A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO DE MEDIAÇÃO NO CONTEXTO MUSEAL

Larissa Maria Santos Altemar[1]
Pamela Emilse Naumann Gorga[2]
Wesley John Viegas Vilarino[3]
Memorial Minas Gerais Vale

Resumo

O presente trabalho é uma investigação preliminar sobre uma prática literária que tem se mostrado potente no encontro entre infâncias, educação museal, literatura e africanidades. Ao conjugarmos preceitos das educações museal e infantil, analisaremos algumas vivências dos Educadores do Memorial Minas Gerais Vale que evidenciam o uso de livros como ferramenta de mediação em três contextos distintos: visita mediada, ação educativa e encontro de formação de professores. Nos relatos abordados refletiremos sobre experiências que conectam a literatura infantil e a construção de narrativas que versam sobre a cultura e a história africana e afrobrasileira nas visitas mediadas, correspondentes ao eixo *Africanerê,* que tem como foco abordar a cultura e a história africanas em Minas Gerais com uma metodologia pensada especialmente para crianças pequenas. No que diz respeito à ação educativa escolhida, examinaremos a forma com que o *Jardim de Histórias* possibilitou o contato de crianças e famílias com obras pouco convencionais, que tratam da cultura afrobrasileira de maneira divertida e que buscam empoderar crianças negras que com elas têm contato. Por último, o encontro com professores da educação infantil resultou em um estudo de caso no qual, ajudados pela literatura, a partir do seu viés mitológico, refletiu-se sobre a importância da tolerância de credos e o respeito àqueles de matriz africana, comparando nosso conhecimento em relação às crenças de outras matrizes em detrimento daquelas advindas de países africanos. Nesse sentido, o uso da literatura como um dos recursos de mediação visa: ampliar o repertório literário, expandir a linguagem/vocabulário (Sepúlveda & Teberosky, 2016) e criar um espaço de coautoria da história compartilhada. Assim como Gobbi e Pinazza (2015), compreendemos as múltiplas linguagens da(s) infância(s) e as potencialidades do cruzamento da linguagem escrita, prática e oral, exercida pelo educador como ampliação do repertório da criança, extrapolando as questões literárias e apontando um horizonte de letramento museal e conhecimento de mundo.

Palavras-Chave: Educação Museal. Literatura. Africanidades.

Abstract

This paper is a preliminary research into a literary practice that has shown to be potent in the encounter among childhoods, museum education, literature and Africanities. By

[1] Assistente Pedagógica no Memorial Minas Gerais Vale, Licenciada em Teatro pela EBA/UFMG, Pedagoga pela Claretiano e Mestre em Educação pela FAE/UFMG, larissa.altemar@memorialvale.com / laltemar@hotmail.com; (031) 993188501.

[2] Educadora no Memorial Minas Gerais Vale, Licenciada em História pela FFYL/UBA, Mestra e doutoranda em História e Culturas Políticas pela FAFICH/UFMG, panaumanngorga@gmail.com; (031) 986600255.

[3] Educador no Memorial Minas Gerais Vale, Museólogo pela ECI/UFMG, wesleyjohn@live.com (031) 920018341.

combining the precepts of museum and childhood educations, we analyse some experiences of the Educators of the Memorial Minas Gerais Vale that demonstrate the use of books as a mediation tool in three different contexts: mediated visit, educational practice and teacher training meeting. The explored accounts reflect on experiences that connect children's literature with the construction of narratives that deal with African and Afro-Brazilian culture and history in mediated visits, integrated in which we call the *Africanerê* axis, that focuses on addressing African culture and history in Minas Gerais according to a methodology especially designed for young children. Regarding the educational practice chosen, we will examine the way in which the *Jardim de Histórias* (*Garden of Stories*) has enabled children and families to approach unconventional works that deal with Afro-Brazilian culture in a funny way and look forward to empowering black children who have contact with. Finally, the meeting with childhood teachers resulted in a case study in which, helped by literature from its mythological bias, was reflected the importance of tolerance of creeds and respect for those of African origin, comparing our own knowledge in relation to beliefs of other matrices to the detriment of those coming from African countries. In this sense, the use of literature as one of the mediation resources aims to broaden the literary repertoire, to expand the language/vocabulary (Sepúlveda & Teberosky, 2016) and to create a co-authored space for shared history. Like Gobbi and Pinazza (2015), we understand the multiple languages of childhood(s) and the potentialities of the crossing of writing, practice and oral languages exerted by the educator as an extension of the child's repertoire, extrapolating literary issues and pointing to a horizon of museal literacy and world knowledge
Keywords: Museum education, Literature, Africanities

