagens da igreja, o Dito"	A igreja do Rosário, o sotaque cuiabano e o patrimônio material transmitido (anel) que estavam presentes no teatro, me ajudaram a compreender o conteúdo e identificar o meu patrimônio cultural.
Identificação da fauna	1	"É uma capivara"	Reconheço o personagem Peri, que é uma capivara.
Perda do patrimônio	3	"Eu tenho uma bola velha azul, né, que eu tinha uma foto dela com o meu irmão mais velho. Eu tô até hoje procurando essa bola e não acho"	Perdi um objeto que simbolizava memórias e conexões familiares do passado.
Identificação da perda do patrimônio	3	"Meu tio faz uma festa de São João e evento. Só que aí, em 2002 e ele se foi e parou porque ele não tinha família para chamar"	Interromperam as tradições festivas familiares devido à perda de um ente querido do grupo.
Identificação de sotaque	1	"Meus pais, minha família inteira praticamente inteira, nasceu lá em Minas Gerais, incluindo eu aí, meus pais falam com sotaque mineiro, eu só não falo com sotaque mineiro por causa que eu tinha cinco ou nove meses que eu vim pra cá"	Reconheço o linguajar da minha região natal e percebo a diferença em relação ao da região onde vivo atualmente.
Sotaque Cuiabano	1	"Ele tem um jeito de falar"	Compreendo que o linguajar faz parte do patrimônio cultural imaterial de Cuiabá.
Patrimônio cultural coletivo	1	"Objetos cuiabanos e usamos para decorar"	Minha família usa o pilão e a viola de cocho, objetos culturais de Cuiabá, na decoração da minha casa.
Saberes de ofício	1	"Canecas e garfos de argila feito pelo avô"	Os objetos de argila que meu avô confecciona é um saber cultural.

Figura 6. Tabela de análise do DCS pós-teatro - Falas registradas no caderno de anotações obtidas após mediação durante a aplicação do teatro de fantoches.

Fonte: Tabela adaptada a partir de Da Silva et al., 2023, p. 8.

Entre as categorias apresentadas, a "perda do patrimônio" se repete devido aos diferentes tipos de perda identificadas pelas crianças, incluindo a morte de um ente querido que organizava os encontros familiares ou comunitários, resultando na suspensão dessas atividades, ou, pela perda

de objetos que simbolizam memórias afetivas.

Nos momentos de interação das crianças com os personagens, quando apareceram perguntas como “Alguém viu o Peri?”, “Querem viajar no tempo?” e “O que é isso?”, algumas crianças associaram o teatro a mídias externas, como o desenho “Dora Aventureira”⁵. Houve também algumas crianças que não conseguiram identificar algo tão importante a ponto de ser considerado como patrimônio e, para substituir, citaram objetos contemporâneos como se fosse herança de várias gerações (desde da tataravó). Este fato, talvez indique que existe dificuldade em identificar saberes, características e artefatos próprios de determinados grupos como coisas de valor cultural, que segundo Scifoni (2022, p.1) “apresenta as escolhas como se fossem representativas de um passado comum, buscando igualar os diferentes e os desiguais.”



Figura 7. Foto das crianças das escolas A e C, respectivamente, realizando os desenhos.
Fonte: Fotos dos autores (2024)

A análise dos desenhos foi feita de modo qualiquantitativo, de acordo com a metodologia de Pedrini (2010). A análise qualitativa revelou a intensidade da compreensão do patrimônio cultural por meio do teatro, através das relações entre as figuras representadas, podendo ser mais ou menos intensa, e como o conceito é percebido pelas crianças em seu cotidiano. A análise quantitativa mostrou a frequência com que as figuras que representavam patrimônio cultural, material ou imaterial, apareceram. Além disso, ao recolher os desenhos, foi solicitado que cada criança realizasse uma descrição da representação, explicando o que foi representado. Durante a análise, os desenhos foram categorizados e qualiquantificados em macrocompartimentos (Pedrini, 2010, p.169) relacionados ao patrimônio, sendo eles, “material x imaterial” e “regional x nacional”. Por sua vez, o macrocompartimento “regional” foi subdividido em macroelementos “coletivo x individual” (Pedrini, 2010, p.169).

