MEMORIAL
MINAS GERAIS
VALE

ZIGZAG

ENTRE CRIANÇAS E MEMÓRIAS

Mabel de Melo Faleiro
Santuza Bagno Mascarenhas Senra
(organizadoras)

/ FICHA TÉCNICA

/ Gestor do Memorial Minas Gerais Vale

Wagner Tameirão

/ Coordenadora do Educativo (2013 - 2019)

Mabel de Melo Faleiro (org.)

/ Assistentes do Educativo (2017 - 2018)

Charles Junio Souza

Ana Luiza Teixeira Neves

/ Consultora do Projeto Infância e Memória

Santuza Bagno Mascarenhas Senra (org.)

/ Equipe Educativo Núcleo Infância (2017 - 2018)

Carolina Santana | Davide Chech | Gabriela Brasileiro | Jennifer Luany Miranda Silva | Jennifer Martins | Juliana Cristina da Silva | Larissa Maria Santos Altemar | Lauren Soledad Rial Araújo | Leopoldo Maia | Luiz Gustavo Rodrigues Pereira | Lyon Luna Goulart | Neuma Rosa Santana | Pamela Emilse Naumann Gorga | Wesley John Viegas Vilarino |

/ Projeto gráfico e Ilustrações

Davide Chech

/ Revisão do Texto

Rita Lopes

MEMORIAL
MINAS GERAIS
VALE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

Z68 Zigzar : entre crianças e memórias /
orgs. Mabel de Melo Faleiro e Santuza Bagno Mascarenhas Senra. — Belo Horizonte : Memorial Minas Gerais Vale, 2020.

Dados eletrônicos (pdf).

ISBN 978-65-86540-70-3

1. Educação infantil.
2. Desenvolvimento - crianças.
3. Práticas de ensino. I. Faleiro, Mabel de Melo. II. Senra, Santuza Bagno Mascarenhas. III. Título

CDD 372.21

[2020]

Publicado por: Memorial Minas Gerais Vale
Praça da Liberdade, 640, esquina com a Rua Gonçalves dias, Belo Horizonte/MG
Para informações / tel. 31-33084000
/ memorial@memorialvale.com
/ memorialvale.com.br
/ facebook.com/Memorialvale
/ youtube.com/memorialvale
/ instagram.com/memorial.vale

/ Dedicamos este trabalho às crianças e aos profissionais da educação infantil, sempre presentes no Memorial Minas Gerais Vale.

[2020]

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 07

APRESENTAÇÃO 08

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 86

NARRATIVAS E PERCURSOS

Relato 1 Africanerê 12

Relato 2 Viagem no Tempo 16

Relato 3 O Mistério do Memo 20

Relato 4 Sementes de Imaginação 24

Relato 5 Corpo e Museu 28

DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Sobre cidade, criança, linguagem e experiência 32

Aprendendo com as crianças:
Uma história de envolvimentos na Educação Infantil 42

Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil 48

Narrativas de Mediação:
Rastros de visitantes e educadores no Memorial Minas Gerais Vale 54

EDUCADORAS MMGV

A criança pequena no espaço useal:
Experiências no MMGV 58

Africanerê:
Uma abordagem da cultura negra com o público infantil 68





/ INTRODUÇÃO

Imagino que brincadeiras de roda tenham feito parte do universo infantil de todos nós.

Quem já não brincou de "Escravos de Jó", passando pedrinhas de mão em mão?

"Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá!"

Entre cantigas e gestos expressávamos, ludicamente, nossas histórias e sentimentos, criando diálogos e interações.

Hoje continuamos em busca dessas trocas ao propormos ações com as crianças, no Memorial Minas Gerais Vale.

Ações que transitam entre os educadores, o museu e os visitantes, perpassando os sentidos, a imaginação e a criação, o pensamento e a emoção.

Assim, convidamos as crianças e nos sentimos convidados a imergir nesse universo de encontros e descobertas, em movimentos contínuos e recíprocos.

Então, vamos zigzar?!

Mabel de Melo Faleiro
Coordenadora do Educativo

/ APRESENTAÇÃO

"[...] de algum modo, as sociedades são aquilo que propõem como possibilidades de vida, no presente e para o futuro, às suas crianças."

Manuel Sarmento

Idealizado pela equipe do Educativo do Memorial Minas Gerais Vale, o projeto Museu Lugar de Criança nasceu em 2013 com o objetivo de aproximar o público infantil do museu e estabelecer, entre eles, uma relação de intimidade. Um dos principais motivadores desse projeto foi o entendimento de que as crianças têm, por direito, participação ativa em espaços culturais. Isso porque reconhecemos que a criança é um sujeito pensante e produtor de cultura e, ao mesmo tempo, o museu é um ambiente fértil para experiências sensíveis e inovadoras.

A fim de tornar essas experiências ainda mais significativas e idealmente inesquecíveis, nós, da equipe do Educativo, estruturamos as atividades em quatro etapas: planejamento, visita, avaliação e registro.

Antes de receber um grupo, os educadores se reúnem para o momento do planejamento, no qual são desafiados a pensar visitas que, muito além da informação, promovam a investigação, a exploração e a expressão da criança no museu. Criam-se, então, narrativas com base em temáticas diversas para ampliar essas possibilidades, promovendo intervenções significativas em um contexto vivo.

Toda visita começa com um acolhimento, que é a forma de aproximação entre o educador e as crianças. É uma fase de conquista, de remoção de possíveis barreiras, e um convite propositivo ao diálogo e à experimentação. A escolha das salas a serem visitadas forma o percurso de cada educador, a partir da narrativa construída coletivamente e ampliada na medida em que as crianças interagem com os espaços.

Para enriquecer a experiência sensorial e a ludicidade das visitas, utilizamos recursos corporais, como gestos e vozes, e objetos diversos, como lupas, binóculos, tecidos de texturas variadas, instrumentos musicais, espelhos, aromatizantes e outros.

Uma vez finalizado o percurso, as crianças são instigadas a refletirem sobre as experiências vivenciadas, em uma conexão coerente com a narrativa definida. Esse importante momento representa, também, uma oportunidade de despertar nas crianças o desejo de retorno ao Memorial, bem como o de explorar outros espaços de cultura.

Na sequência, a equipe do Educativo faz a avaliação e o registro das atividades, não apenas com o objetivo de

preservar a memória da visita, mas também de documentar os aprendizados e nortear as ações futuras.

Cada visita e cada criança, a seu modo, fizeram-nos aprender bastante ao longo dos últimos anos. Com carinho, decidimos reunir algumas experiências para que, juntos, possamos refletir sobre a imersão do público infantil nos espaços de cultura, tanto para inspirar práticas de mediação com crianças, quanto para estabelecer um diálogo com professores da Educação Infantil, educativos de museus, alunos da pedagogia e demais profissionais envolvidos e interessados na primeira infância.

Esta publicação está organizada em duas partes.

Inicialmente, são apresentados relatos reflexivos de vivências do grupo de educadores/pesquisadores da infância, do MMGV.

Na segunda parte, colecionamos textos alusivos à infância e à educação museal: do professor José Alfredo Debortoli, **"Aprendendo com as crianças - uma história de envolvimentos na Educação Infantil"**; da professora Fernanda Ferreira Mota de Sena, **"Construindo olhares sobre Territórios, Culturas, Literaturas e Infâncias"**; da professora Neilia Marcelina Barbosa, **"Narrativas de mediação: rastros de visitantes e educadores no Memorial Minas Gerais Vale"**; e da professora Viviane Maia Trindade, **"Sobre cidade, criança, linguagem e experiência"**.

Por fim, apresentamos artigos de autoria de educadoras e pesquisadoras da infância da nossa equipe: **"A criança pequena no espaço museal - experiências no MMGV"**, por Larissa Altemar e Lauren Rial, e **"Africanerê: Uma abordagem da cultura negra com o público infantil"**, por Larissa Altemar e Pamela Naumann.

Esta produção é a primeira do que esperamos ser uma série, sempre com a participação de importantes interlocutores nesse rico processo de trocas e aprendizados.

Boa leitura!

Santuza Bagno
Consultora do Projeto Infância e Memória

/NARRATIVAS E PERCURSOS

/AFRICA-NLRÊ

Você conhece alguma palavra africana em Português?

Visita da UMEI Jardim dos Comerciários[1]
09/11/2016

Gabriela Brasileiro[2]
Leopoldo Maia[3]

"Começar a abordar a temática Africanidades, com crianças pequenas, foi a base de todo o planejamento da visita. Palavras africanas estão em nosso cotidiano e apontá-las foi uma forma de reconhecimento dessa cultura."

Convidamos as crianças a "viajar para a África"! Mostramos a localização do continente, em um globo inflável, e as instigamos a pensar sobre o meio de transporte que utilizaríamos para a viagem. A travessia seria feita pelo mar, simulado em um grande tecido azul, por baixo do qual elas passariam, enquanto os educadores o movimentavam, criando "volumosas ondas". E quando chegamos ao nosso destino, uma criança disse:

"Olha, estamos mesmo na África, vejam esta árvore!", mencionando nosso Baobá* (construção feita por educadores do MMGV).

A partir das falas e das reações das crianças, pudemos perceber que a temática estava sendo trabalhada na escola.

Notamos uma grande interação dos professores com a proposta da "viagem imaginária", reforçando a

1 Grupo de visitantes de 5 anos, mediado pelos educadores: Gabriela Brasileiro, Carolina Santana e Leopoldo Maia.

2 Gabriela Brasileiro - educadora - pesquisadora bacharel em Artes Visuais pela UFMG.

3 Leopoldo Maia - educador - pesquisador licenciado em Artes Plásticas pela UEMG.

* Árvore símbolo das culturas africanas tradicionais.

importância da participação deles na formação oferecida pelo Educativo do museu. Assim, aliamos o envolvimento dos profissionais da escola ao nosso trabalho, o que levou à compreensão da sua intencionalidade.

Para dividir os grupos, distribuímos três tipos de grigris** com diferentes adinkras***, e em algumas salas escondemos palavras impressas do nosso cotidiano, também de origem africana. A missão era encontrá-las no espaço para que, juntos, pudéssemos criar atividades lúdicas a partir de seus significados.

No percurso de descobertas, entre uma sala e outra, vimos que certas crianças já sabiam ler e, ao se depararem com as palavras, liam para as que ainda não sabiam. Outras conheciam apenas letras e algumas identificavam sílabas. As crianças que não sabiam nos procuravam e questionavam. A sonoridade de certas palavras causava, por vezes, risadas,estranhamentos, identificações e lembranças.

Salas visitadas / Palavras relacionadas:

Sala Celebrações ▶
Palavras: GINGA, BAGUNÇA, FUZARCA, BATUQUE.
Vivenciamos esta sala com instrumentos musicais.

Sala A Fazenda Mineira ▶
Palavras: CANJICA, GORGOROBA, QUIABO, FAROFA, GARAPA, FUBÁ.
Cada criança escolheu sua comida favorita e brincou de "faz de conta", utilizando nossas panelinhas.

Sala Vale do Jequitinhonha ▶
Palavras: CAFOFO, CAFUNDÓ, CAFUNÉ, DENGO, COCHILAR.
Posicionamos as palavras próximas aos objetos expostos, que tinham a mesma temática.

Ao final, "voltamos para o Brasil", adentrando no Espaço de Leitura, mesma sala onde a visita se iniciou. Perguntamos quais das palavras descobertas mais agradaram: as referentes às comidas foram as favoritas.

O uso das palavras africanas nas brincadeiras foi o ponto-chave para a interação de todos, o que gerou a percepção e a aproximação das crianças com o museu e com a cultura da África.

Percebemos também que um sentimento de pertencimento foi despertado, já que a ação desenvolvida faz parte do cotidiano de cada um de nós.

** Amuletos, talismãs.
*** Simbolos africanos que representam valores.

\ PARA DISCUTIR

- A importância do diálogo das instituições visitantes com o museu – possibilidades de interlocução.
- O sentido de pertencimento.
- O brincar no espaço museal.
- A ampliação do universo temático de discussão com crianças.
- A valorização da criança como sujeito social e cultural.



VIAGEM NO TEMPO

Visita da UMEI Sarandi[1]
05/04/2017

Juliana Silva[2]
Lyon Goulart[3]

A proposta da visita partiu de uma ação do Educativo nomeada "Traje a Rigor" e baseada em figurinos de época.

As crianças foram recebidas e convidadas a uma viagem ao passado, entrando no túnel do tempo - um tubo feito de tecido branco. Pedimos que imaginassem que no final da travessia estaríamos em um momento diferente da história. O túnel terminava na sala Panteão da Política Mineira, onde personagens da Inconfidência Mineira, do final do século XVIII, dialogam por meio de telas, contando uma versão da história.

Através de um comando, como num passe de mágica, na sala começou a tocar uma música de fundo e o "Panteão enlouqueceu"! Os personagens se embaralharam e o Conde Lyon, em meio à confusão, saiu de trás da cortina e caiu no chão, sem saber onde estava.

Conde: "Onde estou?"
Crianças: "No planeta Terra! No Brasil!"
Conde: "Quem são vocês?"
Crianças: "Os humanos, as crianças!"
Conde: "Crianças do futuro?"
Crianças: "Éeee... E quem é você?"
Conde: "Sou o Conde Lyon!"

Vestido a caráter, disse estar procurando uma mala,

1 Grupo de visitantes de 5 anos, mediado pelos educadores Juliana Silva, Larissa Altemar e Lyon Goulart.

2 Juliana Silva - educadora - pesquisadora bacharel e licenciada em História pelo UNI-BH.

3 Lyon Goulart - educador - pesquisador bacharel em Artes Visuais pela UFMG.

um tesouro de sua amada. A intenção era a de que as crianças o ajudassem a encontrá-la.

A narrativa de visita proposta, utilizando o lúdico e os fatos históricos, como figurinos e personagem, foi muito bem recebida pelas crianças. Diante da questão de o Conde ter perdido a mala, elas se dispuseram a ajudá-lo em sua missão e, para tal, a cada uma foi entregue um colar com uma lupa pendurada, dando início à busca do objeto perdido. É importante ressaltar que o critério para a divisão da turma foi a cor dos colares distribuídos.

Mesmo o Conde Lyon tendo tirado o figurino e vestido seu uniforme para que a formação dos grupos ocorresse sem distinção, várias crianças se manifestaram atraídas pelo personagem, querendo fazer parte do seu grupo:

"Da próxima vez vou com você."

Algumas crianças se mostraram muito focadas em apenas encontrar a mala, o que consideramos ter desviado, um pouco, a fruição no espaço. Ainda assim, a narrativa garantiu que os educadores desenvolvessem práticas significativas, considerando o perfil de cada grupo.

Visitamos as salas A Fazenda Mineira, Minas Rupestre, Caminhos e Descaminhos e Vilas Mineiras e "nada de mala"...

Na sala Vilas Mineiras, diante da maquete de uma cidade do período colonial, o educador perguntou às crianças se elas conheciam algum lugar semelhante àquele:

"Vocês conhecem, já viram? O nome parece com diamante..." / "Uma pedra preciosa de amor?" (disse uma menina)

O encerramento ocorreu no mesmo espaço onde começou a ação, no Panteão. E para a surpresa de todos, lá estava a mala e, dentro dela, um objeto - o leque da amada do Conde Lyon! Emocionado, ele resolveu cantar uma canção que ela gostava muito - uma versão de Lua Branca, de Chiquinha Gonzaga. Assim, o Conde se despediu e agradeceu às crianças por ajudá-lo a lidar com a partida de sua amada e a voltar no tempo.

Um dos motivos de não encontrarmos a mala, durante a visita, foi para que o grupo tivesse a experiência de achá-la juntamente e, quando isso aconteceu, no final do percurso, as crianças se mostraram aliviadas e felizes. Foi quando concluímos nossa missão e narrativa.



\ PARA DISCUTIR

- A visita deve ter sempre uma missão definida?
- O protagonismo da criança como intenção educativa.
- A formação dos grupos.
- O uso de ferramentas adequadas à missão e à narrativa.
- A construção de vínculos.
- As relações de afeto intrínsecas aos fatos.
- A importância da observação, da comparação, do resgate de conhecimentos e experiências das crianças.



O MISTÉRIO DO MEMO

Visita da UMEI Santa Amélia[1]
05/05/2017

Gustavo Rodrigues[2]
Jennifer Martins[3]

Nossa proposta consistiu em uma abordagem do tema "Patrimônio". Como falar de histórias antigas para crianças, quando datas não são importantes, mas, sim, as transformações apontadas pela passagem do tempo?

"Este prédio foi construído muito, muuuuuuuito tempo atrás. Quem vocês acham que morava aqui? Como viviam? O que faziam? Como se vestiam?"

E, com isso, a importância de ouvir as crianças:

"Uma princesa!"
"Eles comiam muito!"
"Usavam roupas antigas!"

Em uma linguagem teatral introduzimos, com o uso de um fantoche, o personagem Memo - um fantasminha que vivia no museu há muito tempo, desde o início da construção de Belo Horizonte, e que precisava encontrar estrelinhas mágicas para voltar a ser criança.

Convidamos a turma para ajudá-lo, utilizando a imaginação e o espírito de equipe para iniciar a busca das estrelas. No percurso, conversamos sobre os espaços, explorando-os simbolicamente, inspirados na expografia. Transformamo-nos em gigantes, mineradores, ficamos

1 Grupo de visitantes de 4 anos, mediado pelos educadores: Gustavo Rodrigues, Jennifer Martins, Pamela Naumann.

2 Gustavo Rodrigues - educador - pesquisador licenciado em Artes Visuais pela UEMG.

3 Jennifer Martins – educadora - pesquisadora licenciada em Artes Visuais pela UEMG.

invisíveis. Atravessamos rios e andamos de ponta-cabeça, ressaltando sempre a importância do cuidado e da preservação de cada local.