Entre salas e livros: experiências infantis no museu

> *É na linguagem que as crianças desenvolvem sua experiência vital, que dão sentido ao seu entorno e a si próprias* (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p.61)

Na busca por proporcionarmos experiências museais únicas para as crianças que visitam o Memorial Minas Gerais Vale (MMGV), nós, do setor Educativo, exploramos as diversas linguagens que se comunicam com diferentes infâncias. Para isso, usamos diversos objetos, sendo eles estruturados ou não, para conversar com os visitantes de pequena idade que cada vez mais frequentam o espaço museal. Partindo do pressuposto de que museu é lugar de criança, cabe ao espaço se reorganizar para que crianças pequenas tenham, de fato, acesso ao acervo que o local abriga, mas que possam também se conectar com discussões que extrapolam a expografia e se comunicam com as tensões levantadas pelos educadores que realizam a mediação nesse espaço. Dentre algumas possibilidades e ações feitas, destacamos o uso da literatura e do livro como objeto de mediação para alcançarmos os objetivos propostos. Longe de considerarmos o livro e as suas narrativas "apenas" como uma ferramenta, nós o compreendemos também como um fim em si mesmo, enquanto obra que proporciona diversas pontes e janelas entre o leitor e o mundo. Entre elas: a leitura das letras, das imagens, de culturas, de diferentes modos de narrar e viver histórias.

Ora, o museu, por assim dizer, é um espaço que permite a coexistência de várias linguagens e é na sua confluência que as experiências educativas acontecem. Aprofundemos, agora, essa afirmação no ternário "público-educativo-expografia". De

um extremo, as características e as demandas do público que visita o espaço são refletidas em uma locução concomitante: qual a faixa etária desse grupo? É maioritariamente masculino, feminino ou misto? Algum dos seus membros possui alguma deficiência? Eles são do interior, da cidade, da periferia? No caso aqui em estudo, o público infantil também deixa a sua chancela: é a linguagem da imaginação, da poesia, da descoberta que marca o intercâmbio com esse público. Em um acionar que faz lembrar a experiência do coronel Aureliano Buendía, o icônico personagem de Gabriel García Márquez, as crianças começam a nomear as coisas: imersas em um mundo que lhes é "tão recente", atuam ativa e criativamente nos elos que unem significados e significantes.

> A infância instaura o sujeito criativo, coloca o indivíduo no lugar de produtor da cultura, para que, com outros interlocutores, ele possa dar sentido e acrescentar significação ao mundo. A infância se constitui num *experimentum linguae*; de acordo com Agamben, ela é entendida como a possibilidade de recuperação da pura expressão; é o momento em que as palavras ainda não estão presas a modelos lógicos abstratos ou a uma subjetividade essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. (PIRES, 2017, p.260) (grifo do autor).

Do outro lado, encontra-se a expografia entendida como a parte da museografia que "diz respeito à pesquisa de uma linguagem e de uma expressão da tradução de programas científicos de uma exposição" (CURY, 2005 apud VELOSO, 2016, p.45). Noutros termos, é a forma escolhida para materializar a pesquisa por trás do acervo e do discurso museal demonstrando, ao mesmo tempo, escolhas metodológicas e técnicas. No MMGV essa escolha concentrou-se nas cenografias, em vez do acervo histórico tangível. Dessa forma, salas ambientadas como *A Fazenda Mineira*, *Minas Rupestre* ou *Vilas Mineiras* convidam a uma "viagem no tempo e no espaço". Caso o visitante compre a ideia, essa cenografia lhe oferece a oportunidade de uma imersão completa, na qual sons, imagens e texturas possibilitam uma linguagem sensorial dos conceitos e da sua história.