⁵ Dora aventureira é um desenho com caráter educativo que apresenta as aventuras de Dora e seu amigo o macaco Botas que frequentemente falam com o telespectador e sempre viajam ajudando seus amigos.



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

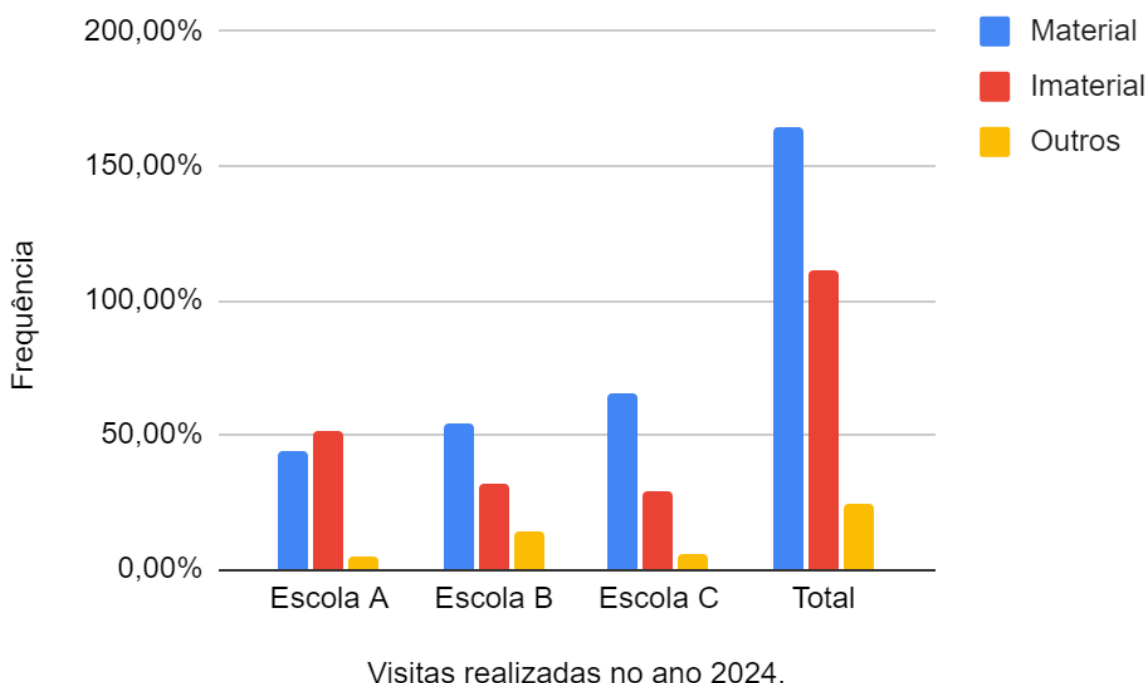


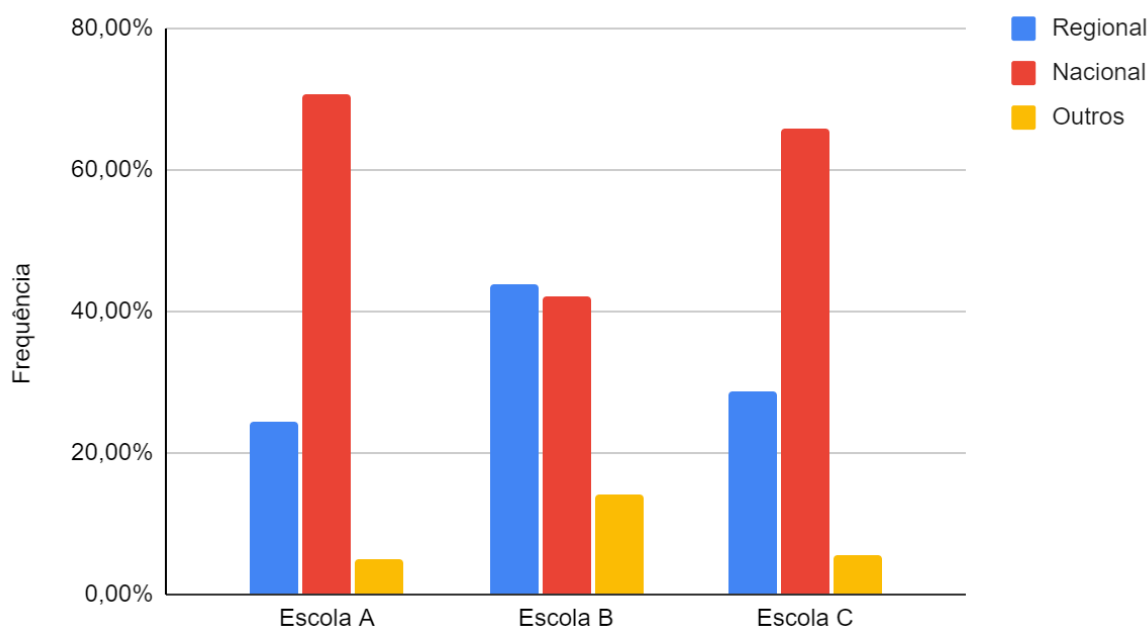
Figura 8. Frequência de figuras identificadas dentro dos macrocompartimentos "material x imaterial" nos desenhos efetuados pelas crianças nas três escolas onde ocorreu a apresentação do teatro de fantoche de palito.
Fonte: Os autores, gráfico adaptado a partir de Pedrini (2010, p. 170).

Durante a etapa de análise dos macrocompartimentos e macroelementos, foi realizada a quantificação das figuras presentes nos desenhos, sendo que um mesmo desenho pode conter mais de uma figura. Foram analisados 76 desenhos (100%), dos quais 73 (≈96,05%) puderam ser categorizados, enquanto 3 (≈3,95%) não puderam - por não apresentarem descrições e porque suas figuras não puderam ser compreendidas -, e foram agrupados na categoria "outros". Dos 73 desenhos classificados, foi identificado um total de 171 figuras, das quais 14 foram classificadas na categoria "outros". Assim, 157 figuras foram selecionadas para análise e foram subdivididas nas categorias "saberes" e "eventos", dentro do macrocompartimento "imaterial", e em "objetos", "lugares" e "comidas" dentro do macrocompartimento "material". Ao comparar os macrocompartimentos "material x imaterial" entre as escolas, os números de