As salas visitadas foram:

Jennifer ▶
Caminhos e Descaminhos, A Fazenda Mineira,
Vale do Jequitinhonha.

Gustavo ▶
A Fazenda Mineira, Minas Rupestre, Midiateca.

Pamela ▶
Minas Rupestre, Vilas Mineiras, Fazenda Mineira.

Também promovemos experiências sensoriais - fechamos os olhos, ouvimos os sons, sentimos os cheiros e ativamos os toques. E, para tal, utilizamos pó de café, canela, sementes e outros objetos de mediação. Além disso, práticas mais corporais, como imitar os homens das cavernas, deitar no chão para apreciar objetos expostos no teto, brincar de estátua, dentre outras, foram muito interessantes, ativadas por meio de recursos como pulseiras mágicas e laços coloridos.

À medida que as estrelas eram encontradas, percebíamos as crianças ainda mais motivadas a continuarem a busca em outros espaços.

Ao final da visita, reencontramos o Memo para entregar-lhe as estrelinhas e concluir a missão.

Essa experiência levantou alguns questionamentos para a equipe de pesquisa da infância:

É importante para a criança o acolhimento no início da visita, integrado a uma história com trajetórias e desfechos? Ou seja, com uma missão definida?

As crianças deveriam realizar um passeio pelo museu mais envolvidas com as missões ou com as próprias salas e suas temáticas?





\ PARA DISCUTIR

- O espaço de escuta.
- A definição de desafios e objetivos junto ao grupo.
- A linguagem corporal.
- O uso de simbologias ligadas ao imaginário.
- A forma de discutir o tema “Patrimônio” com crianças.
- O planejamento da visita.

SEMENTES DE IMAGINAÇÃO

Visita da Escola Municipal Monteiro Lobato[1]
11/07/2017

Larissa Altemar[2]
Lauren Araújo[3]
Neuma Rosa[4]

1 Grupo de visitantes de 5 e 6 anos, mediado pelas educadoras Larissa Altemar, Lauren Araújo e Neuma Rosa.

2 Larissa Altemar - educadora - pesquisadora licenciada em Teatro e mestra em Educação, ambos pela UFMG.

3 Lauren Araújo - educadora - pesquisadora bacharel e licenciada em História pela UFSJ e especialista em Culturas Políticas, História e Historiografia pela UFMG.

4 Neuma Rosa - educadora - pesquisadora licenciada em Arte Educação com habilitação em Artes Plásticas pela UEMG - Escola Guignard.

A ideia da temática da visita surgiu a partir do nome da escola e de dois questionamentos levantados durante o planejamento: será que estas crianças sabem quem foi Monteiro Lobato? Será que já ouviram falar das histórias desse escritor? Então, unimos a ideia de plantar sementes de imaginação à magia do Sítio do Picapau Amarelo - a obra mais conhecida do autor. Para isso, utilizamos pedaços de tules coloridos, enrolados, para serem sementes, com o intuito de proporcionar o encantamento e o envolvimento das crianças. No acolhimento, cada uma recebeu uma semente, que poderia ser ressignificada durante a visita.

No percurso, além de estimular a expressividade com a semente, inspiradas pela expografia, relacionamos personagens do Sítio do Picapau Amarelo aos espaços visitados: Cuca - Sala Minas Rupestre, Tia Nastácia e Dona Benta - Sala A Fazenda Mineira, Emília - Sala Vale do Jequitinhonha.

A boneca de pano Emília, que "fala pelos cotovelos" na obra de Lobato, representava a imaginação, a ponte de conexão com o museu, que é um espaço de criação e de troca. "A criação é um perene desdobramento e uma perene reestruturação. É uma intensificação da vida. (...) Trata-se de um adensamento, onde

nada fica perdido e tudo é reelaborado com mais coerência e maior multiplicidade" (OSTROWER, 1986, p.165). Por isso, conjugamos a imaginação com a simplicidade, utilizando objetos ativadores durante a mediação, como lanternas, buchas coloridas, sementes, temperos, tecidos, panelinhas, socador de alho, colheres de pau, frutas e legumes de plástico e argila.

Temos, como premissa, proporcionar às crianças momentos de alegria e brincadeira durante a visita, afinal, museu também é lugar de se divertir! E nesse tempo, procuramos criar possibilidades de vivências, percepções e interações com o espaço – ressaltando, sempre, a importância da fala, do olhar e da escuta da criança como valor inquestionável para que a visita aconteça de fato.

No decorrer da visita, ouvimos de uma criança que uma personagem negra, da sala Vilas Mineiras, era cozinheira. Com essa fala, fomos convidadas a desconstruir o estereótipo do negro em nossa sociedade:

"Essa mulher, Marlene (nome fictício), na verdade era uma frequentadora assídua da Casa da Ópera de Ouro Preto, que sabia muitas canções, das quais uma iremos ensinar: Ô lelê, ô lelê, ô lelê moliba makasi...".

Quando entramos na sala Minas Rupestre, lembramos que a Cuca morava em uma caverna e que talvez pudéssemos encontrá-la. Uma criança, ao ver o esqueleto exposto no local, logo disse: "olha, eu encontrei a Cuca e ela está morta!". E então todos nós fomos observá-la.

No final da visita, as crianças colocaram suas sementes no jardim para que outras pudessem colhê-las também. Foi quando uma menina disse: "isso não é uma semente! É um pedaço de pano que vocês cortaram!". Para nossa surpresa, enquanto as crianças plantavam, ela pegou sua "semente", carinhosamente, e disse: "eu vou colocar minha semente com o maior cuidado no jardim". Essa fala reflete a abertura da criança em fluir e afetar-se por uma situação de "faz de conta", cabendo ao educador incentivar essa expressão lúdica.



\ PARA DISCUTIR

- O perfil do grupo.
- A identidade coletiva.
- Museu é espaço de diversão e lazer?
- A escuta do educador como sentido norteador.



CORPO E MUSEU

Visita da UMEI São Bernardo[1]
22/08/17

Davide Chech[2]

A visita foi pensada para que as crianças pudessem explorar o museu de múltiplas maneiras. Nessa perspectiva, é sempre incentivado que o espaço seja percebido como um lugar aberto, no qual a criança pode observar o que está exposto, criar a partir dele sua própria narrativa e nela usar as ferramentas de que dispõe.

Nosso primeiro contato com o grupo foi feito com o acolhimento, quando nos apresentamos e começamos a envolver a turma na proposta construída para a visita e a ouvi-la sobre a ideia existente de museu em seu imaginário. O percurso teve início no elevador, que sempre gera interesse por ser panorâmico, dando às crianças uma noção de continuidade, pois adquirem um entendimento do trajeto que estão fazendo pelo prédio, em uma fisicalidade contínua. Ao sairmos do elevador, foi proposto imitarmos um explorador, que com cautela se movimenta. Nesse momento, a postura corporal se alterou para assumir o papel sugerido e incorporar a atitude de um observador atento, o que ajudou o grupo a manter o foco e a prosseguir pelo museu.

A primeira sala em que entramos foi a Vale do Jequitinhonha, onde as crianças puderam se familiarizar com o artesanato da região, observando de perto as esculturas de barro, em suas muitas variedades. Levei argila para que sentissem a textura da terra amolecida e sugeri que explorassem a sala, com o intuito de que achassem as portinhas das

1 Grupo de visitantes de 5 anos, mediado pelos educadores: Carolina Santana, Davide Chech e Larissa Altemar.
2 Davide Chech - educador - pesquisador estudante de Design na UFMG.

vitrines que guardam algumas esculturas. Perguntei sobre como fazer estátuas e propus que se imaginassem como tais, imitando a postura das peças, testando as formas com o próprio corpo.

Após essa sala, descemos pelas escadas e, nesse momento, o grupo continuou com a brincadeira de se movimentar como "exploradores cautelosos". Tentei, então, direcionar a atenção para a arquitetura do prédio e seus muitos adornos. A turma demonstrou-se maravilhada, percebendo as figuras de animais no forro.

Seguimos para a sala Vilas Mineiras, onde as crianças observaram uma série de maquetes que representam as cidades coloniais em Minas Gerais. Mais uma vez, dialoguei a fim de criar um elo entre elas e a ambientação, para que percebessem como interagir com a sala sem tocar nas peças. Propus que entrassem nos "becos" da cidade (espaços que dividem a maquete) e a observassem com lupas. Na transição desse espaço até a Casa da Ópera, utilizei a prática das vendas, que consiste em vendar o grupo para criar uma atmosfera de que "estamos entrando em uma das casinhas da maquete". A sala representa o teatro que ainda existe em Ouro Preto e a oportunidade de mostrar como eram os edifícios internamente. Vale ressaltar que, em crianças de pouca idade, o uso das vendas deve ser pontual, sendo positivo, nesse caso, organizá-las em filas por uma questão de segurança.

Por último, visitamos A Fazenda Mineira, que é interessante, principalmente, pela forma como apresenta a ideia romantizada da fazenda do início do século XX. O espaço pode ser descrito como uma instalação, já que subverte a maneira como os objetos referentes à fazenda são posicionados - camas nas paredes, canecas, pratos e talheres no teto –, o que contribui para "deslocar" o visitante. Antes de entrar, a turma foi vendada, novamente, para que se pudesse gerar um impacto ao retirar as vendas, considerando-se a beleza estética que a sala provoca. Ao entrarmos, deitamos no chão, criamos um momento de relaxamento e, ao tirarem as vendas, mostraram-se surpresas e encantadas com o que viram. Em seguida, exploraram a sala de forma livre, procurando objetos específicos, de fácil identificação. Essa prática funciona bem com várias idades, criando-se um estranhamento do corpo em relação ao ambiente – surpresas, admirações, espantos.

A visita foi finalizada com o reencontro das crianças, que foram inicialmente divididas em grupos. Nesse momento, houve um compartilhamento das experiências vividas e a despedida com os educadores.

\ PARA DISCUTIR

- A construção de diálogos.
- O uso adequado de alguns objetos em práticas.
- A linguagem corporal.
- Diálogos não verbais.



/DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

/SOBRE CIDADE, CRIANÇA, LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA

Viviane Maia Trindade[1]

Belo Horizonte é signatária da Carta de Cidades Educadoras desde 2000[2], porém, sempre que penso na cidade como educadora para crianças, não consigo perceber de que maneira isso se dá, e por um motivo elementar: a criança, sobretudo da primeira infância, ainda é invisível para as políticas culturais e urbanas de BH.

Desde 2013[3], quando a circulação de crianças de até seis anos de idade se intensificou pela cidade, temos acompanhado as particularidades na forma como interagem nos espaços, como interpelam os adultos e como provocam os olhares para aspectos aparentemente irrelevantes da cidade. As crianças, com seus pontos de vista, têm conquistado interlocutores e, por isso mesmo, têm criado espaço para as próprias formas de cultura e os próprios modos de ocupar a cidade.

Costumo dizer para quem lida com crianças da primeira infância, nos espaços culturais, que é preciso se colocar na perspectiva desses sujeitos que têm no máximo seis anos que estão neste mundo. Para eles, tudo é irresistivelmente uma descoberta.

Portanto, para tratar das interseções entre cidade,

1 Doutoranda em Literaturas de Língua Portuguesa, na PUC Minas. Coordenadora de promoção da leitura, do livro e da biblioteca, na Gerência de Bibliotecas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

2 Carta de Cidades Educadoras: http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/ acessado em 30/04/18.

3 Faço uma contextualização da intensificação de crianças circulando pela cidade a partir de 2013, no artigo A criança e a cidade, publicado na revista Educa BH, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. V.4, n.1 (2016). Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte/ Secretaria Municipal de Educação, 2016. Outro artigo, Cidades Educadoras e a circulação de crianças pequenas em espaços públicos, será publicado no livro Diálogos Educacionais (no prelo).

criança e linguagem é fundamental que qualquer pessoa que queira interpor-se (fazer mediações) entre a criança e a cidade considere: a) que a criança é um sujeito; b) que a criança fala de um lugar e de um tempo próprios; c) que a linguagem não é somente seu instrumento de interlocução com o outro, mas que a criança se constitui pela linguagem, porque vive na linguagem, como todo ser humano; d) que a experienciação é o modo como ela opera no mundo, integrando estímulos que recebe para se construir como sujeito; e) e, finalmente, que a narrativa é sua estratégia para organizar o seu estar no mundo.

Por isso mesmo, a cidade que nos empenhamos em configurar aqui é aquela que se abre para a criança, garantindo que esta aja como um sujeito, construindo a si e a sua realidade, ao mesmo tempo em que constrói a própria cidade.

Essa construção tão intrincada entre o sujeito e a cidade se dá pela e na linguagem. Sempre que pode, a criança intervém no espaço público a partir de suas narrativas. Melhor dizendo, a criança tem construído a cidade por meio de suas narrativas. Porque a cidade não preexiste aos sujeitos, mas é criada por eles enquanto circulam. E a criança também contribui com essa criação, deixando suas marcas pelos espaços sempre que os adultos garantem seus trânsitos.

Na visita de uma UMEI[4] ao Memorial Minas Gerais Vale, após contar uma história em torno de um baobá confeccionado com tecidos coloridos, o educador pergunta às crianças de cinco anos quem conhecia outras histórias. Uma menina se distancia do grupo, dando passos em direção ao educador, e responde que na escola tem um livro da Rapunzel, exclamando "e ela é negra!", ao mesmo tempo em que passa a mão no próprio rosto. Diante da investida da criança, o educador se agachou para ficar na sua altura, em explícita disposição para o diálogo. O tom afetivo que a conversa assumiu foi consequência da enunciação singular da menina, mas também da sensibilidade de seu interlocutor. O educador não escapou à afetação de um depoimento que nasceu da experiência daquela criança. Todos que assistíamos à cena pudemos testemunhar o percurso dela rumo à construção de sua identidade. O gesto de passar a mão no rosto revela que a Rapunzel é negra como ela. E foi ali, na interlocução com um adulto disponível para ouvi-la, que os sentidos emergiram, não só para a criança, mas também para o educador do museu e as professoras que acompanhavam o grupo. A menina protagoniza a cena e, generosamente, permite a todos a oportunidade de afetar-se com sua narrativa. Identificamo-nos com ela, porque o que acontece nessa cena nos estimula a reconhecermo-nos humanos, ao mesmo tempo que individualidades. Ao transparecer o arrebatamento pelas histórias com personagens negros, a criança deixa marcas, porque permite flagrarmos sua afetação ao afastar-se do grupo e enunciar-se.

Há outra operação sofisticada em andamento na cena. A menina negra, por meio de seu relato, consegue integrar as informações recebidas na escola àquelas recebidas no

4 UMEI é uma Unidade Municipal de Educação Infantil, em Belo Horizonte.

espaço museal. Como percebe um ambiente extremamente acolhedor, interage com o educador deixando que emerjam os sentidos que ela confere ao experienciado, integrando tempos e espaços distintos por meio de uma narrativa de tom notoriamente subjetivo. Ela está inteirinha na forma como conta e no que conta.

Se, por um lado, há projetos institucionais tanto da escola, como do museu, que garantam em suas pautas temas determinados, é a criança o sujeito que atribuirá os sentidos para o que lhe for proposto. Percurso é, portanto, a trajetória construída pelo sujeito para criar significados enquanto vive, enquanto experimenta o que os contextos lhe proporcionam. E o percurso ganha existência como emergência na narração, pois não estava pronto antes de a criança do exemplo anterior experimentar e integrar as informações recebidas até ali. E somente pela linguagem ela organizou o que viu, ouviu e sentiu com o corpo inteiro. A fala acompanhada do gesto da mão no próprio rosto faz com que a criança crie a si mesma. E faz isso ao notar que as histórias ouvidas no museu e na escola encontram-se ao enfocarem os personagens negros. E é neste mesmo ponto que ela própria se encontra, ou seja, ela é o centro em direção ao qual todos os estímulos são encaminhados, para, em seguida, irradiar outros estímulos de volta aos seus interlocutores. Naquele momento, pelas narrativas do educador, ela sente que é o lugar para dizer-se negra, possivelmente, em contraponto a tantos outros lugares em que construir sua identidade negra é um gesto tenso.

O espaço gerado na interação entre a criança e o educador será perene ou provisório, dependendo da significação atribuída às experiências e da importância que os educativos atribuam ao gesto da criança de criar seus percursos nas oportunidades construídas pelos educadores. Evidentemente, os educadores e os professores precisam, antes, perceber o que se passa com as crianças nos seus movimentos pela cidade.

Qualquer elemento pode ser mobilizador do olhar da criança. Portanto, enquanto circula, seu percurso é construído por ela a partir daquilo que a afetar. Numa visita ao Centro Cultural Banco do Brasil, uma turma, também de cinco anos, sobe as escadas. Ao observarem o vitral com a imagem da deusa Justiça, algumas crianças iniciam um diálogo: "O homem está segurando uma espada... mas ele tem cabelo de mulher!". Outra criança retruca: "Aquele é Deus." E uma terceira sentencia: "Não. É o filho de Deus."