Contudo, embora esses espaços falem por si só, sua tradução e decodificação enriquecem-se se considerarmos a última das unidades desse ternário, isto é, os educadores. Eles agem como ponte de mediação entre esses dois extremos, inclusive fazendo uso de outros materiais na interpretação e na interpelação das salas. O planejamento dessa abordagem dependerá das características e demandas do grupo visitante, como apontamos previamente; contudo, independentemente delas, preza-se sempre por uma linguagem acolhedora e inclusiva do público visitante, levando em consideração sua bagagem de experiência e conhecimento. No caso do público infantil, isso não é diferente: as crianças são membros ativos da sua própria visita e, a partir de uma abordagem dialógica, a narrativa que vai sendo tecida envolve adultos e crianças em "um faz de conta" que mistura saberes, criatividade e imaginação. Ou seja,

> A linguagem do adulto é um modelo a ser imitado, e são os adultos que repetem, reformulam e expandem o que as crianças dizem. Mas as crianças não aprendem somente escutando, elas precisam participar de situações comunicativas significativas e ter oportunidades frequentes de usar e produzir linguagem.
> [...] O diálogo é o contexto principal no qual ocorre a aprendizagem da linguagem. Pesquisas sobre os tipos de interações linguísticas entre adultos e crianças pequenas apontam que, nesse contexto, tanto a

> qualidade quanto a quantidade e a variedade da linguagem são importantes para aprender linguagem. (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p.63).

Dessa forma, as propostas do Educativo do MMGV pensadas para o público infantil possibilitam essas "situações comunicativas significativas". Nelas, as crianças são entendidas como protagonistas e cidadãs, com seus direitos e arcabouços de conhecimento e vivências. Assim, as experiências educativas no museu precisam ser chamativas, convidativas, até misteriosas: ao sentirem-se partícipes da própria construção da visita/ação (e do conhecimento), as crianças conseguem decodificar essa prática significativamente. Noutros termos, essas propostas educativas são o meio que possibilita essa interação, esse diálogo em que todos são locutores e interlocutores, em que todos são, em definitivo, partícipes ativos dessa construção linguagem-conhecimento, inclusive, as crianças. Uma vez que os educadores interagem com empatia com as crianças, brindam-lhes um contexto em que possam desenvolver a sua criatividade, em que a aprendizagem, por exemplo, da linguagem, "entra na brincadeira" (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p.64). Por conseguinte, a natureza das ações educativas, assim como das visitas mediadas, poderia ser entendida como "modelos de linguagem" na medida em que não apenas o que é dito, mas também como é dito, e o contexto situacional oferecido para a sua recepção são os pilares da nossa abordagem, o que, portanto, inclui "a exploração dos pensamentos das crianças, o que elas entendem, lembram e sabem" (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p.65).

O público infantil no MMGV: livros, expografia e mediação.

Nesta seção buscaremos explorar as diversas formas, segundo as quais, as crianças são pensadas como público-alvo dentro de um espaço museológico com direito a usufruir de todas as suas potencialidades. Nesse sentido, as visitas propostas pelo Educativo para a primeira infância - crianças de 4 e 5 anos - inserem-se nos moldes já propostos para as outras faixas etárias. Ao partir do pressuposto do museu como um espaço de educação não formal, onde o conteúdo, em suas mais variadas naturezas - cultural, artística, histórica, folclórica etc.-, mistura-se com o lazer, a abordagem do MMGV como museu de experiência vai de encontro àquelas estratégias pedagógicas de mediação que instigam e estimulam o público, convidando-o a ser não apenas visitante, mas agente de sua própria visita. Nesse contexto, o educador emerge como ponte de mediação entre ele e a expografia, ajudando-o a decodificar as informações apresentadas pela exposição. No entanto, concomitantemente, o educador oferece espaço para que o agir do visitante e o seu arcabouço sejam levados em consideração.

Dessa forma, no decorrer de uma visita mediada três são os contextos que entram em diálogo: o físico, isto é, os elementos do ambiente que permitem a interação; o contexto pessoal, ou seja, tudo aquilo que traz o visitante e influencia a sua aprendizagem; e, por último, o sociocultural, "todas as formas de mediação que o indivíduo estabelece durante a visita" (MARANDINO, 2008, p.22). Portanto, embora os espaços possam ser os mesmos se tivermos em vista a exposição de longa duração, nenhuma visita é igual a outra, uma vez que está determinada pela combinação desses três fatores.

> As tendências atuais entendem a comunicação em museus como um processo cultural (HOOPER-GREENHILL, 1999a) que acontece não em uma única via, mas em via dupla, dos especialistas até o público e

> do público até os especialistas. Nessa abordagem, o significado é construído por meio de um processo ativo de negociação de saberes e experiências, no qual todas as partes trabalham em conjunto para produzir interpretações compartilhadas. (MARANDINO, 2008, p.17).