figuras relacionadas ao patrimônio material e imaterial foram, respectivamente, 18 (43,90%) e 21 (51,22%) na escola A; 31 (54,39%) e 18 (31,58%) na escola B; e 48 (65,75%) e 21 (18,92%) na escola C (Figura 8). Nas Escolas B e C (escolas municipais), quando o conteúdo sobre patrimônio ainda não havia sido abordado, os estudantes apresentaram entendimento de patrimônio limitada ao discurso autorizado, que enfatizava exemplos de edificações, sem destacar outros aspectos que demonstrassem compreensão mais ampla do conceito. Por outro lado, na Escola A, os alunos demonstraram noção mais precisa.

No que diz respeito aos macrocompartimentos "regional x nacional", na escola A, o número de figuras relacionadas ao patrimônio nacional e regional foi de 10 (24,39%) e 29 (70,73%), respectivamente. Na escola B, esses números foram 25 (43,86%) e 24 (42,11%), enquanto na escola C, foram 21 (28,77%) e 48 (65,75%) (Figura 9). Observou-se que, na Escola B, a quantidade



de figuras relacionadas ao patrimônio regional e nacional é mais equilibrada, ao contrário das Escolas A e C, onde há uma predominância significativa de figuras relacionadas ao patrimônio nacional. Esse resultado na Escola B pode estar relacionado à localização da escola, situada em um dos mais antigos da cidade e parte do centro antigo. A população dessa área tende a estar mais profundamente inserida nos costumes e na cultura local, diferentemente das outras escolas, que estão situadas em áreas que não compartilham deste contexto histórico e cultural.