O diálogo se deu rapidamente, enquanto a turma inteira se deslocava, o que inviabilizou qualquer mediação. Conversaram livremente e, por isso mesmo, nessa cena rápida, pudemos flagrar como elas buscam significar aquilo que veem, atualizando as informações que têm. Ao tentarem identificar a figura do vitral e interpretar o que nele está estampado, revelaram um movimento em direção a culturas determinadas, explicitando as concepções sobre gêneros, aspectos religiosos e formas de representação de tudo

isso. Porém, ao mesmo tempo em que retomam percursos da história humana, recriam, porque o que constroem pelo diálogo não tem a ver com o que a imagem simboliza. Mas, ao imprimirem ali suas impressões, dúvidas e crenças, deslocaram as obviedades consensuadas pelos adultos e suas culturas, afinal, o que faz daquela imagem a deusa da Justiça? As crianças acabam subvertendo a própria condição de símbolo da imagem observada.

É interessante como essa situação deixa evidente que não basta a criança olhar para as coisas do mundo e saber o que elas são, porque os sentidos não estão nas coisas, mas são criados por quem vê. A conversa acontece porque os pontos de vista são diferentes. Cada criança constrói uma pequena história para criar significados para a imagem desconhecida, porém, a partir das noções aprendidas culturalmente. Os pensamentos das crianças revelam como passam a incorporar novas informações às que já possuíam antes das novas experiências. Porém, ao concluírem que a figura é masculina, as convicções são novamente abaladas quando percebem que os cabelos na imagem são longos.

O diálogo se dá a partir das perspectivas das crianças, mas também da emergência de outras vozes sociais. Ao tentarem valer-se daquilo que sabem para a construção de significados para o novo, atualizam velhos saberes, noções dispersas e pré-conceitos incorporados a partir das inserções em grupos e suas culturas, porque elas recriam cenas a que são expostas no convívio social.

Outro aspecto de uma visita é que a criança se envolverá em situações das mais variadas quando se encontra no espaço público. Pois ela sai dos ambientes conhecidos da escola e da família e vai ao encontro do outro e suas novidades; testa seus conhecimentos e constrói outros; estabelece laços afetivos ao interagir com adultos disponíveis para sua escuta; volta para a escola e para a casa repleta de experiências que serão devolvidas ao espaço da escola e da família por meio de inúmeras narrativas motivadas pelo que viu, sentiu, ouviu e significou.

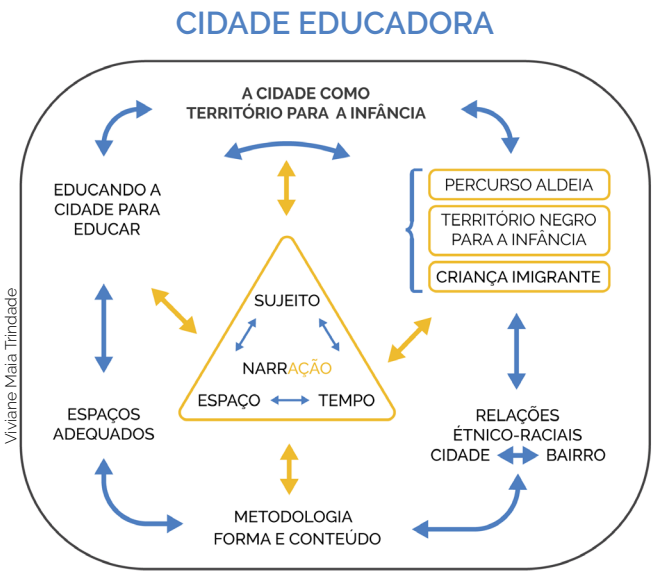
Ao refletirmos sobre os casos apresentados, é possível perceber como a criança, em interações diversas pela cidade, vai criando noções de mundo a partir da introdução permanente do ponto de vista delas, mas também permeado pelo discurso do outro. Se um adulto se interpusesse na conversa com o mesmo tom de desconstrução/construção das crianças, provocando-as, perguntando, por exemplo, o que as faz pensar que é Deus? Ou o filho de Deus? Por que têm certeza que é um homem? Qual o problema de uma mulher usar uma espada? Elas continuariam sendo deslocadas de suas hipóteses, ampliando suas referências culturais para narrativas mais complexas, mas também ampliando sua capacidade de perceber o mundo de maneira sempre diferente, porque as crianças e os adultos podem intercambiar suas perspectivas, criando juntos novos modos de ser, de ver, outras cidades para se viver.

De 2013 até agora, são várias as cenas protagonizadas

pela criança em seus movimentos pela cidade. No exercício de escuta, podemos ser surpreendidos pela originalidade e poesia do olhar delas. Podemos, com a criança, (re)criar espaços tornando-os mais inclusivos, onde as diferenças sejam respeitadas e as interações sejam oportunidades de nos afirmarmos como individualidades. Com a presença da criança na cena urbana, a cidade pode ser transformada, priorizando a circulação humana, de maneira autônoma e segura, porque a criança, enquanto circula, imprime modos próprios de ver e de dizer as coisas, muitas vezes, inaugurando perspectivas sobre a cidade, o que costuma provocar os olhares dos adultos.

No diagrama a seguir, estão representadas algumas possibilidades de interações construídas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em parceria com equipamentos culturais da cidade, das quais participei propondo caminhos, fazendo formação dos educadores, dos professores de Educação Infantil, concebendo juntos projetos que visam constituir territórios dinâmicos, inserindo os sujeitos da infância nas diversidades urbanas. Minhas reflexões nascem a partir da experiência em intercambiar os pontos de vistas entre representantes dos espaços institucionais, professores, educadores e crianças. Nessa tarefa, fui compreendendo que território para criança são os espaços em que ela pode circular construindo seus percursos. É, portanto, necessariamente, onde ela tem seu direito de voz garantido, suas diferenças reconhecidas como oportunidade de exercícios de subjetividade e construção de identidade.

No diagrama, estão apresentadas as relações entre



projetos para a cidade cujo centro é a criança. Ao idealizarmos um território para a infância, a criança deve ser irremediavelmente o vórtice do processo. Sendo ela um sujeito situado num tempo e num espaço, constrói suas relações ao ordenar tudo por meio de suas narrativas.



Quando, a partir de sua subjetividade, significa o mundo e colhe o que é diverso de si própria, continua a construir-se, mas, ao mesmo tempo, constrói seus contextos, sempre dinâmicos.

Quando o projeto Educando a Cidade para Educar foi proposto[5], o objetivo principal era que a criança tivesse oportunidade de intervir na cidade dizendo quem é, do que precisa e como precisa, sobretudo na organização dos espaços que desejassem acolhê-las, mas também nas metodologias de mediação dos acervos culturais de cada espaço. Pois, para tornar a cidade um espaço onde se possa viver a infância, o primeiro passo é tornar as crianças visíveis às suas políticas. Esse movimento tem garantido a circulação da criança de maneira crescente em BH. E a busca por uma adequação no modo de receber a criança tem implicado em metodologias criativas que consideram, sobretudo, a ludicidade, pois é a linguagem eleita pela criança para conhecer o mundo.

Considerando-se que em Belo Horizonte, como na maioria das cidades brasileiras, o número de pessoas negras é superior a 50% e, mesmo assim, as referências culturais de matrizes africanas permanecem fora das cenas eleitas como formadoras da subjetividade da criança, foi proposto o projeto Território Negro para a

5 Ver nota de nº 2.

infância[6]. Esta iniciativa tem provocado os educativos dos museus a pensarem em metodologias de abordagem da cultura negra para a criança. Já o projeto Aldeia visa pautar a cultura indígena nesses mesmos espaços, também a partir de estratégias que busquem afetar a criança.

Quanto ao Crianças Imigrantes, ainda não há um projeto específico que dê conta da demanda. Aparece aqui como uma lacuna, porque são ainda muito incipientes as discussões sobre inclusão dos sujeitos vindos de outras nações, mas sua necessidade é crescente, uma vez que tem aumentado a chegada de crianças de variados países às escolas públicas de BH. Um levantamento feito no primeiro semestre de 2016 apontou 36 nacionalidades entre os estudantes matriculados na rede municipal de educação de Belo Horizonte.

Na acepção proposta neste texto, a cidade não é uma entidade com existência própria. Ela depende dos sujeitos situados num tempo e espaço específicos, criando suas histórias sobre a cidade e na cidade. As crianças, historicamente, não têm tido oportunidade de viver a cidade e sua diversidade. Para que elas sejam incluídas é preciso que as políticas públicas para a cidade partam da necessidade de se pensar no espaço público como acolhedor de todo e qualquer cidadão. O movimento das crianças saindo de seus bairros para acessar o que os museus, memoriais, teatros, entre outros espaços culturais oferecem, mas retornando a eles depois de experimentarem outras formas de cultura, permite que elas intercambiem bens culturais e, novamente, devolvam, aos bairros e à cidade, aquilo que forem construindo enquanto circulam. Por isso, é importante que os equipamentos culturais localizados nos centros urbanos estreitem relações com as associações de bairro, centros culturais, bibliotecas comunitárias e outros equipamentos disponíveis nos bairros, constituindo uma rede de espaços culturais que tenham interesse em intensificar e fortalecer o trânsito da criança, por limites sempre em ampliação.

A cidade precisa acolher os percursos da criança, deixar que ela se inscreva nos espaços públicos, garantindo deslocamentos seguros. Quando as condições para que a criança se faça presente e visível estiverem estabelecidas, tem-se o território da infância. Seus percursos são enunciações e exercícios de subjetividade para a construção de si, que, na interação com o outro, emergem dando forma à própria cidade.

A experiência é o que vai acontecendo à criança enquanto ela própria estabelece relações com as pessoas,

6 Desde 2012, a Smed, em parceria com diversos centros de cultura de BH, propõe o Território Negro como oportunidade de percursos culturais para o Ensino Fundamental e EJA. Ainda que crianças da Educação Infantil já usufruissem da proposta, somente em 2015 iniciamos um diálogo para criação de metodologias específicas para o público de 4 e 5 anos.

como cocriadora dos eventos que a envolve. Quando tem a possibilidade de agir como sujeito, a criança presentifica-se no tempo e no espaço, estabelecendo comunicações, imprimindo modos de ver e dando forma a tudo por meio das narrativas. De maneira sempre dinâmica, vai criando sentidos para o seu estar nos espaços, construindo-se como sujeito numa interação permanente com outras crianças e com os adultos que encontra pela cidade. No modo apresentado aqui, as subjetividades entrecruzadas, como filigranas, é que constituirão a cidade. E é por isso que uma cidade é sempre dinâmica, como dinâmicos são os sujeitos que a constituem. Portanto, uma Cidade Educadora que atenda à infância é, necessariamente, aquela construída também pelas crianças.

APRENDENDO COM AS CRIANÇAS

UMA HISTÓRIA DE ENVOLVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

José Alfredo Oliveira Debortoli[1]

Em sala de aula, ao compartilhar processos de formação de professores, de forma cuidadosa, tenho feito uma provocação aos meus alunos afirmando que as crianças não sabem menos que os adultos. **Mas que elas sabem coisas diferentes.**[2] É claro que não aceitaria nada que menorizasse a importância dos adultos na vida das crianças, desfocando experiências e saberes. Sabemos o quanto é fundamental reafirmarmos nossas responsabilidades de cuidado com o mundo, enfatizando memórias, experiências, narrativas e partilha de sentidos. Como na linda crônica **A função da Arte**, de Eduardo Galeano, que conta a história de um pai que leva o filho para conhecer o mar e, diante da imensidão desse mar, o filho, após longo e angustiado silêncio, se dirige ao pai e pede: "me ajuda a olhar".

De certo, olhamos para o mundo de formas diferentes. As crianças demandam aos adultos que as ajudem a elaborar suas sínteses, a organizar sua ação e pensamento. Mas também nos desafiam a contemplar um mundo onde tudo é encantamento, tudo interessa, tudo é importante.

1 José Alfredo Debortoli é formado em Educação Física pela UFMG, doutor em Educação pela PUC-Rio e professor do Departamento de Educação Física da UFMG. Participa da Coordenação do Núcleo de Estudos sobre Aprendizagem na Prática Social – NAPrática, onde desenvolve estudos relacionados com os temas: Infância, Cultura, Saberes Tradicionais e Educação.

2 Esta afirmação é inspirada nas reflexões propostas por Clarice Cohn (2000), em seus estudos com as crianças indígenas *Xikrin*, e ancorada na noção de *Simetria*, como proposta por Bruno Latour (1994).

Suas formas de ser, suas temporalidades, seus ritmos são capazes de gerar sentidos imponderáveis, fluindo em experiências que desafiam estruturas de significação.

Em meu lugar de professor, reconheço-me envolvido em saberes/fazeres que entrelaçam pessoas, lugares, processos, relações e práticas sociais. Em uma história de partilha de cotidianos de formação, busco fazer emergir a memória de espaços e tempos cruciais de experiência docente. Procuro me reconhecer como um professor que compartilha processos de formação com outros professores. Mas também com as crianças.

As crianças convidam-nos a reviver experiências, processos, afetos, percepções e relações que, de forma cotidiana ou no ambiente escolar, nos envolvem e nos formam. Elas nos lembram que a vida é sempre maior do que aprendemos como uma **forma escolar**, entendida a partir do sentido de Vincent, Lahire e Thin (2001). E que a escola pode ser mais. Que a sala de aula pode ser mais. Que a sala de aula é um ambiente vivo, cheio de coisas e texturas, que desafiam sentidos e perguntas, convidando-nos a explorar, inventar, ressignificar.

E, por isso, as crianças nos desafiam a ir além das dicotomias formal e informal. Elas nos convidam a encontrar processos, relações e estruturas de organização que só ganham sentido no movimento e na dinâmica da experiência cultural. Pedem contato com as mãos, refazem um sentido de cognição que atravessa todos os sentidos de nosso corpo. As crianças, nos mais diferentes ambientes de aprendizagem (a escola, a rua, os museus, os parques), nos impõem desestabilizar compreensões prévias e viver novas relações. Elas nos impõem ainda sermos (trans)formados: pelos olhares e interesses, pelo desejo de tocar as coisas com as mãos, pelos encantamentos inusitados, inscrevendo, sempre, novas e imponderáveis relações, outros aprendizados imprevisíveis, outros saberes e outros modos de ser. Talvez devêssemos chamar tudo isso de curiosidade. Mas prefiro o sentido de encantamento.

As crianças também nos provocam a compreendê-las, bem como os sentidos do conhecimento, em suas experiências de brincar – tanto como ação imaginária simbólica, quanto como movimento de tocar e transformar o mundo com as mãos. Entre(laçando) a casa, a escola, a rua e a cidade, somos desafiados a observar cotidianos ricos e variados constituídos de relações, envolvimentos, formas de participação e de aprendizagens.

Sempre que trago sentidos ou conhecimentos a ensinar e a compartilhar, ao me aproximar e me envolver com as crianças e seus modos de ser no mundo, emergem temas e questões que apontam outras direções. Chamam-me a atenção suas corporalidades. Seus processos de relação e

compreensão são uma totalidade no mundo. Transcendem à dicotomia corpo-mente. E isso vale tanto para suas experiências, registros e narrativas constituídas no contexto escolar, quanto para os processos de aprendizagem nos mais diversificados tempos e espaços sociais.

Por isso, sinto-me instigado a provocar a escola a ir em direção às mais diferentes relações, conhecimentos e práticas sociais. Compreender outras lógicas e formalidades em que o conhecimento se revela. Quando vamos aos museus e outros espaços-tempos de conhecimento, somos provocados a vencer a tentação de escolarização das relações que lá vamos encontrar. Constitui-se, pois, fundamental, a abertura para novas linguagens, sentidos, sentimentos, experiências, narrativas. E também entender tudo isso como processo de produção de conhecimentos e sentidos.

Às vezes, é preciso escapar da pressa de produção de sínteses. O olhar das crianças, na maior parte do tempo, revela-se sincrético: tudo importa, tudo interessa, tudo é importante. Há também muitas formas de organização. As crianças são desafiadas à produção dos mais diferentes registros, entrelaçando linguagens e sentidos, como caçadoras, apre(e)ndendo e tecendo estruturas de narrativa e sentido.

Como nos convida a pensar Jean Lave (1993), muitas vezes precisamos deslocar nossas lógicas centradas no ensinar e na transmissão de conhecimento para uma ênfase no aprender, ultrapassando metodologias de ensino e processos de escolarização do conhecimento; para uma ênfase no aprender, compreendendo a experiência cultural como um processo que convida ao estranhamento das formas únicas de aprender e conhecer.

Tenho encontrado, sobretudo, nos museus, relações que provocam e exigem atenção, percepção, sensibilidade, exercícios de olhar, de tocar, de encantar-se com o conhecimento. Em outras palavras, a ciência, as artes e a história nos convidam a viver o conhecimento como um processo de brincar, como quem toca o mundo com as mãos, com os olhos e com todos os sentidos, configurando relações e movimentos. Por assim pensar e agir, tenho acolhido, como adulto que sou, o envolvimento com/das crianças em seus processos de conhecer e significar o mundo.

Mas é preciso ter coragem e atenção. E por isso é fundamental irmos ao encontro das crianças, permitindo-nos ser desafiados a explorar o mundo, indo ao encontro dos desafios da vida e do conhecimento. Tenho tido oportunidade de compartilhar experiências culturais com crianças nos mais diversos contextos de relações sociais. Crianças que vivem em favelas, em condomínios fechados de alto luxo, crianças em comunidades indígenas e quilombolas,

meninos e meninas nas suas formas mais ricas e diversas de expressão. Desses encontros, pontuo duas questões para pensarmos a prática pedagógica, especialmente, na Educação Infantil, tanto no contexto da escola, como no diálogo com outros tipos de conhecimentos.