Portanto, não estamos falando apenas de uma "visita", mas de uma "experiência", no viés mais holístico do conceito. Os diversos espaços do museu acabam por tornar-se "pretextos" para questionamentos, buscas, descobertas, onde o lazer e o conhecimento entram em sintonia. Busca-se, então, que a visita a esse espaço cultural misture divertimento e reflexão, estimule o aprendizado, assim como promova o exercício da cidadania (MARANDINO, 2008, p.21). Por isso, "o que se almeja ao final da visita não é especialmente a quantidade do que foi aprendido sobre a exposição, mas sim a qualidade das interações humanas estabelecidas" (MARANDINO, 2008, p.22).

Perante a essa proposta, diversas experiências educativas são sugeridas pelo Educativo, dentro das quais o público infantil também é pensado como público-alvo com direito de usufruir o espaço. Nesse sentido, entre as inúmeras possibilidades de mediação destacamos três ações que vêm sendo realizadas no museu tendo o livro tanto como protagonista, quanto como meio usado entre/com outras materialidades. Diante disso, seguem as seções do artigo discutindo respectivamente o uso de livro nas visitas mediadas, nas ações de final de semana - em específico a denominada *Jardim de Histórias* - e na formação de professores. Serão apresentadas três abordagens metodológicas que se unem com um propósito: repertoriar crianças e educadores sobre história e cultura africana e afrobrasileira.

No caminho tinha um teatro, alguns livros e uns fantoches, havia alguns livros e histórias no meio do caminho[4].

Imagine corredores largos, pé direito alto, portas de madeira, pessoas falando baixo, olhando fotos, livros e uma árvore de madeira na galeria! Continue pelo corredor, entre em uma sala azul cheia de livros. Olhe para sua direita e imagine um jardim no meio do museu! Nesse jardim de flores, além de bromélias, surge um tablado de madeira que nos convida a um encontro com a linguagem teatral. Imagine, então, um pequeno palco, uma ação chamada *Jardim de Histórias*, alguns fantoches de feltro e três livros: *A história de Chico Rei*, de Béatrice Tanaka, *Orixás: Guardiões da Natureza*, de Sarah Carvalho de Melo, e *A Semente que veio da África*, de Heloisa Pires, George Gneka e Mário Lemos. Imagine crianças olhando para esses materiais, algumas se aproximando sem muita cerimônia, outras segurando e se escondendo entre as pernas do adulto que as acompanha, outras se sentando para ouvir/ver. Algumas, rapidamente, se dirigem para trás do palco buscando o que temos escondido ali. E então vem a surpresa: "Vamos sentar aqui para ouvir uma história, meu filho!" "Não, não! Aqui quem conta a história é a criança! Pode ser uma história que você tem na cabeça ou uma que mora dentro do livro!".

E nesse pequeno diálogo, corriqueiro na presente ação, verificamos preceitos, conteúdos e possibilidades que cruzam (1) educação museal, (2) linguagem teatral com crianças pequenas e (3) literatura.

Como já apontado, é parte fundante do Educativo comprometer-se com a educação museal, no sentido de contribuir para a ampliação de repertório e análise dos

[4] Subtítulo inspirado no poema *No meio do caminho* de Carlos Drummond de Andrade, um dos autores abordados na sala Escritores Mineiros no primeiro andar do Memorial Minas Gerais Vale.

espaços expositivos, alargando as possibilidades de fruição e ocupação de um espaço de cultura que se propõe dialético. Assim, a surpresa é causada não só pela instalação montada para ser espaço de histórias, como pelo convite para que a criança seja autora nesse processo, são dois recursos sutis que englobam nosso compromisso com o letramento museal.

Para tanto, lançamos mão de uma linguagem potente: a teatral. Compreendemos as diversas linguagens presentes na infância (GOBBI e PINAZZA, 2015) e, assim como Machado (2010), entendemos a linguagem do brincar, sendo que o teatro e o ser criança são categorias que se aproximam, cabendo ao adulto criar possibilidades para que esse encontro possa fluir e se fortalecer frente à terceira categoria: a literatura.

Nessa ação, compreendemos o processo literário de duas maneiras. A primeira, de alguma forma mais objetiva, encontra-se com a materialidade do livro. Da estória ou história que ele guarda e da condução que ele possibilita, ainda que a criança possa recriar enquanto se apoia nele.

> Os livros de história exploram o gosto infantil pela ficção. Entrar em determinados espaços habitados por personagens com certas características e que empreendem diferentes aventuras conduz as crianças ao conhecimento da organização temporal e causal dos eventos e a continuar a desenvolver um dos instrumentos mais potentes para compreender e comunicar sua experiência vital: a narração (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p.68).