Visitas realizadas no ano de 2024.

Figura 9. Frequência de figuras identificadas dentro dos macrocompartimentos “regional x nacional” nos desenhos efetuados pelas crianças nas três escolas onde ocorreu a apresentação do teatro de palitos.
Fonte: Os autores, gráfico adaptado a partir de Pedrini (2010, p. 170).

Observou-se maior frequência de figuras relacionadas ao macroelemento “coletivo” nas escolas B e C, enquanto na escola A predominou exemplos de outras culturas (nacional). Isso pode refletir uma maior exposição das crianças da escola A a experiências externas viabilizadas por fatores econômicos, como viagens, por exemplo, em comparação com as de escolas municipais (figuras 9 e 10).

Dados das coletas (2024)	Macroelementos identificados em relação ao patrimônio cultural regional coletivo (saberes)		
	Dança típica	Linguajar	Total
Escola A	0	0	0
Escola B	0	0	0
Escola C	2	1	3



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

Total	2	1	3
-------	---	---	---

Figura 10. Número de figuras identificadas dentro do macrocompartimento regional - coletivo (saberes).
Fonte: Os autores, tabela adaptada a partir de Pedrini (2010, p. 171).

Dados das coletas (2024)	Macroelementos identificados em relação ao patrimônio cultural regional coletivo (objetos)				
	Apito	Santo de madeira	Fogão a lenha	Banco feito pelo avô	Total
Escola A	1	1	0	0	2
Escola B	0	0	1	1	2
Escola C	0	1	1	0	2
Total	1	2	2	1	6

Figura 11. Número de figuras identificadas dentro do macrocompartimento regional - coletivo (objetos).
Fonte: Os autores, Tabela adaptada a partir de Pedrini, (2010, p. 171)

Com relação aos objetos representados nas figuras, foi possível identificar algumas particularidades de cada grupo, que podem ter sido resultado de um processo reflexivo realizado pelas crianças após a apresentação do teatro, pois escolheram elementos que julgaram importantes e que associaram aos conceitos apresentados. Como exemplo pode ser citado o elemento "apito" (Escola A), que simboliza um costume da comunidade em que a criança está inserida e que consiste em usar o som do apito para sinalizar indícios de perigo. Considerou-se este resultado como uma decorrência do esforço em trabalhar a nova pedagogia do patrimônio (Scifoni, 2022) através do teatro. A criança percebeu que um elemento e uma prática de seu cotidiano podem ser considerados coisas que mereceram ser citadas e, assim, pode-se dizer que o teatro facilitou o (re)conhecimento de elementos culturais e a identificação com um grupo.

Dados das coletas (2024)	Macroelementos identificados em relação ao patrimônio cultural regional coletivo (eventos)				
	Festa Junina	Evento religioso	Almoço sob a árvore	Roda de música	Total
Escola A	1	1			2
Escola B	4	1	1	1	7
Escola C	7	1			8
Total	12	3	1	1	17

Figura 12. Número de figuras identificadas dentro do macrocompartimento regional - coletivo (eventos).
Fonte: Os autores, tabela adaptada a partir de Pedrini, (2010, p. 171).

Conforme visto no macroelementos eventos "festa junina" (figura 12), as atividades foram realizadas



no mês de julho, período do ano que é marcado pelas festas juninas na região de Cuiabá, o que pode ter contribuído com a maior frequência de aparecimento de elementos associados a essas festas nos desenhos e comentários das crianças.

A percepção das crianças ocorreu de forma mais intensa através das figuras contidas nos desenhos e pela relação entre elas (Figura 13). No desenho à esquerda, a figura dos brincos representa o patrimônio material (herança) e as figuras das pessoas, uma do lado da outra, representam que esse legado é transmitido de geração em geração para as mulheres da família. Além disso, a fila de mulheres indica também valor afetivo que não seria expresso apenas pelo desenho do objeto sozinho (anel) e, pela descrição da criança, expressa a expectativa pelo dia em que ela receberá o anel. A mesma relação é observada no desenho à direita (Figura 13), no qual a criança desenhou um pilão, objeto típico da cultura cuiabana, mas que aqui foi escolhido porque se trata de um objeto utilizado em sua casa, o que reforça a ideia de que a identificação com o patrimônio cultural é fortalecida por meio das vivências pessoais.