O primeiro ponto que ressalto está demarcado no contexto das relações das crianças com o brincar. Isso não quer dizer que o brincar deva ser tomado como sinônimo de Educação Infantil ou que seja entendido como a singularidade da linguagem da criança. De forma bastante simples, arrisco-me ao afirmar que todas as crianças brincam. Fazem muitas outras coisas, mas todas brincam e o seu brincar nos provoca a olhá-las com uma atenção singular. Destaco esse ponto, porque quero propositalmente provocar, primeiro, uma atenção especial às práticas de aprendizagem em que as crianças se engajam na experiência do brincar.

O segundo ponto que destaco é que as crianças aprendem o tempo todo. Aprendem nas relações entre elas e aprendem nas relações com os adultos. Aprendem com os objetos, com os ambientes, experimentando e produzindo gestos, práticas e sentidos. Assinalo duas ações, aparentemente, contraditórias, mas que são radicalmente complementares: as crianças exploram o mundo com sua imaginação, criando e recriando habilidades, conhecimentos, significados; e as crianças exploram o mundo quando repetem e imitam regras, signos, ritos e práticas dos adultos. Isso acontece tanto nas brincadeiras, quanto nas mais diversas circunstâncias e instituições sociais.

Os conhecimentos e as relações de aprendizagem vão se revelando nas formas de engajamento na vida cotidiana, aprendendo, atribuindo significados, jogando com as relações de poder, constituindo a si mesmas. Quando pensamos na Educação Infantil em um momento que se constitui como um direito de todas as crianças, é necessário, pois, indagar: qual o significado da escola? Que escola estamos propondo? É importante refletirmos se estamos provocando experiências verdadeiras de aprendizagem ou inserindo-as em rotinas que as afastam da vida, do conhecimento e de suas lógicas de aprendizagem.

Como um professor e como um profissional que compartilha caminhos de formação com outros professores, sou um defensor da Escola. A escola é o lugar que elegemos e reelegemos cotidianamente para a partilha da cultura, o lugar que escolhemos para que as novas gerações possam se apropriar da cultura produzida por seus antecessores. Defendo uma concepção de escola, como proposta por Sonia Kramer (2003), significada pela noção de direito; escola como tempo e espaço de formação cultural; escola como tempo e espaço de experiência e narrativa;

escola como lugar da leitura, da escrita, da matemática, das ciências, das artes, do corpo, da mais ampla riqueza do conhecimento que constituímos como Patrimônio Humano, direito de todos, absolutamente de todos.

Quando nos convido a um distanciamento para outros contextos de formação, procuro provocar estranhamentos sobre nossos cotidianos escolares, especialmente, nos contextos urbanos contemporâneos, onde se instituíram historicamente um desenraizamento e um isolamento das crianças na/da vida cotidiana, em processo crescente de institucionalização da vida social. Como pensar uma escola viva para nossas crianças? Como escapar de lógicas totalizantes que desconhecem diferenças de ritmos, desejos, necessidades, singularidades?

De certo é necessário continuarmos afirmando que, para as crianças serem crianças, é preciso que os adultos sejam adultos. Defendo a importância de os adultos reconhecerem que têm coisas a ensinar às crianças. E precisam, assim, fazê-lo. Defendo o lugar do adulto, a maturidade do adulto, sua responsabilidade argumentativa, sua capacidade de organização sistemática do conhecimento e das ações.

Todavia, não abro mão da singularidade da presença das crianças no mundo e na produção da cultura, desestabilizando signos, práticas, relações e o próprio lugar do adulto. Quando penso nas crianças e suas relações com o conhecimento, entendo como fundamental que as crianças realizem coisas que revelem e garantam sua forma singular de relação com a cultura, criando, imaginando, repetindo, imitando e, até mesmo, reproduzindo práticas dos adultos.

Estar na escola é estar no mundo; não é estar em um tempo e espaço à parte da vida social. Não é tempo de espera, não pode ser apenas tempo de preparação e não pode se restringir a um contexto circunscrito exclusivamente às rotinas escolarizantes. É importante, pois, que as crianças experimentem a vida como crianças que são, engajando-se nas práticas sociais de conhecimento em diálogo com os adultos, mas reconhecidas no seu processo de produção de suas próprias práticas, conhecimentos e relações.



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Formação continuada de professores da Educação Infantil para Educação da Relações Étnico-Raciais em Belo Horizonte.

Fernanda Ferreira Mota de Sena[1]

Palavras-chave: Educação, Formação de Professores, Espaço Museológico, Infância.

1 Pedagoga, Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Área de atuação: Educação Básica e Ensino Superior.

RESUMO

Relato de experiência do programa de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, por meio da Gerência das Relações Étnico-Raciais em articulação com a Diretoria de Educação Infantil, para garantia de formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais para os professores e as professoras da Educação Infantil que atuam nas escolas municipais, unidades municipais de Educação Infantil e instituições parceiras em Belo Horizonte.

CONSTRUINDO OLHARES SOBRE TERRITÓRIOS, CULTURAS, LITERATURAS E INFÂNCIAS

A inserção do estudo da história e da cultura afro-brasileira afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica aconteceu por meio da promulgação da Lei nº 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei N°9394/96, acrescentando os artigos 26-A e 79-B, que preveem o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana e também, a inclusão no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

A LDBEN em seu art. 29 define a Educação Infantil

como "primeira etapa da educação básica " e delega a ela a finalidade de "desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Contudo, desenvolver um trabalho voltado para a temática da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação infantil requer considerar o currículo, a legislação vigente e as peculiaridades desta etapa da educação.

Diante desse panorama a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) por meio da Gerência das Relações Étnico-Raciais em articulação com a Diretoria de Educação Infantil, promove desde 2016 a formação "Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil com o objetivo de: propor aos professores, técnicos pedagógicos e coordenadores pedagógicos elementos teóricos e práticos que potencializem ações e metodologias para o processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil, como ação de desenvolvimento profissional permanente; potencializar as práticas e estratégias de leitura das Literaturas Africanas, Afro-brasileira e Indígenas entre os professores e as crianças; desenvolver ações que possibilitem a implementação das Leis 10.639/03 e 11645/08.

Um importante elemento da formação é a parceria com os espaços museológicos da cidade, que por meio dos Percursos Território Negro e Aldeia, numa abordagem adequada à infância, constituem importantes espaços na construção de estratégias para a descoberta e o reconhecimento das identidades africanas e afro-brasileiras, presentes nos acervos, além de proporcionar a imersão cultural dos(as) professores(as) e estudantes.

No caso da criança, vários estudos têm apontado que a capacitação do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do ensino. Em se tratando da promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais os investimentos necessitam ser intensificados, devido à necessidade de romper com uma visão pessimista e preconceituosa, construída a partir do senso comum sobre a(s) História(as) e Cultura(as) Africana e Afro-brasileira em nossa sociedade.

Tendo em vista o constante desafio de articular a formação dos(as) profissionais à temática das Relações Étnico-Raciais, a implementação das Leis N°10639/03 e 11645/08 a formação continuada para a Educação das Relações Étnico-Raciais dos(as) profissionais que atuam na Educação Infantil, tanto da rede própria (sendo as instituições públicas municipais que ofertam Educação Infantil), quanto da rede parceira (sendo as instituições que possuem convênio com a Prefeitura Municipal de

Belo Horizonte para ofertarem Educação Infantil em seus estabelecimentos) proporciona tanto a reflexão sobre os elementos teóricos e práticos que potencializem ações e metodologias para o processo de ensino e aprendizagem, bem como promover a imersão cultural de estudantes e professores(as) nos espaços museológicos nos quais as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas ganham visibilidade a partir dos Percursos Território Negro e Aldeia, pensados numa abordagem própria para a infância.

Para promover a imersão cultural, o diálogo e a apropriação de elementos da história, cultura, ciência, arte e tecnologias afro-brasileiras, africanas e indígenas, três dos onze encontros de formação ocorreram em espaços museológicos da cidade, sendo eles: Espaço UFMG do Conhecimento, Memorial Minas Gerais Vale e Museu Brasileiro do Futebol. Em todos eles os(as) participantes tiveram a oportunidade de interagir e refletir sobre as culturas afro-brasileiras, africana e indígena a partir dos Percursos Território Negro e Aldeia para Infância. Percursos elaborados pelos espaços museológicos a partir do trabalho e pesquisa dos(as) profissionais que integram o setor educativo desses parceiros.

Nessa perspectiva é importante destacar que busca-se um olhar para o território, que na perspectiva de SANTOS (2005), é o lugar da existência e coexistência. Segundo o autor,





Territórios são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Assim, buscamos envolver os(as) professores(as) na reflexão dos lugares que carregam a memória e a história de resistência, conhecimentos e lutas dos afro-brasileiros, africanos e indígenas na formação do povo brasileiro, com suas culturas, histórias, tecnologias e estéticas.

Os demais encontros formam desenvolvidos de forma dialogada, buscando envolver os(as) participantes na reflexão de como potencializar as práticas educativas na Educação Infantil e a promoção de ações para o trabalho temática das relações étnico-raciais nessa etapa de Educação Básica, a partir das experiências nos espaços museológicos, da utilização do acervo das instituições, da utilização do Kit de Literatura Afro-brasileira[2] e da busca de cada participante em aproximar sua prática às Proposições Curriculares do Município para a Educação Infantil.

A partir da reflexão sobre necessidade de se estabelecer experiências educativas que propiciem a desconstrução de esteriótipos distorcidos das identidades busca-se que a proposta do trabalho com as literaturas

2 Kit de Literatura Afro-brasileira é uma política pública que se insere no ramo das ações afirmativas para a implementação das Leis n° 10639/03 e n°11645/08, é distribuído pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, por meio da Gerência das Relações Étnico-Raciais para as escolas da rede própria, a cada dois anos, desde 2004 e para as instituições de Educação Infantil, da rede própria e parceira desde 2012.

traga, de maneira indireta, outros olhares. Compreende-se assim, a importância da inserção de livros de literaturas afro-brasileiras, africanas e indígenas na prática cotidiana, pois a partir dessas literaturas abrem-se perspectivas para a visibilidade do protagonismo dos povos negros e indígenas e com isso, além de promover a autoidentificação e o autorreconhecimento, propiciar o reconhecimento do outro e de sua humanidade, dignidade, costumes, crenças e formas de organização da sociedade.

No decorrer de toda formação buscou-se também, não perder de vista as Proposições Curriculares Municipais de Belo Horizonte para Educação Infantil[3], que pontuam de forma objetiva porque uma proposta curricular deve abranger a discussão sobre a diversidade, com a intenção de contribuir para a formação de um sujeito que desenvolva uma nova perspectiva de interação com o meio e as pessoas a sua volta, conforme podemos perceber no trecho a seguir:

> o que se propõe com a discussão da diversidade, seja ela cultural, étnica, religiosa ou outra - é efetivar um projeto de sociedade que garanta, como realidade a implementação dos direitos humanos fundamentais de liberdade, justiça e equidade, superando a lógica discriminatória e excludente que se presencia na sociedade atual. (BELO HORIZONTE, 2013, p 48).

Acreditamos que a formação continuada contribui tanto para a reflexão e discussão sobre a prática pedagógica, a promoção de uma educação mais ética, justa e equânime, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato das diversidades culturais e étnicas no contexto escolar. Para tanto, visamos a compreensão de que essa discussão deve incorporar-se no fazer cotidiano das escolas e unidades municipais de Educação Infantil, compondo o Projeto Político Pedagógico da instituição. Devem ainda, proporcionar ao corpo docente a reflexão contínua de sua prática, auxiliando inclusive na oferta de materiais didáticos, que devem ser adequados as idades, sem conter conteúdo preconceituoso, racista ou discriminatório.

3 Constitui em uma das conquistas na longa e contínua trajetória de transformação da Educação Infantil no município, pois apresenta a sistematização das diretrizes que pretendem nortear o trabalho na educação da primeira infância, tendo como objetivo principal o atendimento de qualidade aos bebês e crianças pequenas."(MOTA,2015)

NARRATIVAS DE MEDIAÇÃO:

RASTROS DE VISITANTES E EDUCADORES NO MEMORIAL MINAS GERAIS VALE

Neilia Marcelina Barbosa[1]

"Cada manhã recebemos notícias do mundo todo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo a serviço da informação. Metade da arte da narrativa está em evitar explicações."

(Walter Benjamin, 1987)

A ação de mediar as visitas em museus está em constante risco de se tornar uma atividade mecânica e automatizada, guiada por um script aplicável a cada tipologia de público. A sedução pela segurança que os modelos proporcionam pode configurar a mediação como um momento aparentemente bem-sucedido, no qual o mediador apresenta seu discurso, sua explicação sobre determinada exposição, objetos e/ou obras artísticas, sendo atentamente ouvido e elogiado por sua atuação.

Mediar, contudo, é mais que isso. É uma opção teórica e política, que pressupõe riscos, contingências e singularidades. Constitui-se como criação e negociação de significados com sujeitos desconhecidos, povoados de memórias, tempos e histórias de vida. Exige "embaralhar a fronteira" entre visitante e educador, ambos admitidos como "espectadores distantes e intérpretes ativos" (Rancière, 2014, p.17) da mesma exposição. Cada um com o poder de ver, sentir,

1 Texto construído a partir da pesquisa das práticas de formação de mediadores realizadas por museus de Belo Horizonte, sintetizada na dissertação BARBOSA, N. M. Coleção de práticas de formação de mediadores em museus/Belo Horizonte, 2017. Orientada pela Prof.ª Dr.ª Débora d'Avila Reis.

narrar e traduzir à sua maneira o que percebe e de relacionar sua percepção com sua singularidade. Mediar "não é despejar informações, mas oferecer espaços para agir, observar, comparar, interpretar" (Martins, 2014, p.21).

É uma prática plurivocal, composta por uma multiplicidade de vozes, ideologias e valores (Bakhtin, 1990), presentes desde o trabalho de seleção realizado pela curadoria para transformar o conhecimento produzido em determinada área, em uma exposição museológica. É um encontro aberto à experimentação (Reis et al. 2014), em que os mediadores estão mais comprometidos com a escuta dos saberes, memórias e histórias que chegam com os visitantes do que com a explicação. Sendo o objetivo principal desse encontro a interação provocada pela abertura do mediador às indagações do público, ao não se posicionar como palestrante. Essa concepção refuta os modelos rígidos, a despeito de toda a segurança que eles proporcionam, e se expõe à imprevisibilidade dessa colisão de repertórios culturais.

Entretanto, agir conforme os pressupostos apresentados é um desafio colossal. Requer se despojar de autoritarismos e escolher mediar a cada visita. Requisita dos programas de educação dos museus o entendimento de que o museu é "ambiente de formação tanto para os visitantes, quanto para os profissionais que nele atuam" (Pereira e Siman, 2010, p.3).

Para tanto, torna-se imperativo o desenvolvimento de ações formativas para as equipes de mediação dos museus, para reflexão ininterrupta sobre a prática. Além de uma postura de "investigação no tempo da exposição ou através dele, a partir de questões que lhe forem próprias, assim como na documentação e reflexão sobre as apropriações da exposição ou da instituição pelos diferentes públicos" (Honorato, 2013, p. 54).

Referência de ação formativa e investigativa são as narrativas de mediação realizadas pelos mediadores do Memorial Minas Gerais Vale. Colecionadas no Caderno de Práticas, as narrativas se constituem como exercício para "empalavrar" a experiência, como princípio para conhecer, conjecturar, assombrar-se, duvidar ou questionar a realidade mediante a linguagem (Motta, 2013, p.70). Por meio delas, os mediadores falam sobre cotidiano; fazem apontamentos sobre a instituição e a relação com o seu público; descrevem ações de mediação para grupos específicos de visitantes; contam sobre o contato com as escolas, com pessoas com deficiência, e apresentam estratégias utilizadas no acolhimento e planejamento das visitas.

Por meio das narrativas, o mediador coloca "os acontecimentos em perspectiva, une pontos, ordena antecedentes e consequentes, relaciona coisas, cria o passado, o presente e o futuro, encaixa significados parciais em sucessões temporais [...]" (Motta, 2013. p.71). Interrompe o fazer acrítico e

automático e concebe a prática como oportunidade formadora, geradora de novas perguntas e inquietações, reflexões e insights (Pereira e Siman, 2010, p.4).

O Caderno de Práticas, ou livrão, como é carinhosamente chamado pela equipe de educação, é um instrumento de avaliação contínua da mediação e do Programa Educativo do Museu. Nele, os educadores reconstroem sua atuação, apropriando-se das linguagens escrita e visual. Desenham os percursos, as crianças, suas reações, constrangimentos, sustos, emoções. Debruçam-se sobre projetos exitosos, com o mesmo cuidado com que registram os insucessos.

Por meio do Caderno de Práticas, os educadores formam um acervo de exercícios de mediação, compartilham repertórios, intercambiam experiências, marcam sua passagem pela instituição. Sobretudo, formam um corpus documental para pesquisas sobre a história do Museu, concepções de mediação, educação em museus, percursos temáticos e recepção de público.

Por meio dos registros, é possível ouvir a voz dos visitantes enunciada nas narrativas dos mediadores. Porém, essas vozes ficam muito mais tangíveis nos rastros que eles deixam quando passam pelo Museu e que são recolhidos pelos educadores e agregados ao Caderno.