A segunda se conecta com as narrações por meio das possibilidades imagéticas oferecidas pelos fantoches, que representam personagens da cultura/religiosidade de matriz africana: os orixás. Esses objetos geradores (RAMOS, 2016) realizam, por meio da teatralização, com cuidado, a estereotipização, a aproximação, a escuta e o uso de linguagens, nomes e ações, que por vezes são cerceadas do cotidiano cultural das crianças e, por que não, de muitos adultos. Nesse sentido, "é por meio do uso da linguagem, e não pela mera exposição à linguagem, que as crianças constroem seus repertórios e suas formas de comunicação." (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p.63). E assim, nesse processo, a narrativa amplia tanto os diálogos, como os vocabulários.

Visitas Mediadas: os meios e os encontros

> *Lemos para crianças pequenas para que, antes que sejam leitoras autônomas, elas possam desfrutar dos textos e das recompensas afetivas e cognitivas que sua leitura lhes oferece (MEEK, 1988; COLOMER, 2007).* (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p.63)

Dentro dos espaços museais, Francisco Regis Lopes Ramos convida-nos a pensar o potencial da cultura material no ensino de história quando partimos dos próprios objetos. Ao serem questionados e indagados sobre o arcabouço humano e histórico que eles carregam, começam a ser desenrolados como um novelo de lã. Dessa forma, o objeto torna-se um "objeto gerador", isto é, a materialidade de um artefato é o ponto de partida para refletirmos sobre "as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano" (RAMOS, 2016, p.73). Por conseguinte, o fazer "falar" o objeto por meio de perguntas e reflexões que lhe são direcionadas é uma

aproximação pedagógica lúdica, ao mesmo tempo que cognitiva. Nesse jogo, a historicidade é colocada em xeque; noutros termos, a cultura material providencia-nos a oportunidade de desvelar um problema histórico atrelado a ela (RAMOS, 2016).

No caso específico do nosso objeto de estudo, a narrativa dos livros, é a que nos permite trabalhar o *problema histórico*, isto é, a cultura africana e negra e a sua recepção pelo público infantil. Dessa maneira, o livro acaba por tornar-se, de certa forma, um "objeto gerador", na medida em que é um disparador, um ponto de partida nos diversos momentos das visitas. Passemos, agora, a explorar essa relação.

Em certas oportunidades, a literatura infantil tem oferecido ao Educativo a oportunidade de tecer uma narrativa que alinhavou certas salas do MMGV dando forma, assim, a variados e profícuos percursos temáticos. É o caso da obra *Orixás - Guardiões da Natureza* (2008), de Sarah Carvalho de Melo que, no decorrer de cada uma das suas páginas, apresenta as características dos orixás em conexão com a natureza como uma forma a partir da qual os povos, principalmente, bantos e sudaneses, entenderam cada parte desse todo que é a Natureza, traduzindo, assim, a cultura religiosa provinda da África ao vocabulário infantil. À vista disso, observamos o potencial que a obra poderia ter para as visitas mediadas com crianças, caso optássemos por relacionar as aptidões dos diversos orixás com algumas salas do MMGV ou com certos elementos que elas pudessem oferecer.

Por sua vez, a abordagem vinculava-se, diretamente, com o eixo temático *Africanerê*, uma adaptação para o público infantil do percurso *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" (BRASIL, 2014, p.13). Dessa forma, a visita *Orixás no Memorial* ofereceu a possibilidade lúdica e didática de aproximar as crianças da "cultura afro-brasileira a partir da sua vertente religiosa em intrínseca conexão com o meio-ambiente" (ALTEMAR e NAUMANN GORGA, 2018, p.12-13).

Assim, a própria introdução do livro oferece-nos o prelúdio da nossa jornada para o continente africano: sentados ao redor do baobá confeccionado pelo Educativo ou no jardim do museu, convidamos as crianças a uma viagem de "faz de conta". Como parte do acolhimento, o grupo é dividido e, para tal fim, costuma utilizar-se algum elemento proveniente da cultura africana como, por exemplo, os adinkras em forma de bótons adesivos ou colares. Após essa divisão, cada subgrupo buscará junto aos educadores os "guardiões da natureza" dentro das salas ou, entre elas, o grupo irá deslocando-se no ritmo das águas do mar, do rio ou do vento[5]...