Figura 13. O desenho à esquerda representa o patrimônio (herança) e à direita um saber culinário (paçoca de pilão).
Fonte: Fotos dos autores, visita do dia 02/07 na escola B. (2024)

A fragilidade da educação patrimonial convencional também é evidenciada por meio dos desenhos. Duas crianças contaram que replicaram o desenho do colega (Figura 15) ou desenharam os personagens do teatro (Figura 14) por não conseguirem (re)conhecer, em seu universo, o que poderia ser representado como patrimônio cultural. Existe a possibilidade de não terem compreendido a mensagem do teatro, mas foram poucas diante do número total de crianças, X em Y.



Figura 14. Desenhos realizados pelas crianças dos personagens do teatro.
Fonte: Fotos dos autores, visita do dia 02/07 na escola B.



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024



Figura 15. O desenho da direita foi replicado do que está à esquerda, representando bolos de cenoura.
Fonte: Fotos dos autores, visita do dia 04/07 na escola C.

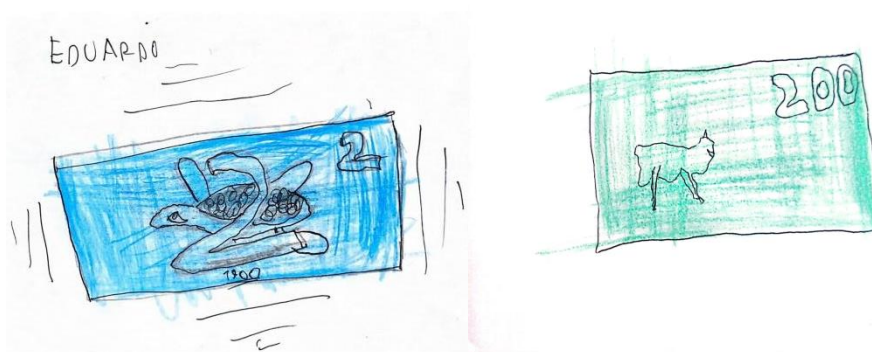


Figura 16. Desenhos elaborados pelas crianças representando dinheiro.
Fonte: Fotos dos autores, visita do dia 04/07 na escola C.

Um aspecto a ser apontado em relação à escola C é sobre a percepção do conceito de patrimônio por parte de duas crianças. Em seus desenhos (Figura 16), observou-se uma associação direta e imediata entre patrimônio e valor monetário, indicando uma compreensão do patrimônio como um bem material e quantificável, intrinsecamente ligada à noção de riqueza material. Esta noção pode refletir a influência de contextos socioculturais que enfatizam o valor econômico em detrimento dos diversos valores que os bens podem possuir.

Por fim, apesar de as crianças da escola A terem demonstrado compreensão sobre os conceitos e definições apresentados no teatro de fantoches de palito, elas se referiam ao patrimônio como elementos externos à sua vivência cotidiana. Em comparação, as crianças das escolas B e C mostraram um contato mais próximo com o patrimônio cultural, reconhecendo-o como parte integrante de seu universo, embora não soubessem identificá-lo explicitamente como tal.

Conclusão e Perspectivas

Sumariamente, a partir das primeiras experiências realizadas no Programa Siminina e no Sesc Arsenal, percebeu-se a necessidade de um ajuste na abordagem e na linguagem para um melhor diálogo com a faixa etária das crianças presentes. Conscientes da potencialidade do teatro como



ARQUIMEMÓRIA 6

SALVADOR-BAHIA-BRASIL 2024

método educativo, se decidiu aprimorar sua utilização através de estudos referentes à educação, educação patrimonial e a captação e análise de dados.