Perpassando a temática do Museu, que reúne elementos da cultura de Minas Gerais, em cenografias, que possi-





bilitam imersões em diferentes tempos e espaços, os visitantes do Memorial narram sobre "[...] saudades da fazenda, cavalo, cachoeira, mato, muito mato"; relembram "[...] onde suas raízes estão plantadas"; falam sobre a cidade onde passaram a "[...] infância, e [...] o início de menina-moça [...]"; polemizam sobre onde se fazem "[...] os melhores biscoitos de Minas". Ainda por intermédio desses rastros, ouvem-se conceitos e preconceitos sobre as diversas culturas que integram o estado mineiro e pode-se percorrer um "Mapa do Tesouro" feito por uma criança que queria apresentar a Praça da Liberdade e o Museu para seus amigos.

Em síntese, as narrativas de mediação construídas pelos mediadores do Memorial Minas Gerais Vale permitem a documentação de encontros e colisões de ideias presentes no cotidiano da mediação, assim como de uma polifonia sobre a educação nessa instituição (Campos et al., 2012, p. 2). A análise das narrativas colecionadas não pode ser ingênua, uma vez que resultam de um trabalho de seleção a partir de determinados critérios, contudo, elas se apresentam como um potente conjunto documental para a compreensão da prática educativa do Museu, além de referencial para investigação sobre a recepção de diferentes públicos.

/A CRIANÇA PEQUENA NO ESPAÇO MUSEAL:

EXPERIÊNCIAS NO MMGV.[1]

Larissa Maria Santos Altemar
Lauren Soledad Rial Araújo

Palavras-chave:
Criança, Espaço museal, Cultura da Infância.

1 O presente artigo foi elaborado para apresentação e publicação no 1º Congresso de Estudos da Infância (UERJ) 2017 e está disponível em: https://ceiuerj.wixsite.com/estudosdainfancia/texto-completos.

RESUMO

O presente artigo aborda a relação entre a criança pequena e o espaço museal, compreendendo-a como um possível encontro com a cidade, com um espaço outro, um espaço potente para ser criança. A análise parte da experiência de mediação, no Memorial Minas Gerais Vale (MMGV), com crianças das Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte (UMEIs), em diálogo com reflexões da cultura da infância, a partir de William Corsaro e Manuel Sarmento. O texto busca margear a presença dessas crianças no museu, por meio de um olhar fenomenológico, inspirado em leituras de Merleau-Ponty. Considerar as especificidades da presença da criança exige um reposicionamento por parte dos educadores que a recebem, do próprio equipamento de cultura e das entidades que possibilitam sua ida ao museu. Por isso, o texto permeia questões que pontuam a cidade como espaço de educação, com suas singularidades, e nesse sentido tensiona a ocupação do espaço museal pela criança, através de algumas perguntas: Museu é lugar de criança? Como um museu, sendo parte da cidade, e, portanto, direito da criança, pode se preparar para recebê-la? De que maneira é/pode ser uma visita mediada com crianças? Quais concepções estão atreladas à forma de receber a criança no

espaço museal? Como a cultura da infância é compreendida na mediação, no planejamento, na execução e na avaliação da ida das crianças ao espaço? De que forma o museu se prepara para acolher as crianças e seus familiares fora das visitas escolares? Essas e outras questões são norteadoras para pensar a acolhida das crianças no museu, no sentido de respeitar sua cultura e seus modos de expressão. Consideramos, assim como os Estudos da Infância, que a criança não vive outro mundo, diferente ao do adulto, mas o percebe de outra maneira. Diante disso, o educador museal precisa estar afinado com essa percepção e propiciar para que a criança também se torne mediadora, na medida em que sua proposta é acolhida durante a visita ao museu. A propósito da participação da criança e do seu protagonismo no contexto da visita, ressaltamos neste artigo algumas reflexões que o Educativo do MMGV vem fazendo na direção de ouvi-la, passando pelo exercício da escuta aberta do adulto, no sentido de positivar sua fala, assim como nos esclarece Marina Marcondes Machado. A busca por efetivar essa escuta nos levou a pesquisar, na prática, a escolha e o uso de materiais expressivos, considerando que a materialidade cria unidade com o espaço e com o corpo no contato com os conhecimentos desse museu, compreendendo, também, a sensorialidade como conteúdo em si. Centralizamos a condução da visita por meio de narrativas, com pitadas de teatralidades, que permeiam o diálogo com os espaços cenográficos presentes no museu e também com os espaços ficcionais através da imaginação. Percebemos, nesse sentido, a potência do uso de diferentes linguagens para guiar o encontro das crianças com as memórias de Minas Gerais. Para evidenciar nossa pesquisa/prática, apresentaremos relatos de experiências positivas e percalços que fomos vivenciando na busca por um olhar e por uma experiência sensível com crianças pequenas no MMGV. A descrição e a análise das vivências nos auxiliam a perceber e a demonstrar os patamares alcançados, dos quais ressaltamos a organização da visita - preparo, mediação e avaliação -, e também nos possibilitam evidenciar os pontos de fragilidade, os quais pretendemos superar brevemente, como a melhor acolhida de crianças menores de 3 anos no contexto da visita mediada. São as experiências com as crianças pequenas e seu pertencimento no MMGV que nos ajudam a lapidar seu acolhimento e também a refletir sobre a recepção de bebês. Temos percebido que a chave do encontro está na positivação da ação dessa criança e, para que isso aconteça, a prática precisa estar conjugada aos estudos recentes sobre infância. E a reflexão conjunta precisa ser cotidiana.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir as possíveis relações entre a criança pequena e o espaço museal. Em diálogo com estudos da criança e da infância, descreveremos e analisaremos as visitas mediadas com crianças pequenas no Memorial Minas Gerais Vale (MMGV). Que espaço é esse? Como ele tem recebido essas crianças? Quais as metodologias usadas nas visitas mediadas e em suas análises? Buscaremos refletir sobre essas e outras questões ao longo do texto, partindo de três pontos de análise: (1) o encontro com o museu como um encontro com a cidade; (2) um espaço potente para ser criança; (3) uma vivência estética.

Muitas são as discussões que abordam a relação criança e cidade (AITIKEN, 2014; FUSARI, 2002; MÜLLER e NUNES, 2014; SANTOS, 2005) e em torno disso caminhamos em duas direções: podemos ver o projeto Educando a Cidade para Educar (2013), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), como uma iniciativa macro, e as concepções e ações do Educativo do MMGV como ações micro.

Sobre isso Viviane Trindade (2017), professora formadora da rede municipal de Belo Horizonte, revela que, mais do que equipamentos de cultura preparados para acolher o cidadão, é preciso uma colaboração entre órgãos administrativos, espaços de cultura e sociedade para que assumam a responsabilidade de educar e se organizem de forma a aproximar os diferentes grupos, dando condições para sua ida e recepção.

A Gerência de Coordenação da Educação Infantil vinculada à SMED/BH criou então o projeto Educando a Cidade para Educar, que tem como principal objetivo garantir a ocupação dos espaços culturais do município pelas crianças de 0 a 5 anos, suas famílias e professores (FREITAS; TRINDADE, 2013). Desse projeto ressaltamos a iniciativa que se direciona às crianças.

O projeto, em 2013, trouxe a demanda de incluir o público infantil nas visitas mediadas do MMGV e, assim, fomos convidados a nos reorganizar. Estabelecemos uma parceria para garantir horários e dias próprios para receber crianças da educação infantil, com agendamento feito pela SMED, certificando também o compromisso da prefeitura em disponibilizar o transporte.

Paralelamente a esse projeto, o Educativo do MMGV já buscava refletir e tensionar a visita mediada com a criança pequena. Criamos um grupo de estudos nomeado Infâncias, que se reúne periodicamente para debater textos sobre a temática e planejar as ações e visitas. Também realizamos ações aos finais de semana que, de forma lúdica, propõem o envolvimento de diferentes públicos com os espaços expo-

sitivos. Há também o projeto Eu, Criança, no Museu!, que garante na agenda eventos voltados para o público infantil.

Temos ciência de que a ida ao museu por meio da escola tem refletido no retorno da criança com os familiares, sendo ela muitas vezes a propositora do passeio. A visita agendada com a escola é o passo inicial para que a criança se sinta pertencente ao espaço e volte não apenas no papel de aluno, mas na ação de sujeito cultural.

Notamos que as reflexões da sociologia da infância também se apresentam nas discussões na área museal, no que se refere à acessibilidade de diferentes grupos como forma de fazer valer a cidadania. Como um espaço educativo que se movimenta na direção de questões atuais e entende "a criança como cidadã que vive o mesmo mundo do adulto, mas o compreende de outra maneira" (MACHADO, 2010), ou seja, como um museu, sendo parte da cidade, e, portanto direito da criança, pode se preparar para recebê-la?

Longe de considerarmos que existe uma forma ou um modelo a ser seguido, apresentaremos nossa organização das visitas mediadas, o que tem nos ajudado a acolher os grupos de crianças pequenas. Entendemos que é necessária a escuta aberta para receber aquele grupo que vem ao nosso encontro e, a partir de suas falas, verbais e corporais, dar concretude às narrativas propostas pelos educadores ou mesmo repensá-las.

A MEDIAÇÃO COM CRIANÇAS PEQUENAS

Para refletirmos sobre a mediação com crianças pequenas, precisamos evidenciar as especificidades do espaço, que em si é componente artístico pedagógico (OSTETTO, 2008), e a forma como organizamos a visita, desde o planejamento até a execução.

O MMGV, criado e mantido pela Vale em 2010, integra o Circuito Cultural Praça da Liberdade em Belo Horizonte. O acervo é composto por cenários expositivos permanentes sobre temas diversos relacionados a Minas Gerais, que os visitantes experienciam com interatividade. Como "o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta, a qual requer atenção" (OSTETTO, 2008, p.62), os educadores estão atentos aos ditos e não ditos desse museu.

Tratando do público infantil, a partir de 2014 começamos a receber crianças pequenas de 3 a 5 anos provenientes das UMEIs. Com isso, os educadores assumiram uma nova postura com esse público. Na medida em que essa presença tornou-se constante e que os estudos aprofundaram-se em diálogo com a prática, os objetivos desse atendimento se consolidaram. As crianças trazem em seus gestos e movimentos um convite a repensar os diálogos - seria o museu um lugar de faz de conta?

[...] Criamos a personagem Florinda e o Dr. Leopoldo que havia trabalhado na construção do prédio. Em seu diálogo falavam sobre como aproveitar o espaço e cuidar dele ao mesmo tempo. Essa narrativa surgiu na preocupação dos educadores de passar as regras sobre o que pode e não pode fazer no museu de forma menos enrijecida. [...] Essa primeira visita fez com que o prédio literalmente parasse. Vários funcionários, de outros setores, estavam curiosos para ver como aconteceria aquela visita no MMGV. [...] Hoje a presença das crianças no espaço é algo tão comum que conseguimos perceber nitidamente as mudanças. (Relato de Santuza Bagno - Consultora pedagógica, 2017).

A presença de crianças em museus cresce na medida em que eles assumem seu papel educativo. Historicamente o museu passou de um espaço de coleção, observação e apresentação de determinada cultura para um local de diálogo e reflexão entre passado e presente. Paralelamente a isso, houve o movimento de repensar espaços de educação (SANTOS, 2005), o que foi, e é, uma mudança progressiva.

Dessa forma, "estimula-se a construção de experiências significativas, o que implica a formação da equipe de educadores para que privilegiem a exploração do espaço" em diálogo com o visitante, "promovendo momentos de contemplação, mas também processos comunicativos, instigando a participação e o estabelecimento de conexões pessoais, além de trocas de impressões entre os membros de um grupo" (BERNARDI, 2014, p.7), tensionando visões naturalizadas ou preestabelecidas.

A compreensão e o estudo da cultura da infância (CORSARO, 1992; SARMENTO, 2004) são basilares no preparo do espaço e dos educadores para receber crianças e tornar possível o diálogo entre adulto-criança-espaço-memória. Então, como através da análise de experiências compreendemos a cultura da infância nessas visitas?

Marina Machado (2010) traz uma reflexão que vai ao encontro do que acontece na visita mediada: "Será preciso um grau de desorganização da atividade da brincadeira (desorganização do ponto de vista do professor acostumado a planejar muito bem suas aulas) de modo que, a partir da multiplicidade de materiais oferecidos, as crianças expressem desejos e escolhas" (MACHADO, 2010, p.93).

Somos então convidados a perceber, no dito caos, a expressão e a potencialidade do diálogo da criança com aquele espaço cenográfico e a nos colocar dispostos para ouvir e notar o que se mostra pulsante na visita. Ou seja, podemos desplanejar na medida das necessidades. Mas como?

A visita acontece em três momentos: acolhimento, percurso, encerramento. E, para isso, fazemos um pla-

nejamento. Nesse momento, ao receberem as informações básicas sobre a escola, os educadores reúnem-se para pensar numa narrativa que crie uma visita cíclica e que será proposta no acolhimento. A partir disso, serão definidas as salas para as visitas e os materiais que serão utilizados na mediação.

As possibilidades de narrativas são muitas e surgem a partir das pesquisas feitas pelos educadores no grupo de estudos de Infância. Um tema específico, e que representa um campo de desafio, é o Africanerê[2], cujo objetivo é abordar a cultura afro-brasileira com as crianças pequenas, em parceria com o projeto Território Negro da SMED[3]. Por se tratar de um assunto tão importante e urgente, envolvendo concepções enraizadas, mais por parte dos adultos do que das próprias crianças, nós o consideramos desafiante. É um terreno que precisa ser adentrado e, com recursos lúdicos, é possível abordá-lo com as crianças, o que reflete em uma formação/troca para/com os professores.

Então, com base na temática Africanerê, por exemplo, os educadores podem criar narrativas:

O conceito/fio condutor da visita foi a descoberta e a entrada em um local mágico para contar e escutar histórias. Para isso, levamos as crianças para a praça, em frente ao prédio, e propusemos a entrada como em um livro de histórias, onde eles seriam as personagens que a construíram. Com a ideia de que a história se passaria em um lugar muito distante (a África), as crianças receberam o poder de se transformarem em "Erês". Eram 21 alunos. Colocamos tecidos coloridos dentro de uma caixa, enrolados, separados em três cores, que correspondiam ao grupo em que cada um ficaria. Esses tecidos ficaram enrolados e seriam as "sementes" de uma árvore que elas plantariam, o Baobá. Já dentro do museu, com cada criança portando sua semente, fomos para o plantio. Eram os tecidos de Angola, envolvendo o tecido marrom. Cada uma das turmas, separadas por cores, depositou suas sementes e foi se juntando ao educador/educadora que as acompanharia na visita. (Relato: Leopoldo, Gabriela e Gustavo, 28/09/2016).

Depois desse momento, cada grupo seguiu o percurso das salas construído no planejamento. As estratégias de mediação para cada sala visitada são definidas pelo educador com seu grupo, dando continuidade à narrativa do acolhimento, mas com a abertura necessária para possíveis mudanças. Os componentes lúdicos e imaginativos

2 O eixo temático Africanerê, que na cultura iorubá significa brincadeira e divertimen - to, atende exclusivamente à primeira infância e surgiu como um desdobramento dos eixos Infância e Memória e Africanidades e Memória construídos pelo Educativo do MMGV.

3 O percurso Território Negro tem a finalidade de aproximar o diálogo entre as escolas e os museus de BH e assim possibilitar aos estudantes da rede municipal a apropria ção de conhecimentos acerca das culturas africana e afro-brasileira, por meio de visitas aos museus da cidade.

estão presentes durante todo o percurso.

Na leitura do Caderno de Registro, no qual os educadores assinalam pontos relevantes da visita, percebemos três concepções que dão desdobramentos para a mediação: (1) uma possibilidade de viagem, seja em lugares ou no tempo; (2) instauração de estado de jogo em uma busca ou descoberta de algo; (3) um lugar mágico que conta histórias que precisam ser descobertas e preenchidas. Nessas três concepções as crianças são convidadas a ser e a dialogar com os personagens que contam a história desse lugar, o que também consideramos como uma dimensão do protagonismo infantil.

Após a visita, os educadores e a consultora se reúnem para avaliar a experiência. Como parte da avaliação são feitos os registros das visitas, quando cada responsável pelo relato tem liberdade tanto na forma/esquema, quanto no que escolhe ressaltar. Além do registro escrito temos o registro falado, uma conversa informal na qual ressaltamos as relações das crianças com o enredo e as salas. Essas duas formas de guardar nossas memórias apontam em direção à fenomenologia: "[...] o olhar fenomenológico é o forte incentivo à manutenção, especialmente pelo professor, de diários de registro, cadernos de campo ou diários de bordo: incentivo a uma prática que procura, em ação e pensamento, um educador conhecedor da criança viva, concreta, em oposição à criança das teorias e abstrações generalizantes" (MACHADO, 2010, p.81).

Seria a partir das reflexões sobre a presença das crianças e das infâncias que adentram o MMGV que compreendemos o museu como um espaço potente para ser criança. A brincadeira e o faz de conta são o elo que ordena o contato delas com outras culturas, conjugando imaginação e realidade, visto que, como nos mostra Sarmento (2004), não nos cabe, quando se trata de criança pequena, buscar dicotomizar realidade e fantasia. É nesse limiar que estão contidas as experiências de ver, ouvir e viver o mundo. Nesse sentido, a cultura e a história africana, como exemplificamos, podem ser apresentadas através de músicas, histórias e símbolos. Por ora, temos visto como um bom caminho a junção da fantasia do real (SARMENTO, 2004) à materialidade expressiva.

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS

A cada batida de meus cílios, uma cortina se baixa e se levanta, sem que eu pense, no momento, em imputar esse eclipse às próprias coisas; a cada movimento de meus olhos varrendo o espaço diante de mim, as coisas sofrem breve torção, que também atribuo a mim mesmo [...]. (MERLEAU- PONTY, 2014, p.19).