Retomando um dos elementos-chaves desse percurso, a saber, o nosso baobá, ele tem brindado, junto ao livro, um cenário propício para adentrar-nos na narrativa africana no museu. Ao redor do pé dessa árvore, à usança daqueles que se juntavam aos griots[6] para escutar as histórias do seu povo, o grupo se reúne para escutar *As sementinhas de gigantes*, de Heloisa Pires Lima (LIMA, 2005). A história, assim, torna-se uma ferramenta de mediação para dois momentos da visita: por um lado, oferece-nos, no

[5] Para mais informação a respeito das características dessa visita temática, ver ALTEMAR e NAUMANN GORGA, 2019.

[6] Os chamados Griots, de origem africana, são aqueles responsáveis por transmitir histórias, música e conhecimentos, por meio da oralidade, ao seu povo. Por natureza, fazem-no aos pés da árvore Baobá. Para mais informações, ver SANTOS, Valdir In Memorial Itinerante Africanidades, 2016.

momento do acolhimento, o contexto a partir do qual a visita será desvendada e, por outro, no encerramento como conclusão do percurso realizado.

Com referência a esse último caso, resulta pertinente apontar outra ferramenta de mediação da qual o educador lança mão e que providencia um encantamento maior para o grupo visitante, assim como permite o seu engajamento na visita como agente ativo. Nesses casos, durante o acolhimento, o grupo costuma ser dividido a partir de pequenas buchas vegetais coloridas que agem como "sementes". Dessa forma, os educadores convidam as crianças a plantarem-nas e, graças às várias histórias que serão "colhidas" no decorrer da visita, essas "sementes" irão crescendo. No final da visita, o grupo retorna ao mesmo local em que se iniciou a visita para perceber como aqueles grãozinhos que eles mesmos semearam tornaram-se um grande baobá. O contexto gerado, assim, possibilita um ambiente favorável para a contação da história *As sementinhas de gigantes* (LIMA, 2005).

Ora, quando nos referimos aos outros momentos da visita, quer dizer, à passagem propriamente dita nas salas, o livro tem providenciado-nos com duas alternativas: ora dá o enquadramento para a mediação do espaço, ora o tensiona a partir do seu conteúdo. Vejamos, agora, algumas dessas propostas.

No segundo pavimento do MMGV, a sala *Vilas Mineiras dos séculos XVII e XVIII* exibe a maquete de uma cidade colonial, com casas e igrejas barrocas à usança das chamadas "cidades históricas" do interior de Minas Gerais. A impronta religiosa desse cenário surge à primeira vista tanto pela quantidade de igrejas, como pelo ostensório que o coroa. Ora, todas as igrejas são iguais? Todo mundo podia frequentá-las? Quais eram os personagens, então, que percorriam essas íngremes e sinuosas vielas?

Nesse sentido, *A história do Chico Rei* de Béatrice Tanaka (2010) promove a narrativa para essa viagem no tempo. Ao narrar a trajetória desse personagem, as crianças podem começar a buscar o chafariz no qual sua gente lavava os cabelos para, posteriormente, as mulheres recolherem o pó do ouro que, após muito tempo, seria utilizado para a compra da alforria de toda a comunidade que tinha vindo com Chico. É também com essa riqueza que lograram comprar uma mina que se achava esgotada; todavia, graças ao fruto que ela deu, conseguiram adquirir um terreno onde edificaram a Igreja de Santa Efigênia do Alto da Cruz, na antiga Vila Rica. Ao ficar pronta, e em sinal de agradecimento, Chico Rei encabeçou a procissão de "seu povo liberto" (TANAKA, 2010, p.25) e que se tornaria, assim, uma das típicas celebrações mineiras, conhecida como a Congada.

Por sua vez, o livro oferece um relato resumido da história ao disponibilizar o samba-enredo intitulado com o nome do personagem, *Chico Rei* (TANAKA, 2010, p.28-29). Deitados na sala *Caminho e Descaminhos*, cuja cenografia desponta pela expoente plotagem de três cartas geográficas do século XVIII e do começo do XIX, o grupo recebe a proposta de imaginar quem transitava pelos caminhos sinalizados nesses mapas. Para tal missão, o relato desse samba-enredo em consonância com os personagens coloniais que afloram das cartas - obra do artista carioca Carlos Julião - promove as circunstâncias para liberar a imaginação: Qual será a estrada que Chico Rei percorreu para chegar à Vila Rica? Como chegou a ela? Tinha carro naquela época? Foi a pé? Foi a cavalo? E essa mulher negra, com coroa e vestido de rainha? Quem ela é? Será a companheira do Chico Rei? Vocês conhecem reis e rainhas negros?