Estes estudos revelaram que a chamada “educação bancária” permeia o discurso autorizado do patrimônio cultural, valorizando apenas os bens culturais consagrados pelo Estado e por órgãos de proteção, sem considerar a relação da população com os mesmos, que acaba por não reconhecê-los. Consequentemente, foi importante adaptar o roteiro do teatro para evitar equívocos e buscar trabalhar a educação patrimonial de forma crítica e inclusiva.

Assim, foi elaborado um teatro de fantoches de palito, com roteiro interativo, no qual foram introduzidos diálogos entre os personagens e o público, e que usou elementos que se referiam à vivência das crianças. A fim de avaliar a eficácia da nova versão do teatro e se foi possível o objetivo proposto pelo grupo teria sido atingido, foi adotada uma metodologia de análise.

A partir das análises realizadas foi observado que as crianças da escola A se mostraram capazes de identificar o que pode ser considerado patrimônio cultural, enquanto as das escolas B e C demonstraram ter vivência do patrimônio cultural mas, à princípio, não o relacionaram com o conceito. Por conseguinte, o teatro de fantoches de palito, focado na educação patrimonial, mostrou-se capaz de promover entre as crianças uma compreensão mais ampla e crítica sobre o patrimônio cultural, o que foi percebido na alteração de suas falas antes e depois das mediações. Várias perceberam que o patrimônio cultural pode estar no âmbito da família ou de grupos dos quais participa.

A análise dos desenhos (e figuras neles contidas) mostrou que várias crianças representaram objetos, lugares e saberes ligados às histórias e práticas de suas famílias, indicando que após o teatro elas compreenderam que patrimônio cultural não é algo restrito a uma edificação antiga, por exemplo, mas pode ser algo próximo de sua vivência. Portanto, as atividades realizadas demonstram que, ao colocar as crianças no centro do processo educativo, de modo que ela possa expressar o que é importante para ela, é possível construir uma educação patrimonial capaz de fortalecer a relação das novas gerações com suas heranças culturais. O teatro de fantoches de palito se mostrou uma ferramenta válida neste processo, embora deva passar por reformulações. Por exemplo, determinados aspectos podem ser aprofundados e explorados, ou ainda, podem tomar maior tempo no roteiro da apresentação. Assim, para calibrar os conteúdos das apresentações, notou-se que é importante articular previamente com os professores das escolas para saber a quais conceitos as crianças já foram expostas para

Como perspectiva, o grupo vislumbra levar as apresentações do teatro de fantoches de palito para outras escolas e para espaços da cidade facilmente acessíveis pela população, como praças e parques. Nestes espaços públicos será necessário diminuir a quantidade de falas gravadas e conviver com barulho e iluminação não controlados; os roteiros podem ser adaptados de modo a dar assistência à noção de que o próprio espaço público pode ser também considerado patrimônio cultural. Por fim, é necessário que o grupo esteja sempre atento aos resultados das apresentações, para identificar se o teatro de fantoche de palitos continua, efetivamente, a promover a educação patrimonial crítica e inclusiva.

Referências Bibliográficas.



Antônio, D. G.; Guimarães, S. T. de L. 2005. *Representações do meio ambiente através do desenho infantil: refletindo sobre os procedimentos interpretativos*. Educação Ambiental em Ação. <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=343>.

Aringhieri, L. F. A. & Silva, F. A. R. 2017. *Teatro de Fantoches: uma apresentação lúdica de Física Moderna em Escolas do Ensino Fundamental*. Scientia. Plena, Marabá, 13(1).

Alves, R. de C., Deus, J. A. S. 2023. *Gestão, uso e educação patrimonial: patrimônio de quem e para quem?*. Élisée - Revista De Geografia Da UEG, 12(01), e121233.

Batista, N. L., Arruda, R. C., Simões, M. V., Bassan, L. & Leite, M. P. 2019. *Uso do teatro de fantoches sobre as regiões brasileiras nas aulas de geografia do ensino fundamental: uma experiência do pibid/geografia/ufsm*. Revista Ensino de Geografia (Recife), 2(1), 129-139.: <https://doi.org/10.38187/regeo2019.v2n1id240475>

Brasil. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2016. *Educação Patrimonial: Inventários participativos*. Brasília: IPHAN. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf.