A presença das crianças no MMGV nos mostra que é necessário criar estratégias para tocar sem tocar. Com o auxílio de espelhos, lupas e binóculos, alcançamos outras sensorialidades que margeiam a vontade do toque e possibilitam, de maneira simbólica, a transgressão da regra. Também é possível aprender com as mãos, mas como o museu tem suas limitações ligadas ao "poder tocar", desafiamo-nos a pensar em outra dimensão do toque.

Numa leitura fenomenológica, merleau-pontiana, Marina Machado (2010, p.87) convida o educador a "[...] emprenhar-se na sua criancidade, o que significa trabalhar um modo de ser da criança em si mesmo, no seu modo adulto, para poder ler a multiplicidade de expressões e de coisas acontecendo ao mesmo tempo". Isso reflete não só na ação com crianças, mas nas possibilidades de mediação com todas as idades. "O faz de conta proporcionou uma ótima experiência para as crianças, que ao se depararem com o Baobá no lugar de tecidos saíram correndo em direção à árvore para abraçá-la e gritaram: 'Nasceu! '". (Relato: Leopoldo, Gabriela e Gustavo, 28/09/2016).

Esse relato dos educadores oferece elementos para pensarmos sobre a materialidade em diálogo com o espaço, como uma forma de experiência estética. A criação de narrativas como as que apresentamos anteriormente proporciona o contato com a cultura africana e, ao mesmo tempo, possibilita à criança fazer conexões com os materiais estruturados e não estruturados escolhidos para a vivência. Na relação com a materialidade, o corpo torna-se narrativa e a história se constrói além das palavras. Damos elementos que compõem nossos objetivos e criamos pontos de abertura, considerando que "limite e espaço são palavras-chave para o surgimento de novidade e surpresa nos campos existenciais infantis [...]" (MACHADO, 2010, p.96).

São três os tempos que ora se diluem, ora sobressaem: o tempo real, o tempo da narrativa e o tempo da criança. O tempo do relógio, da visita de uma hora, o tempo da narrativa, se é que existe uma cronologia determinada, e o tempo de estar em cada subproposta. Todas as temporalidades se direcionam à escuta para perceber quando algo se esgota. A sensorialidade nesse momento se torna central, "representa uma abertura constante para o mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós" (OSTROWER, 1986, p.12). O apreender sensível nos conecta com as vivências do cotidiano, que nada mais são do que parte do universo: "[...] é verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo" (*ibidem*, p.16). "[...] só através do mundo posso sair de mim mesmo. Então é mesmo verdade que os "mundos privados" se comunicam entre si, que cada um deles se dá a seu titular como variante de um mundo comum. (MERLEAU- PONTY, 2014, p.23).

As pitadas de narrativa, a teatralização dos encontros e a criação de personagens e espaços ficcionais tornam-se formas de envolver as crianças pequenas nas visitas, mas também desafiam os educadores a estar com os corpos disponíveis para outras formas de ensinar. Hoje, depois de quase três anos, começamos a explorar salas que em princípio não nos pareciam tão convidativas e, assim, afirmamos a cada visita o direito da criança ao espaço e ao conhecimento.

Mas e os bebês? Percebemos que a cada dia aumenta o número de famílias que levam seus bebês para usufruírem do MMGV, não só na programação cultural, mas também nas visitas espontâneas. Tivemos uma experiência piloto e percebemos questões relacionadas muito mais ao planejamento do educador do que propriamente à ocupação do espaço pelo bebê e sua família. "Pois haveria nos bebês, uma capacidade, ainda que pré-reflexiva, de "decifrar" acontecimentos e pessoas do mundo compartilhado, experiência de trocas entre bebês e adultos, revelando seus modos de intersubjetividade: outra maneira merleau-pontiana para definir inteligência". (MACHADO, 2010, p.19).

Os museus também são lugar para os bebês, quando abrem caminhos para o engatinhar e para o ato de colecionar, com as mãos, pés e bocas as memórias do MMGV.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998), mediar implica estimular as possibilidades de fruição no sujeito como um todo: não apenas provocar o olhar cognitivo, mas também promover experiências que possibilitem brechas para os sentidos, as sensações e os sentimentos, despertando sua imaginação e percepção (CARVALHO, LOPES, 2016, p.926).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, a partir das experiências de mediação com crianças pequenas no MMGV e de estudos sobre a infância e a criança, formas de elas ocuparem espaços da cidade. Entendemos que, para que o direito da criança de acessar espaços públicos se efetive, é preciso que equipamentos de cultura e órgãos administrativos colaborem entre si, não somente no preparo dos locais para receber as crianças, mas possibilitando que elas cheguem a esses espaços.



Somos convidados todos os dias a nos atentar para as falas e os gestos que nascem do contato com as salas do MMGV e das crianças umas com as outras. Evidenciando a cultura da infância e tornando-se porta-vozes de sua comunidade, bairro e experiência escolar. Compreendemos que o olhar fenomenológico pode ser um grande aliado na manutenção do olhar sensível sobre as ações das crianças e dos bebês. "Museu é uma coisa aonde a gente vai e não pode falar, tem que ficar em silêncio", disse a menina de Serra Verde, numa fala recorrente que, ao ser ouvida, confere-nos a oportunidade de modificar. No museu pode falar sim, brincar e imaginar - as crianças, no seu modo de olhar para o mundo, mostram-nos experiências estéticas do viver. "[...] A criança, assim como seus pais, colegas ou educadores, faz parte da história da humanidade e, como tal, também escreve e se inscreve na história coletiva. Ela vive a realidade, transforma-a e é por ela transformada. Para tal, é necessário que possa trocar, dialogar, questionar aquilo que vê". (LEITE, 2005, p.51).

/AFRI-CANERÊ:

Uma abordagem da cultura negra com o público infantil[1]

Larissa Maria Santos Altemar [2]

Pamela Emilse Naumann Gorga[3]

Palavras-chave:

Africanidades; Público Infantil; Mediação.

1 O presente artigo foi elaborado para apresentação e publicação no IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação-Filosofia e Educação em Errância: Inventar Escolas, Infâncias do Pensar, 2018.

2 Educadora no Memorial Minas Gerais Vale, Licenciada em Teatro pela EBA/UFMG e Mestra em Educação, linha Infância e Educação Infantil, pela FAE/ UFMG.

3 Educadora no Memorial Minas Gerais Vale, Licenciada em História pela FFYL/UBA, Mestra e doutoranda em História e Culturas Políticas pela FAFICH/ UFMG.

RESUMO

O presente artigo busca discutir a forma com que se constrói o conhecimento sobre a cultura de matriz africana com o público infantil, dentro do museu Memorial Minas Gerais Vale (MMGV), entendido como espaço não formal de ensino. Segundo os marcos da Lei 10.639/2003, a educação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira tornou-se obrigatória, porém, isso não significou o fim do preconceito e da censura da qual é alvo. Por esse motivo, o Educativo do referido museu considerou necessário intensificar a discussão desses temas com os diferentes públicos que frequentam esse espaço, no intuito de combater a intolerância que a cultura africana, da qual a brasileira é herdeira, sofre ainda na atualidade. Dessa forma, baseando-nos em diversas pesquisas que trabalham a temática, em consonância com algumas salas do museu, criamos um percurso específico direcionado ao público infantil, dentro do eixo temático Africanerê, que discursa sobre os orixás, como representantes das religiões de matriz africana. A abordagem lúdica utilizada despertou o interesse das crianças pelo tema e a partir do diálogo entre a cultura da criança e as possibilidades de explorar a cultura de matriz africana é que iremos orientar nossas reflexões. Leremos os encontros possíveis entre essas duas culturas inspira-

dos pelo olhar fenomenológico de Merleau-Ponty e pelas reflexões de Marina Marcondes Machado sobre a infância e sua busca por olhar o cotidiano da criança em seu ser performático. Utilizaremos, também, as reflexões de Bruno Latour acerca do ser humano e cruzaremos seu entendimento sobre a natureza com a nossa forma de abordar a temática dos orixás com crianças pequenas.

INTRODUÇÃO

Temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (FEITAL apud SANTOS, 2016).

Talvez a ignorância esteja na base de todo preconceito e as notícias referentes aos ataques a terreiros e centros de umbanda[4] podem nos revelar isso. Segundo os dados coletados pela Comissão de Combate à Intolerância Religiosa, apenas em 2016, mais de 70% dos 1.014 casos registrados tiveram como alvo religiões de origem africana e afro-brasileira como Umbanda e Candomblé[5]. Essas notícias revelam um desconhecimento não apenas com relação à religião, mas à cultura e à história de um povo que é parte do "ser brasileiro".

Assim, a intolerância perante a dita matriz ultrapassa o campo do meramente religioso. Recentemente, um livro infantil, nomeado Omo-Oba – Histórias de Princesas (2009), que trabalha mitos africanos a partir da figura do feminino sem nenhum tipo de proselitismo, foi objeto de censura. Nas palavras de Kiasum Oliveira (2018), autora da obra:

Omo-Oba é um livro que privilegia o recontar de mitos africanos pouco conhecidos pelo público brasileiro em geral. **O livro apresenta seis histórias de rainhas, na figura de princesas, com o objetivo de fortalecer a personalidade de meninas, independente de raça/cor, etnia, condições socioeconômicas.** Tais rainhas são nossas ancestrais, uma vez que há comprovações científicas de que África é o Berço da Humanidade.

Ela defende sua obra, afirmando que:

A forma com que eu as apresento neste livro é sem nenhuma conotação religiosa, mergulhadas que estão na história e nos aspectos da cultura afro-brasileira, através de uma narrativa com **personagens negras cheias de afeto e de empodera-**

4 Disponível em: https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/policia-do-rj-investiga-ataques-a-terreiros-de-umbanda-e-candomble.ghtml. Acesso em: 21 mar. 2018. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolecia_religioes_africanas_jp_rm. Acesso em: 21 mar. 2018.

5 Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/violencia-religiosa-candomble-umbanda/. Acesso em:21 de março de 2018.

mento, o que é uma raridade em bibliotecas brasileiras. **Ele atende perfeitamente às leis 10.639/03 e 11.645/08 que obrigam o ensino da História da África e das Culturas Afro-brasileira nas escolas em todos os seus segmentos.**

E sobre o propósito da obra, Oliveira (2018) ainda completa:

[...] Assim sendo, resolvi publicar histórias de rainhas negras que fazem parte da história, da cultura e da HUMANIDADE. Pode parecer pouco, mas **num país racista e eurocêntrico como o Brasil, tais princesas têm sido a defesa de crianças negras na luta contra a sua invisibilidade, a discriminação racial e o racismo**[6] (grifos nossos).

Ora, por que uma obra com essas características foi alvo de crítica? Talvez porque buscava fugir do estereótipo de princesa e retratar um empoderamento feminino? Ou porque, nesse intuito, mergulhou nas histórias de uma cultura que até hoje é alvo de intolerância? **Princesas são um tópico recorrente nos contos de fadas, mas não as princesas negras.** Por sua vez, a mitologia também é uma temática costumeira nas narrativas infantis, mas não a africana.

6 Disponível em: https://www.revistaforum.com.br/pais-de-alunos-de-escola-no-rj-tentam-censurar-livro-sobre-cultura-africana/. Acesso em: 21 mar. 2018.

A rejeição da obra citada anuncia uma reprovação da nossa própria cultura por parte de seu povo e das diferentes manifestações que temos em nosso território. Segundo o antropólogo Vagner Gonçalves da Silva, pesquisador do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, as religiões afro-brasileiras influenciam aquilo que denominamos de "identidade nacional" e se manifestam por meio de vias culturais familiares, como o samba na música e o carnaval nas expressões festivas, apenas para citar as mais conhecidas (DE OLIVEIRA, 2016, p.322). Por sua vez, o autor argumenta que esse diálogo entre a África e o Brasil não se restringiu apenas ao tempo da escravidão, pelo contrário, ele se estreitou durante o período pós-abolição e continua até hoje (DE OLIVEIRA, 2016, p.330).

Entretanto, em que medida nós, adultos, podemos almejar uma sociedade democrática quando coibimos as nossas crianças daquele convívio com as diferenças? **Nesse contexto, como discutir o conceito de tolerância quando, desde bem cedo, anulamos a oportunidade de vivenciar o respeito?** Ampliar o leque de possibilidades a partir das quais a criança enxerga o mundo que a rodeia e, ao mesmo tempo, alimentar a sua imaginação são ações que permitem o convívio com as diferenças de forma na-

tural, como parte da inclusão.

Como argumenta a professora Carolina Rocha (2017): "Os alunos das escolas públicas, em sua maioria, são negros, mas o que se ensina a eles é a história branca e europeia. Eles aprendem mitologia grega, mas não aprendem mitologia iorubá. O que esses deuses têm a dizer a uma molecada negra e periférica?"[7]

Cientes disso, temos não apenas um problema de tolerância religiosa, mas um problema de preconceito. Embora o discurso pentecostal que estigmatiza religiões africanas/afrodescendentes e equipara "divindades do panteão afro com o demônio" (DA SILVA, 2007, p.210) seja uma das causas da sua perseguição, entre os estudiosos da problemática existe um consenso segundo o qual outro motivo jaz por trás dessa violência.

De acordo com Vagner Gonçalves da Silva (2007, p.223), "o ataque às religiões afro-brasileiras, mesmo não tendo explicitamente este objetivo, acaba reforçando o preconceito e a discriminação contra negros". Inclusive, notícias que relatam crimes cometidos por adeptos às religiões sob discussão acabam por assimilar a prática religiosa à criminosa, assim, "[...] sob o termo de "magia negra" nomeiam-se esses fatos sobrepondo o preconceito religioso ao preconceito de cor" (SILVA, 2007, p. 231).

Por conseguinte, uma vez detectada a problemática, o presente artigo busca trabalhar uma possível abordagem da cultura e religião de matriz africana/afrodescendente dirigida ao público infantil no intuito de oportunizar, desde cedo, o respeito perante as diferenças. Para isso, escolhemos esmiuçar o percurso Orixás no Memorial, pertencente ao eixo temático Africanerê, que o Educativo do Memorial Minas Gerais Vale pensou para os visitantes de 4 e 5 anos que visitam o museu.

O RESGATE DA CULTURA AFRICANA NO CONTEXTO EDUCACIONAL E MUSEAL

> Por certo, a menor retomada da atenção me convence de que **esse outro que me invade e todo feito da minha substância: suas cores, sua dor, seu mundo, precisamente enquanto seus, como os conceberia eu se não a partir das cores que vejo, das dores que tive, do mundo em que vivo?** (MERLEAU-PONTY, 2014, p.22) (grifos nossos).

Dado que vivemos inseridos em uma cultura e agimos apoiados na e pela cultura (OSTROWER, 1986), o mundo circundante, o mundo das inter-relações e o mundo próprio (MACHADO, 2010) estão imbricados, misturam-se, e o

7 Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/violencia-religiosa-candomb-umbanda/. Acesso em: 1 abr. 2018.

que sou é parte do que o outro também é.

Todavia, a palavra alteridade (SARMENTO, 2005; RODRIGUES, 2017) precisa ser relembrada. E mesmo que os mundos dos indivíduos se comuniquem, o óbvio ainda precisa ser defendido, no sentido de fazer com que possamos olhar com o olhar do outro e não apenas com os nossos olhos. Como olhar com o olhar do outro, visto que não vestimos a sua pele? É possível mudar o modo de olhar para a cultura do outro que também é a minha?

Em 2010, foi publicada e divulgada a lei n. 12.288, no dia 20 de julho, que estabeleceu o **Estatuto da Igualdade**. Veio para garantir a igualdade para os negros e outras etnias, **de forma a combater qualquer maneira de discriminação** [...] O Estatuto garante o direito à **liberdade sobre crenças, escolha da religião que deseja**, direito à terra e à moradia, ao trabalho e aos meios de comunicação. Neste sentido, o Estatuto da Promoção da Igualdade Racial surge com força de lei, pelas questões históricas vividas pela população negra (FEITAL, 2016, p.30). (grifos nossos).

Poderíamos dissertar a respeito desse estatuto de igualdade no que diz respeito às questões de gênero, classe social, geracional, ou seja, questões também de cunho urgente e que atravessam a questão étnico-racial a ser analisada. Cabe refletirmos: seria possível tratar de diferentes povos e culturas anulando as imbricações entre etnia, gênero, classe social e geração? Acreditamos que não, mas como exercício didático escolhemos neste momento colocar luz nas questões étnicas, cientes dos atravessamentos possíveis.

A preocupação com a situação do negro no Brasil assume uma importância ainda maior se comparada a outras nações, **pois aqui esta herança da África está mais presente, porém menos valorizada.** Essa desvalorização é uma característica facilmente constatada, pois basta olhar a sociedade através de lentes críticas que as discrepâncias sociais saltam aos olhos, sendo que os mais necessitados no Brasil, muitas vezes, descendem da herança africana, sendo estes também os mais vulneráveis aos ataques racistas de várias naturezas, como por exemplo, a situação financeira, profissional, familiar e tantas outras (GUEDES, NUNES, ANDRADE, 2013, p.422).

As autoras ainda afirmam a importância de trabalhar a cultura africana com **foco na sua diversidade, entendendo a importância de ressaltar a multiplicidade e a variedade de culturas que compõem o continente africano.** Por sua vez, as diretrizes da educação básica nos

dão alguns direcionamentos para tratar a dada cultura no contexto escolar, como por exemplo:

> À história da **ancestralidade e religiosidade africana**; às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como **os reinos** do Mali, do Congo e do Zimbabwe; ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; às lutas pela independência política dos países africanos [...] **vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África** (GUEDES, NUNES, ANDRADE apud BRASIL, 2007, p.36).