A imaginação continua a ser estimulada nesse jogo que permite o encontro do livro com a expografia das salas percorridas. Às vezes, como acabamos de apreciar,

oferecendo o contexto para essa viagem "de faz de contas", em outras, tencionando a sala que o grupo visita. Esse é o caso da obra *A cor de Coraline* de Alexandre Rampazo (2017), ao colocá-la em diálogo com a sala do *Vale do Jequitinhonha*. Nela, o visitante depara-se com a mais variada paleta de tons terracotas, graças às esculturas de argila de um vasto repertório de artistas oriundos do Vale do Jequitinhonha (apenas uma das peças é de madeira). O barro moldado e, às vezes, cozido, imortaliza na arte plástica esse mosaico cultural que é o Vale, fruto da mistura das matrizes africana, indígena e europeia.

Inicialmente, o grupo é convidado a indagar a sala a partir de uma missão de busca, norteada por uma pergunta capciosa: "Qual dessas esculturas tem 'a cor da pele'?" Prontamente, as crianças saem à procura da imagem. Uma vez feita a escolha, o educador as convida a uma roda de contação de história, onde a obra de Rampazo cobra um protagonismo sem par. *A cor de Coraline* (2017) versa a respeito de uma garota cujo amigo, Pedrinho, pede-lhe emprestado o "lápis cor de pele". Confusa ao ver sua caixa de 12 lápis e não conseguir uma resposta imediata, começa a pensar como as várias cores com as quais depara-se poderiam ser "cores de pele" em diversas situações ou em outros planetas. No final da história, a realidade de ambos os coleguinhas manifesta-se aos olhos dos pequenos e surpresos ouvintes: à diferença do lápis rosa escolhido por Pedrinho para desenhar seus personagens, Coraline escolhe o lápis marrom, a cor da *sua* pele. Nesse sentido, o livro serve-nos como disparador de questionamento, de reconhecimento na busca por uma ação afirmativa.

Dessa forma, na busca não apenas pela compreensão da história, mas também pela reflexão que ela demanda, os educadores lançam mão de um objeto que ajuda as crianças a identificarem os elementos da narrativa, bem como as relações que se buscam estabelecer como o "paratexto" (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p.70). Assim, ajudados por uma caixa de giz de cera da *UniAfro*,[7] que o educador apresenta nesse momento para salientar essa variedade de tons que se esconde por trás do conceito "cor de pele", busca-se demonstrar que o termo, na verdade, não é singular, mas plural. Como consequência, muitas dessas escolhas mudam ao pedir ao grupo para que, novamente, escolha qual estátua representa "a(s) cor(es) de pele".

A herança africana aparece, também, nos interstícios do dia a dia, às vezes, sob outros formatos e de forma velada, como acontece com as palavras. Ajudado pela obra *Memória das palavras* (2006), fruto de um projeto coordenado por Ana Paula Brandão, o educador disponibiliza em forma de pequenas pranchas diversas palavras corriqueiras e que as crianças utilizam nas suas realidades, entre elas: mochila, cochilar, quiabo, fubá, farofa, bagunça. Ao serem perguntadas sobre a língua de sua procedência, elas ficam maravilhadas ao descobrir que sua origem, na verdade, é africana: "Mas, isso não era português?". É e não é ao mesmo tempo…

Segundo Hayes e Ahrens (HAYES; AHRENS, 1988 *apud* SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p.66), o contato com o livro permite uma aproximação maior com palavras raras ou complexas do que a televisão ou, inclusive, conversas "entre adultos escolarizados", permitindo, assim, o aprendizado por parte das crianças de conceitos novos. No caso que analisamos, essas palavras não são "raras" ou "novas", mas a experiência proposta tensiona a sua origem, desvela-se a matriz africana oculta na própria história das palavras. Nesse sentido, a linguagem como reflexo de uma cultura

[7] Um material que conta com diferentes cores que representam as diferentes tonalidades de pele brasileira. Para mais informação, Cf. http://www.ufrgs.br/uniafro/nossahistoria

permite que as crianças reencontrem-se com a cultura afro-brasileira e a herança negra nela contida.