Brasil. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2023. *Educação Patrimonial: currículo, conceito e temas*. Brasília: IPHAN. <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/971>.

Brasil. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Guia Básico da educação patrimonial*. s/d. Museu Imperial/ Deprom IPHAN-MIC.

Brasil. Ministério da Educação. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. <<https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em: 15 maio 2024.

Cardoso Hansted, & Gohn Maria da Glória. 2013. *Teatro e educação: uma relação historicamente construída*. EccoS Revista Científica, no. 30 ():199-220. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71525769012>

Conte, Claudio Quoos; Freire, Marcus Vinícius de Lamônica. 2005. *Centro Histórico de Cuiabá: Patrimônio do Brasil*. Cuiabá: Entrelinhas.

Costa, E. S. & Sampaio, I. C. G. 2018. *Utilização dos recursos didáticos no ensino de Ciências e Biologia na rede pública da zona urbana de Humaitá/AM*. Revista Ensino de Ciências e humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem-Estar-RECH, 3(2), 153-162. <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/5153>

Da Silva, Rosângela et al. 2023. *Teatro de fantoches como recursos alternativos para o ensino de morcegos*. Puppets theater. Research, Society and Develo, [s. l.], v. 2, n. 4.

De Mattos, Gabriel. 2005. *Quadrícronicas*. Cuiabá: EduUFMT.

De Mattos, Gabriel. 2006. *Cuiabá: 2 novelas*. Cuiabá: Tanta Tinta.

De Mattos, Gabriel. 2009. *Desmontando os quadrinhos: História em quadrinhos, educação e regionalidade*.



De Mattos, Gabriel. 2011. *Desmontando Quadrinhos: história em quadrinhos, educação e regionalidade*. Cuiabá: EdUFMT.

Di Leo, J. H. 1985. *A Interpretação do Desenho Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Faria, Nathalie D. M. de; Woortman, Ellen F. 2009. *A Educação Patrimonial como elemento de socialização para jovens em situação de risco*. Revista Hospitalidade. São Paulo, v. VI, n. 2, p. 49-72.

Figueiredo, et al. 2013. *Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualitativa*. Distúrbio Comun, São Paulo, 25 (1), 129-136.

Freire, Paulo. 1987. *Pedagogia do oprimido* /Paulo Freire. – 17ª ed. Rio de Janeiro.

Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* /Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra Coleção Leitura.

Freire, Júlio de Lamônica, 1997. *Por uma poética popular da arquitetura*. Cuiabá. EdUFMT.

Freire, Júlio de Lamônica, 1992. *Cuiabá: Nosso bem coletivo*. Cuiabá. Edições UFMT.

Guimarães, Maria Bárbara Thame. 2023. *A saga de preservação do patrimônio urbano de Cuiabá/MT: políticas públicas nas tensões entre progresso e preservação*. Mestrado, IPHAN.

Grunberg, Evelina. 2007. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. / Evelina Grunberg. Brasília, DF: IPHAN.

Junior, Afonso Braga da Costa. 2020. *Potencialidades do Teatro de Bonecos na Educação*. Monografia para obtenção do título de especialista em Arte-Educação - Universidade de São Paulo, Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes Curso de Especialização “Arte na Educação: Teoria e Prática”. São Paulo.

Nash, Madeleine. 1997. *Fertile minds*. Vol. 149, nº. 5.

Pedrini, Alexandre; Costa, Érika A.; Ghilardi, Natalia. 2010. *Percepção ambiental de crianças e pré-adolescentes em vulnerabilidade social para projetos de educação ambiental*. Ciência e Educação, 6, n.1, p.163-179.

Lefevre, F., Lefevre, A. M. C. & Marques, M. C.C. 2003. *O discurso do sujeito coletivo*. Um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Desdobramentos. Caxias do Sul, Interface - Comunic, Saúde Educ, 1193 – 1204.

Lopes, R. C. S. 2011. *Relação professor aluno e o processo ensino-aprendizagem*. Obtido a, 9(1), 1-28.