No que se refere à "vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África", o museu apresenta de forma pontual a contribuição do negro para a formação do Estado de Minas Gerais, seja no caráter econômico, cultural ou social.

Diante disso, em nossa prática, abordamos a religiosidade como uma forma de resistência cultural dos afrodescendentes no Brasil. Assim, iremos apresentar, no último tópico do presente artigo, uma das maneiras como medimos esse argumento com grupos de crianças pequenas.

No entanto, cabe-nos nesse momento apontar, ainda no âmbito de diretrizes educacionais, em Belo Horizonte, onde se localiza o MMGV, iniciativas da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para orientar educadores nas ações educacionais étnico-raciais com os diversos níveis da educação básica no contexto escolar e também para além dos muros da escola[8]. Considerando discussões específicas, às quais o educador deve se ater para tratar desse tema com crianças da educação infantil,

> [...] o Núcleo Étnico-Racial, em parceria com a **Gerência de Educação Infantil, vem desenvolvendo e criando estratégias para intervir nos saberes e fazeres do professor em relação à temática da promoção da igualdade racial na cidade de Belo Horizonte**. Nesse sentido, são realizadas diversas ações de formações que aprofundam a dimensão teórica da problemática em questão para que o professor entenda de que maneira se dá o racismo na escola e como o docente pode **agir no trabalho pedagógico de maneira positiva e criativa** (FEITAL, 2016, p.62) (grifos nossos).

8 "A Gerência de Coordenação da Educação Infantil vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte criou o projeto Educando a Cidade para Educar, que tem como principal objetivo garantir a ocupação dos espaços culturais do município pelas crianças de 0 a 5 anos, suas famílias e professores (FREITAS; TRINDADE, 2013). Desse projeto ressaltamos a iniciativa que se direciona às crianças" (ALTEMAR; ARAÚJO, 2017, p.2).

Para isso, esse autor ainda sugere:

É desejável, por exemplo, que a Formação Continuada do Professor da educação infantil **desperte a sua sensibilidade, estreite os laços entre a sua intencionalidade e as questões raciais**, e que incentive e promova o envolvimento entre as famílias das crianças negras e as unidades municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte e em todo o país. Para isso, é fundamental a consolidação de políticas públicas que articulem **práticas educativas e promoção da igualdade racial nas escolas** (FEITAL, 2016, p.61) (grifos nossos).

Essas iniciativas e a sistematização da temática revelam um entendimento de que a criança, ser social e cultural, também tem condições de estabelecer conexões e reflexões a respeito das questões étnico-raciais conectadas com o seu cotidiano. Segundo Feital (2016, p.60):

Pesquisas como aquelas desenvolvidas por Trinidad (2011) que tratam das questões étnico-raciais na educação revelam, reiteradamente, que as **crianças de 3 e 5 anos já percebem as diferenças étnico-raciais**. As crianças negras, diante de situações de discriminação, frequentemente silenciam. **As crianças brancas não se sentem desconfortáveis com a sua cor, ao contrário das crianças negras**. Além disso, observa-se que a partir dos 5 anos algumas crianças já apresentam preferência pela cor branca (BENTO, 2011) (grifos nossos).

Sabendo, através dos trechos apresentados, que a SMED incentiva as escolas a tratar desse assunto de forma "positiva e criativa", promovendo "a noção de igualdade racial", o contato com a diversidade pode ser abordado de maneira lúdica: sonora, visual, interativa, corporal...

Sendo o corpo "o veículo do ser no mundo" (MACHADO, 2010, p.36), professores e educadores devem estimular exercícios de empoderamento desse ser, corpo, cor e identidade na comunidade.

Somos um espaço cultural que pertence à comunidade, nosso "corpo museal" funciona em um espaço público, um prédio do Estado de Minas Gerais e do município de Belo Horizonte e, por isso, devemos confluir com os preceitos que orientam a cidade como um todo. Fazemos parte de uma "Cidade educadora"[9] e, dessa forma, todo espaço contido nela tem a função de educar.

O primeiro volume das Proposições Curriculares para a

9 "Denotando a ideia de cidade como agente de educação, como organismo que assume papel formador na vida dos que nela convivem" (SANTOS, 2005, p.233).

Educação Infantil de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2014) apresenta **a concepção da cidade em relação à promoção da igualdade racial na Educação Infanti**l. De acordo com este documento, a criança é inserida no mundo e a partir do seu nascimento passa a fazer parte da cultura e da sociedade. Meninos, meninas e adultos passam a interagir e a trocar experiências, e desta forma vão construindo a sua identidade como sujeito. **Silenciosamente, as relações que com os outros estabelecemos vão influenciando e até mesmo determinando nosso modo de ser, agir e pensar** (FEITAL, 2016, p.64).

Voltando-nos às diretrizes estabelecidas no Plano Nacional Setorial de Museus (2010, p.37), referentes ao setor educativo, verificamos que é dever "inserir os museus de arte no contato das pessoas **reconhecendo e dialogando com suas diferenças**", entendendo o diálogo com e sobre as diferenças como uma forma de inclusão no sentido amplo.

Compreendemos que o aparelho museal como um todo deve estar organizado para incluir pessoas de diferentes gêneros, etnias, classes sociais e gerações, cabendo ao setor educativo, por ter contato mais direto com o público, criar ações educativas que movimentem esse entendimento.

Como acolher crianças no espaço museal de forma que elas se sintam pertencentes a esse espaço? **Como receber crianças em um espaço onde o sentido tátil é uma limitação? Como conjugar o pertencimento a um espaço cultural da cidade e estabelecer discussões sobre a cultura e a história africana para crianças pequenas, visando a sensibilizar também os educadores que estão com elas todos os dias?** Como fazer tudo isso em uma hora de visita ao museu?

Marina Marcondes Machado, em seu livro *Merleau-Ponty & a Educação*, dá-nos algumas dicas:

> [...] reside na sensibilidade do adulto para o outro, na ampliação de repertórios em nome da plasticidade na condução de momentos preparados para o usufruto infantil.
>
> [...] **Sei que muitos adultos nomearam a positivação do poliformismo de "bagunça", mas sei também [...] que a hipótese de flexibilização do planejamento e a leitura do que é que as crianças estão vivendo ali, aqui e agora, feita a tradução no exato momento em que as crianças estão brincando, desenhando, expressando-se, são muito bem vindas por elas,** e é a maneira de ser e de estar a ser desenvolvida no adulto para suportar bem, e **absorver harmoniosamente o polimorfismo das crianças pequenas** (MACHADO, 2010, p.88).

Sigamos observando, movendo e "poliformando" com

as crianças e refletindo: como mediar situações de racismo, com crianças da educação infantil? Quais argumentos e temas podem ser abordados com as crianças para a consciência sobre a diversidade étnica?

CRIANÇA: PÚBLICO ATIVO NO MUSEU

A criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e aliás, **com o adulto, as coisas não se passam de modo diferente** (MERLEAU-PONTY, 2014, p.24).

Ao pensarmos sobre a mediação da cultura de matriz africana no espaço museal, faz- se necessário orientarmos nossas reflexões em duas frentes: (1) a recepção de crianças em um museu e (2) as metodologias utilizadas para tratar a história e a cultura da África com esse cidadão.

Um tema urgente e importante que se encontra com um público específico leva os educadores-pesquisadores desse espaço a refletir: **quais são as abordagens para tratarmos da cultura africana com crianças pequenas?** Cientes de que museu é lugar de criança[10] e de que, como



10 Ver ALTEMAR, L.; ARAUJO. L. A criança pequena no espaço Museal: Experiências no MMGV. (2017) **Anais I Congresso de Estudos da Infância**. UERJ, 2017. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/11e5f9_255a1f27b53049acb1baff58713a7204.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.



um espaço educativo, temos o dever de discutir e criar espaços de diálogo e abertura para novos repertórios, trabalhamos no sentido de conjugar essas duas frentes: crianças e africanidades no museu.

Como se trata de um espaço de educação não formal, é preciso evidenciar os aspectos teórico-práticos que nos orientam. Uma das nossas concepções, reflexos da constante renovação e atualização sobre questões educacionais, é o resgate da cultura e da história africana a partir da nossa expografia, em diálogo com o que é visto no MMGV e também com os silêncios em torno dessa temática. A premissa dialética é utilizada com todos os públicos que vêm ao museu.

A compreensão do museu como um espaço educativo é reflexo das formas contemporâneas de lidar com o espaço museal e com a própria organização expográfica. Os museus passaram de "um espaço de coleção, observação e apresentação de uma determinada cultura para um **espaço de diálogo e reflexão com o passado e o presente, o que fortalece a sua dimensão educativa**" (ALTEMAR, ARAUJO, 2017).

Enquanto os museus fazem um movimento para potencializar sua dimensão educativa, paralelamente, são repensadas, questionadas e atualizadas as abordagens na educação infantil (SANTOS, 2005), algo em constante movimento nos dois contextos, mas que já apresenta alguns

direcionamentos mais consistentes.

Em relação à educação de crianças pequenas no contexto escolar, entende-se que "**cuidar e educar são indissociáveis**" e através das "**interações e brincadeiras**" é que o conhecimento de mundo deve ser abordado e experienciado pelas crianças, reconhecendo as suas diferentes linguagens (BRASIL, 2010; GOBBI & PINAZZA, 2015).

Ainda que não façamos parte de um ambiente de educação formal, precisamos nos ater a essas especificidades, pois elas refletem um modo de perceber a criança e entender a sua relação com outros sujeitos na mediação do conhecimento.

Entendemos que o nosso papel referente ao cuidar e educar se direciona a dar condições para que a criança **se reconheça, desenvolva a sua autoestima** e se **empodere diante de seu mundo próprio** (MACHADO apud MERLEAU-PONTY, 2010).

A compreensão, e estudo, da cultura da infância (CORSARO, 1992; SARMENTO, 2004) é algo basilar para **preparar o espaço e os educadores para receber crianças** e fazer possível o diálogo entre adulto-criança-espaço-memória (ALTEMAR; ARAUJO, 2017).

A partir de leituras e reflexões sobre os estudos da infância (CORSARO, 1985,1992, 2002; MACHADO 2010abc, SARMENTO 2004, 2005, 2008), fomos compreendendo a dimensão das linguagens da criança, para assim lançar mão da expressão lúdica no sentido de nos comunicarmos com esse grupo.

Sendo a fenomenologia "uma maneira de pensar" (MACHADO, 2010a, p.14) e colher o cotidiano, entendemos que "a diferença está em ouvir as crianças e acolhê-las em seus pontos de vista" (*ibidem*, p.12), auxiliando-nos a buscar as sutilezas da infância no contato com esses pontos de vista e saberes infantis. Por isso, criamos práticas de mediação com a linguagem espaço-corporal, além de aceitarmos o convite para rever nossa performance como educadores, resgatando o brincante em nós (FRABETTI, 2011; MACHADO, 2010c).

Nas palavras da nossa consultora pedagógica para infância, Santuza Bagno, "buscando o encantamento na simplicidade" entendemos que não é preciso dar voz à criança, mas sim criar espaços para que a voz que ela já tem seja ouvida. Se a criança é produtora de cultura (SARMENTO, 2002; CORSARO, 1992), cabe a nós ouvir e ver nos gestos, falas e grafias da criança a sua cultura e trazer novos repertórios de museu, mundo e cultura africana.

Ouvindo, observando e avaliando criamos um roteiro que conecta a cenografia de algumas salas à religiosidade que envolve as figuras dos orixás e sistematizamos esse trabalho a partir da questão: como falar de orixás com as crianças?

AFRICANERÊ:
UMA ABORDAGEM DA CULTURA AFRICANA NO MMGV

Como foi assinalado previamente, entendemos o museu como um espaço de educação não formal, isto é, "qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem" (MARANDINO, 2008, p.13). Portanto, consideramos que o dito espaço cultural se constitui como mais um espaço propício para a discussão de temáticas como a que motivou o presente artigo.

O Educativo do MMGV foi além da proposta expográfica inicial e buscou abordar o acervo e os seus espaços por meio de diversos recortes, denominados "percursos temáticos", no intuito de estabelecer um diálogo crítico e reflexivo com o público visitante. As atividades desenvolvidas nesses percursos, assim como o material e a linguagem utilizados, adequam-se à faixa etária e às necessidades de cada grupo. E segundo consta no Projeto Educativo, um desses eixos temáticos é o *Africanidades e Memória*, que busca "resgatar a cultura africana presente em Minas Gerais, percebendo e valorizando a diversidade étnico-cultural, assim como identificar e reconhecer as diversas formas de resistência como manifestações culturais" (s.d., p.13).

Contudo, o dito percurso, originalmente, não foi pensado para o público infantil. Apesar de as visitas com crianças terem começado em agosto de 2013, dentro do marco da Semana Nacional de Educação Infantil, elas aconteciam, inicialmente, de acordo com temáticas próprias. Entretanto, durante o ano de 2016 o Educativo começou a receber a demanda do percurso *Africanidades* por parte de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e creches. Portanto, tínhamos uma difícil tarefa: como reinventar um percurso que, resumidamente, discute as consequências da escravidão, assim como também a resistência e as conquistas do povo negro no Brasil?

O percurso sistematizou-se em passos lentos, paralelamente à intensificação dos estudos sobre Infâncias no setor. Uma das primeiras aproximações com a temática foi a criação do nosso "baobá". Essa árvore, característica da África, não apenas é chamativa pela sua grandeza, longevidade e qualidade de seus frutos ou madeira; a sua importância também se afirma no seu valor social, já que

> [...] sob a copa do Baobá se reúne o conselho dos anciãos, atuam os contadores de história, as pessoas fofocam e os namorados se encontram. A árvore é o palco de acertos e

desacertos, onde as pessoas se unem e se separam. Seja lá o que for, o Baobá testemunha tudo o que de importante acontece na aldeia. Cenário por excelência dos eventos marcantes da comunidade, o Baobá se torna eixo da vida social. Exatamente por isso ele é, acima de tudo, a árvore da aldeia (WALDMAN, 2012, p.225).

Dessa forma, ajudados por um globo terrestre, iniciamos as nossas visitas com uma viagem imaginária para África, instigando a percepção da criança: o que é África? Onde ela fica? Como chegamos lá? O que acharemos? Assim, o nosso baobá é o ponto de encontro em duas possíveis oportunidades: ora no momento do acolhimento, quando inicia-se a contação de histórias que será o norteador da visita e que permite a imersão da criança no museu; ora no momento do encerramento quando, por exemplo, as sementes que as crianças plantaram no começo da visita dão como fruto essa árvore que cresce enquanto estão percorrendo o espaço.

Uma segunda iniciativa surgiu perante a necessidade da divisão em grupos para a realização da visita. Para isso, criamos uma espécie de amuleto, no qual carimbamos símbolos "adinkras".

[...] cada símbolo Adinkra possui significado próprio, incorporando ideias filosóficas, religiosas ou, ainda, constituindo uma espécie de código que, em alguns casos, substitui a comunicação verbal. Alguns símbolos podem representar provérbios, frases e, de forma abstrata, identificar o comportamento do indivíduo, associando aos seus valores culturais (VIANA *apud* SILVA, 2015, p.152).

Assim, cada grupo teria a missão de achar no Memorial aquele "adinkra" que tinha sido sorteado. No percurso, após encontrar em uma sala um daqueles símbolos, indagávamos sobre o seu significado: o que é o amor e a paz? O que quer dizer "ser valente"? E "sabedoria"? "Tendo, pois, aprendido pela experiência perceptiva o que é 'ver bem' a coisa, e que é preciso e possível, para o conseguirmos, dela nos aproximarmos" (MERLEAU-PONTY, 2014, p.47).

Dessa forma, o percurso *Africanidades* para o público infantil foi tomando forma até que, no decorrer do primeiro semestre de 2017, adquirisse nome próprio: *Africanerê*. O nome, escolhido pelos membros da equipe do Educativo, provém da cultura iorubá, na qual "erê" significa brincadeira e divertimento e nas religiões de matriz africana simboliza o espírito infantil que traz alegria, pureza e inocência.

Com o percurso, também nasceu uma nova visita: *Orixás no Memorial.* Inspirados na obra infantil de Sarah Carvalho de Melo, *Orixás, Guardiões da Natureza* (2008),

procuramos resgatar a cultura afro-brasileira a partir da sua vertente religiosa em intrínseca conexão com o meio-ambiente. Assim, buscou-se escolher aquelas salas dentro do museu que, por suas características, poderiam dialogar de forma didática e lúdica com as particularidades dos orixás da literatura infantil tomada como fonte. Consequentemente, após o acolhimento, o grupo seria dividido em subgrupos a partir de colares de miçangas cujas cores remetem àquele orixá que devem buscar e que será encontrado na última sala do percurso de cada um dos grupos. Contudo, no transcurso da visita os ditos subgrupos se depararam com outros orixás, que lhes contaram qual seria a sua tarefa como guardiões da natureza. Para objeto mediador, foram confeccionados fantoches dos orixás, também inspirados nos desenhos da dita obra.

A proposta do percurso baseia-se numa concepção do ser humano como parte daquilo que entendemos por "natureza". Nessa perspectiva, o filósofo Bruno Latour nos adverte como o homem advindo da Modernidade, na sua busca por classificar tudo em compartimentos estanques, acabou por dissociar-se do seu próprio entorno. Assim, nessa tentativa de separar o mundo social do cultural criaram-se diversos "híbridos", já que essa ambição apenas ficou na teoria (LATOUR, 1994). Uma das consequências dessa cisão foi o surgimento da natureza como utopia, uma coisa do além, externa ao indivíduo[11]. Em outros termos,

> [...] a natureza, como conceito, foi inventada pela tradição europeia científica e da exploração do mundo e da dominação no momento da época imperialista. E agora tem que ser "desinventada", por assim dizer. Assim, a natureza é um conceito, não uma coisa. [...] Então o que agora estamos testemunhando é o fim da natureza. [...] Não queremos que a natureza sobreviva. A Natureza é um vestígio de uma ideia arcaica de uma coisa que é exterior ao sujeito e exterior ao ser humano, uma classe de dominação. Então, outra coisa está chegando que não é denominada "natureza", o que eu chamo, na verdade, de Gaia, que é seu nome verdadeiro, que sempre tem sido e que, realmente, teria que ser.[12]

Perante esses argumentos, consideramos pertinente aproximar-nos do posicionamento de outro cientista social, o geógrafo David Harvey (1998), que propõe uma alternativa à visão catastrófica a partir da qual, na atualidade, trata-se o problema do meio ambiente. Partindo da premissa de que o meio ambiente é uma questão política,

11 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ie-_erFVz5A (minuto 9:22). Acesso: em 29 mar. 2018.

12 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V8ZMwIagqAk. Acesso em: 29 mar. 2018 (Tradução nossa).

Harvey sugere tornar-nos agentes ativos nesta "rede de vida", em que toda ação, boa ou não, está ligada a outras por diversas interconexões. Assim, um dos principais pilares dessa proposta é o oposto à alienação do ser humano como membro constituinte da natureza: antes de tudo, devemos tomar consciência de que a raça humana é mais uma espécie na Terra, como qualquer outra. Nesse sentido, acreditamos que esse necessário resgate da humanidade como componente (ativo) da natureza, assim como a valorização e o respeito a esta última, desde a própria infância, pode providenciar um humilde aporte na conscientização das consequências que gera o nosso agir para o próprio entorno.

Dessa forma, por meio da sua religião, a cultura africana nos permite uma abordagem da natureza consciente e íntegra. Noutros termos, cada um dos orixás trabalhados no percurso sob discussão é uma abordagem de uma particularidade da natureza, assim como, às vezes, uma porta à ancestralidade de um povo. Sobre essas divindades, Guta Galli (2011, pp. 5-6) nos diz:

> Geralmente, cada uma era ligada ou a algum aspecto da natureza que era considerado sagrado na geografia local – como um rio, lima montanha, um pântano, por exemplo – ou a algum ancestral que, por algum motivo na história ou memória do povo, tinha grande importância. Em alguns casos, as duas circunstâncias coincidiam: o orixá ao mesmo tempo era cultuado como um fragmento ou uma força da natureza, e também como um ser humano que foi tão importante para um povo, que passou a ser conhecido e cultuado como uma entidade humana com poderes sobrenaturais, um santo.

Assim, escolhemos descrever alguns deles a título de exemplo. Na sala Caminhos e Descaminhos, que trabalha tanto as estradas antigas quanto as novas que atravessam o Estado de Minas Gerais, como também seus personagens, consideramos pertinente a figura de Oxossi, o protetor das matas. Nesse caso, trabalhamos o valor da proteção: como cuidamos das nossas flora e fauna? O que fazemos dia a dia com o nosso lixo? No caso de Exu, pensamos que a sua função como o guardião da terra e do chão dialoga com as características da sala do Jequitinhonha, devido à natureza do artesanato que a embeleza. Nesse caso, a abordagem nos permite um momento artístico, possibilita conectar-nos com as raízes de parte da cultura mineira e, inclusive, mergulhar no sentido que aquelas peças possuem para seus artífices. No exemplo de Xangô, por ser o guardião das pedras e pedreiras, mas também o protetor da verdade e da justiça, achamos que a sala Minas Rupestre seria a mais

conveniente. Essa sala recria uma caverna e nos permite indagar na história da própria Terra, já que está guardada nas pedras imemoriais.

Ora, uma vez que percebemos que o próprio traslado de uma sala para outra também é uma experiência museal, a forma com que isso é feito pode se tornar mais rica. Dessa maneira, mais uma vez, fazemos uso das particularidades de outros orixás como ferramenta lúdica. Assim, chamamos a Yemanjá ou o Oxum que, respectivamente, cuidam das praias e das águas salgadas e das águas doces; como elas, "viajamos" como as ondas ou como a queda de uma cachoeira para a nossa próxima sala. Por sua vez, também é um momento de reflexão: como cuidamos das nossas fontes de água? Quando vamos para a praia, onde jogamos o lixo? Deixamos escorrer muita água quando escovamos os dentes? E quando tomamos banho? Também, nesses momentos, podemos contar com a figura de Iansã por ser a guardiã das tempestades e dos raios; como ela, podemos planar pelos corredores que conectam os diversos espaços do museu.

Por conseguinte, como ficou demonstrado, a partir dos orixás buscamos trabalhar de forma lúdica e didática a intrínseca relação entre as ditas figuras e a natureza. Esse vínculo nos permitiu transmitir uma mensagem de cuidado e respeito pelo meio ambiente, assim como nos aproximar da cultura negra, pela sua vertente religiosa.

CONCLUSÃO

[...] é verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, **precisamos aprender a vê-lo.** (MERLEAU-PONTY, 2014, p.16)

Começamos o presente trabalho advertindo o leitor sobre as violências e censuras das quais a religião, a cultura e, por conseguinte, o povo negro são alvos. Mas, como podemos auxiliar a reverter essa hostilidade e agressão?

Apresentamos, como um dos tantos caminhos, uma proposta para começar a mostrar que a diversidade não é uma coisa da qual devemos ter medo, mas uma coisa sobre a qual devemos buscar entendimento, o que deverá refletir em mais respeito frente às diferenças em diversos contextos. Afinal, se considerarmos que o contato com a diversidade só é possível quando atingimos uma suposta maturidade intelectual, poderá ser tarde... Tarde para aprender a ver outras formas de expressão, religiosidades e histórias. Tarde para usufruir de uma cultura que também faz parte da nossa. Tarde para se reconhecer.

Por isso, buscamos demonstrar que a infância não é apenas uma etapa de descobrimento de si, mas também um possível momento para semear o respeito com a diversidade, podendo ser ainda um descobrindo do e com o outro.

As ferramentas lúdicas possibilitam-nos dialogar

com as culturas da infância, ampliando os horizontes dos educadores e crianças sobre como abordar e experienciar influências culturais africanas/afrodescendentes.

Está na observação detalhada, rica e colorida do momento em que as crianças brincam a chave para compreender o poliformismo, a entrada na herança cultural, a não representacionalidade, o gesto imitativo criativo. Não são conceitos são noções fenomenológicas que partem da vivência mesma, e iremos ao encontro delas na vida infantil, a partir do momento em que estivermos atentos e abertos ao fenômeno tal como ele se apresenta (MACHADO, 2010a, p.93).

Assim, o uso de histórias que relatam as aventuras dos orixás não corrobora como uma tentativa de doutrinamento religioso; pelo contrário, é um recurso por meio do qual conhecemos outra cultura, outra forma de compreender o mundo e a herança cultural.

Na medida em que as crianças estão em contato com essa diversidade, o processo de "desendiabrar" as religiões de matriz negra talvez seja mais fácil, já que elas reconhecerão os orixás em um contexto educativo, cultural e lúdico. Permitindo que a criança, e o adulto professor que a acompanha, reconheça-se como ser humano, ser da natureza, sobre a qual seu agir sempre tem consequências.

Estamos cientes de que ainda falta muito a ser feito, de que leis, por si só, não bastam e de que, frente ao panorama atual, o trabalho deste Educativo talvez seja apenas o primeiro passo em direção ao Baobá, a copa que abriga histórias, vidas, sabores e encontros com a nossa cultura. O caminho ainda é longo e por vezes cruel, mas não por isso desistimos de almejar uma realidade na qual para as crianças - e, por que não, para o público adulto também - o martelo do Xangô valha tanto quanto o martelo de Thor.

/ REFLRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRENDENDO COM AS CRIANÇAS. UMA HISTÓRIA DE ENVOLVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .

pag 36

COHN, Clarice. A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GALEANO, Eduardo. O Livro dos Abraços. Porto Alegre: L&PM, 2002 (9a ed).

KRAMER, Sonia. Infância, Cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO; KRAMER. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos: ensaios de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LAVE, Jean. The practice of learnig. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA EDUCAÇÃO DA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM BELO HORIZONTE

pag 42

BELO HORIZONTE, Lei n. 9.934 DE 21 DE JUNHO DE 2010 que Dispõe sobre a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial, cria o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial do Município. Disponível em:<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1035938>.

_____, Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial. 2008 disponível em: <http://www.estadomasderechos.org/upload/files/plano-municipal-igualdade-racial.pdf>

_____, Secretaria Municipal de Educa-

ção, Desafios da formação: Proposições Curriculares Educação Infantil Rede Municipal e Creches Conveniadas com a PBH. Belo Horizonte, 2013. BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

_____. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: <www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm>

_____. Lei nº.11.645/08. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial da rede de ensino Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: <www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm>

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> .

DIAS, LUCIMAR ROSA, Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. Revista Brasileira de Educação [en linea] 2012, 17 (Septiembre-Diciembre) : [Fecha de consulta: 26 de diciembre de 2017] ISSN 1413-2478. Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689010>

MOTA, F. F, Estudo de Caso da Implementação da Temática: História e Cultura Afro-Brasileira, em uma Unidade Municipal de Educação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte,: 2015. disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/05/FERNANDA-FERREIRA-MOTA-DE-SENA.pdf>

SANTOS, Milton. O retorno do territorio. En: OSAL : Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun.2005-). Buenos Aires : CLACSO, 2005. - ISSN 1515-3282. Disponible en:http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf

NARRATIVAS DE MEDIAÇÃO: RASTROS DE VISITANTES E EDUCADORES NO MEMORIAL MINAS GERAIS VALE.

pag 48

BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Tradução A. F.Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1990.

BENJAMIN. W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. IN: BENJAMIN,W. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 3.ed., 1987.

CAMPOS, E. N. et al. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. In: Revista Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 95-108, Jul./Dez. 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. EntreS: a informação, a mediação e os desejos de outros. In: Anais do I Simpósio Internacional

de Educação em Museus – Processos de formação. RIMC. Mai/2014.

MOTTA, Luiz Gonzaga. Análise Crítica da Narrativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

PEREIRA, Junia Sales. SIMAN, Lana Mara. Limiares da relação museu-escola: educadores em zonas de fronteira. In: NASCIMENTO, Silvania Sousa do; BOSSLER, Ana Paula. (Orgs.). Museu e Escola: isso me lembra uma história. Belo Horizonte: LEME/FAE/UFMG, 2010, v. 1.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

REIS, Débora d'Ávila, et al. Encontro de diversos atores para a popularização da ciência no Espaço do Conhecimento UFMG. Anais do II Colóquio Internacional Tendências Contemporâneas da Comunicação Científica, Florianópolis, 2014.

A CRIANÇA PEQUENA NO ESPAÇO MUSEAL: EXPERIÊNCIAS NO MMGV

pag 56

AITIKEN, Stuart. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania-direito á cidade. Educação & Sociedade, 128, 2014.

ARAUJO, Lauren; ALTEMAR, Larissa; FALEIRO, Mabel. Museu lugar de criança: visitas para a primeira infância no Memorial Minas Gerais Vale in 7o Fórum de Museus, Porto Alegre, 2017.
CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. O público infantil nos museus. Educação& Realidade, Porto Alegre, 2016.

CORSARO, William. Interpretative reproduction in childrens peer culture. In: Social psychology quaterly jun. 1992, vol. 55issue 2. (p. 160-177) FUSARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora. Educação& Sociedade, n 78, abril de 2002.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura in Museu, Educação e cultura: Encontro de crianças e professores com a arte.Org. LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana(Orgs.) Campinas (SP): Papirus, 2005. (p. 19-55).

MACHADO, Marina Marcondes. Merleau-Ponty& Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. Educação & Sociedade (Impresso), v. 35, p. 659-674, 2014.

PONTY, MERLEAU. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Projeto Educando a cidade para educar. Mayrce Terezinha Silva Freitas & Viviane de Cassia Maia Trindade, Belo Horizonte: SMED, 2012.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação - Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.

OSTETTO, Luciana. Educação infantil, Arte e Criação: Ensaios para transver o mundo. Conferência na Rede Municipal de Educação Infantil - SME/Florianópolis, 2008.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Experiência Urbana e conhecimento teatral: romper limites e ampliar espaços. Educação & Sociedade, n.30, 2005.

SARMENTO, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, (p. 9-34).

TRINDADE, Viviane. A criança e a cidade in Educa bh/ Publicação da Rede Municipal de Belo Horizonte/ SMED, 2016.

AFRICANERÊ: UMA ABORDAGEM DA CULTURA NEGRA COM O PÚBLICO INFANTIL

pag 68

ALTEMAR, L. ARAUJO. L. "A criança pequena no espaço Museal: Experiências no MMGV." (2017). Anais I Congresso de Estudos da Infância. UERJ,p.29-36,2017. https://docs.wixstatic.com/ugd/11e-5f9_255a1f27b53049acb1baff58713a7204.pdf. Acesso em 22 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. Plano Nacional Setorial de museus. DF: Minc/IBRAM, 2010.

CORSARO, Willian A. Friendship and Peer Culture in the Early years. (Chapter 1). EUA: Ed. Greenwood, 1985.

CORSARO, Willian A. Interpretative reproduction in childrens peer culture. In: Social psychology quaterly, vol. 55issue 2, p. 160-177, 1992.

CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz de conta" das crianças. Educação, Sociedade e Cultura, n. 17, p.113-134, 2002.

DA SILVA, Vagner Gonçalves. Neopentecostalismo e Religiões Afro-Brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. Mana [online]. vol.13, n.1, p.207-236, 2007.

DE OLIVEIRA, Rosenilton Silva. DO ANTROPÓLOGO, A SUA MAGIA: entrevista com Vagner Gonçalves da Silva. Revista de Ciências Sociais, no 44,p. 321-334, 2016.

FEITAL, Lisa Minelli. A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da educação infantil em Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado profissional em educação)-Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

FRABETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. Revista Pro-posições. Campinas, v.22, n.2, p. 39-50, 2011.

GUEDES, Elocir. NUNES, Pâmela. ANDRADE. Tatiane O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, nº. 6, 2013.

GOBBI, Márcia; PINAZZA, Mônica. Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2015.

HARVEY, David. Marxism, Metaphors, and Ecological Politics. Monthly Review, Nova York, Volume 49, Issue 11, abr. 1998. < https://monthlyreview.org/1998/03/01/marxism-metaphors-and-ecological-politics/> Acesso em: 7 de março de 2017.

LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica. Editora 34: Rio de Janeiro, 1994.

MACHADO, Marina Marcondes. Merleau-Ponty & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

MACHADO, Marina Marcondes. O imaginário Infantil em processo. Childhood & Philosophy. Rio de Janeiro, v.6, n. 12, jul./dez. 2010b.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. Revista Educação e Realidade, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-137, ago. 2010c.

MARANDINO, Martha (org.). Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 2014.
Plano Educativo MMGV. Disponível em: http://memorialvale.com.br/wp-content/uploads/2017/07/plano-educativo.pdf. Acesso em 01 de abril de 2018.

RODRIGUES, Smally Gonçalves. Alteridade. In: Ori: relatos, experiências e mediação. Educativo MMGV. Material distribuído pelo Educativo MMGV: Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Experiência Urbana e conhecimento teatral: romper limites e ampliar espaços. Educação & Sociedade, n.30, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. Texto apresentado na conferência, As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-178, 2005.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In SARMENTO, Manoel & GOUVEA, Maria Cristina (org.) Estudos da infância. Petrópolis: Vozes ,p. 17-39. 2008.

TRINDADE, Viviane. A criança e a cidade In: Educa bh/ Publicação da Rede Municipal de Belo Horizonte/ SMED, 2016.

VIANA, Edlaine Gladys Borges; FERREIRA, Gessé Pereira; SIQUEIRA, Angelo Santos. A simetria matemática na simbologia Adinkra. In: Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa. ANO II – Volume 1 - Número 1, 2015.

WALDMAN, Maurício. O Baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial. In: África: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, São Paulo, número especial, p. 223-236, 2012.

WEB

Pais de alunos de escola no RJ tentam censurar livro sobre cultura africana https://www.revistaforum.com.br/pais-de-alunos-de-escola-no-rj-tentam-censurar-livro-sobre-cultura-africana/. Acesso em: 01 de abril de 2018.

Polícia do RJ investiga ataques a terreiros de umbanda e candomblé https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/policia-do-rj-investiga-ataques-a-terreiros-de-umbanda-e-candomble.ghtml. Acesso em 21 de março de 2018.

D'ANGELO, Helô. As origens da violência contra religiões afro-brasileiras https://revistacult.uol.com.br/home/violencia-religiosa-candomble-umbanda/ Acesso em 21 de março de 2018.

PUFF, Jefferson. Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil? http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm. Acesso em 21 de março de 2018.

Nature Outlook 2016 Philosophers' dialogue-Bruno Latour. https://www.youtube.com/watch?v=V8ZMwIagqAk . Acesso em: 29 de março de 2018.



/ Todas as ilustrações são reproduções de registros fotográficos feitos durante as visitas