Marietto, M. L. 2016. *Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos*. Revista Ibero-americana de estratégia. 17(4), 05-18.

Mazine, Thaís Reis. 2022. *TLEC: uma viagem pelo patrimônio cultural de Cuiabá*. Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura, Engenharias e Tecnologias, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.

Mazine, Thaís R.; Amorim, Alana C.; Torres, Gabriella R. S.; Kazama, Senhorinha L.; Silva, Valéria F.; Takimoto, Vitória B. B.; Silva, Yasmin B. F. 2020. *Brincando e Aprendendo: Educação Patrimonial de Cuiabá*. Prefeitura Municipal de Cuiabá. Cuiabá.



- Medina, M. & Braga, M. 2010. *O teatro como ferramenta de aprendizagem da Física e de problematização da natureza da Ciência*. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Florianópolis- SC. 27(2), 313 – 333.
- Moraes, Allana Pessanha. s/d. *Educação patrimonial nas escolas: Aprendendo a resgatar o patrimônio cultural*. - *Ciência da Educação*- Universidade Estadual do Norte fluminense darcy Ribeiro. Rio de Janeiro.
- Oliven, Ruben. 2009. *Patrimônio intangível: considerações iniciais*. In: ABREU, Reginaldo; Chagas, Mário (Orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina.
- Oliveira, A. A. R., Granja, M. A. N. A., Peixoto, J. C. & Carneiro, M. R. B. 2013. *Teatro de fantoches no ensino de Ciências para compreensão de higiene pessoal no ensino fundamental na Escola Municipal João Luiz de Oliveira*. Anápolis, Goiás.
- Pedrini, et al. 2010. *Percepção Ambiental de Crianças e Pré Adolescentes em Vulnerabilidade Social Para Projetos De Educação Ambiental*. Rio de Janeiro.
- Ramos, Silvana. 2017. *Programa Monumenta em Penedo (Alagoas, Brasil): A Pobreza como entrave na Revitalização do Patrimônio Cultural*. In: *Turismo e Sociedade*. Curitiba (PR), v.6, n. 12, pp.26-38.
- Ribeiro, Daniel de Albuquerque. 2016. *Gentrification no Parque Histórico do Pelourinho, Bahia*. 237f. Dissertação em Geografia. Salvador, Universidade Federal da Bahia.
- Santos, M. S.; Ramos, M. D. de M.; Oliveira, A. M. B. de. 2023. *História local e educação patrimonial: uma proposta de intervenção*. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e24[2024]. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17709.
- Scifonil, Simone. 2022. *Patrimônio e educação no Brasil: O que há de novo?*. *Educação & sociedade*, Centro de Estudos Educação e Sociedade. DOI <https://doi.org/10.1590/ES.255310>.
- Serra, Daniela Campos de Abreu. 2006. *A participação da sociedade civil organizada na gestão do patrimônio cultural de Ribeirão Preto: o CONPPAC/RP*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, São Carlos (SP).
- Sistema FeComércio/Sesc/Senac-MT. 2022. *Almanaque Siminino de tchapa e cruz*.
- Steinen, Karl Von Den. 1942 *O Brasil Central: Expedição em 1884 para a exploração do rio Xingu*. Companhia Editora Nacional. São Paulo.
- Tolentino, Atilla B. 2022. *Educação patrimonial na escola, com a escola e para além da escola: uma conversa com professoras e professores em diálogo com Paulo Freire*. *Cadernos de Sociomuseologia*, Nº 19-2022 (vol. 63) 107-116.
- Torres, Gabriella. Mascaro, Luciana. Takimoto. V. B. Oliveira, T. 2019. *Ainda existem habitações no centro tombado de Cuiabá - MT?*. *Anais do II Congresso Nacional para salvaguarda do patrimônio cultural*, [s. l.], p. 140-156. ok
- Vygotsky, Lev Semenovich. 1998. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Zanon, et al. 2009; *Educação Patrimonial: da Teoria à Prática* (1a edição). Londrina: Unifil.