Resgatar a cultura africana e sua impronta no cotidiano do Brasil é um dos compromissos que o Educativo encarou ao pensar o percurso para essa faixa etária, entendendo que

> [...] por se tratar de um fazer educativo, há a exigência de uma Ação Pedagógica: construção de um pensamento sobre a ação, que a questiona e a modifica constantemente (BALBINOT, 2006). E porque se pensa e se questiona – levando em conta os interesses do público visitante e assumindo o compromisso para que este possa ser cada vez mais sujeito de sua história e de seu processo de aprendizagem–, constitui-se como ato político. (Brasil, 2014).

Encontros para a liberdade: formação de educadores da rede municipal

O ano de 2013 foi um divisor de águas nos trabalhos do Educativo do MMGV, pois nesse ano iniciamos o atendimento ao público escolar de primeira infância com o projeto *Museu Lugar de Criança*, iniciativa parceira com a Secretaria Municipal de Educação (SMED).

> [...] 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. (BAGNO, 2019, p.10).

Foi nesse ano também que começamos os estudos e a pesquisa que deram forma aos encontros de formação com os professores, atividade que se divide em duas frentes. Por um lado, o encontro entre educadores no museu, em que recebemos profissionais de educação, em sua maioria, da região metropolitana de Belo Horizonte, para um bate-papo sobre o trabalho de educação museal, as diferenças de abordagens educativas em um espaço não escolar e a importância da apresentação de temas que são omitidos ou que não são bem representados pela expografia.

Outra formação é direcionada às exposições itinerantes do MMGV, dois recortes expográficos que, na maioria das vezes, são montados em cidades distantes da capital mineira. O primeiro recorte, fruto de pesquisa do Educativo[8], é o *Africanidades*, cujo objetivo visa fomentar a reflexão sobre questões étnico-raciais e a apropriação das matrizes africanas presentes na sociedade brasileira. Denominada *Mineiridades*, a segunda exposição itinerante destina-se aos levantamentos e questionamentos da apropriação de discursos identitários regionais. Em ambas as formações apresentamos a proposta educativa do MMGV e a importância do museu como espaço não formal de educação e aproveitamos para trocar relatos de experiências.

Em um encontro de formação referente à exposição itinerante *Africanidades*, que aconteceu em 10 de maio de 2019 no centro de atividades culturais Casa Aristides

[8] Também vencedor do 1º lugar da VI edição do Prêmio Ibero-Americano de Educação em Museus na categoria II.

em Nova Lima, levantamos tensões ao se trabalhar a cultura afrodescendente por meio de um único viés historiográfico.

Naquela ocasião, iniciamos as conversas com as origens do museu moderno e a contribuição deste espaço no lazer, pesquisa e formação cidadã dos estudantes, apresentamos o discurso sobre "*os perigos de uma história única*" de Chimamanda Adichie e, em seguida, dividimos o grupo para realizar uma dinâmica que consistia em analisar imagens de quadrinhos, filmes, desenhos e jogos eletrônicos baseados em mitologias asiáticas e europeias. A fim de tencionar as discussões, incluímos apenas uma imagem relacionada à mitologia africana referente ao deus dos céus e dos seres vivos Hórus, pertencente ao imaginário egípcio. Não foi surpreendente ver que mais da metade do grupo, composto por 20 professores, conhecia, mesmo que superficialmente, algumas daquelas divindades, e também foi previsível a aceitação daquele público com essas divindades e a falta de inquietações por apresentarmos apenas uma representação africana. Solicitamos então que descrevessem, da forma mais básica possível, as principais características daqueles personagens. Alguns exemplos foram: "Thor é o deus dos raios", "Hércules é um semideus com muita força" e "Susanoo é um deus do trovão e das tempestades".

Feitos esses relatos, perguntamos quais outras divindades e/ou personagens mitológicos de culturas diferentes utilizam os mesmos elementos naturais como fonte de poder. Infelizmente, não ouvimos relatos sobre cosmogonias africanas, então apresentamos estas divindades relacionando-as aos já citados deuses. Por exemplo, Yansã se assemelha ao Deus Susanoo e ao Thor por ser guardiã das tempestades e raios. Lembramos também que os cultos e celebrações aos orixás são fortes no Brasil. Apresentamos literaturas infantojuvenis que comunicam de forma ilustrativa e lúdica esses orixás, tais como os quadrinhos de Hugo Canuto *The Orixás* e o livro de Sarah Carvalho de Melo *Orixás Guardiões da Natureza*.

Concluímos observando a importância de se manterem atividades que dialoguem com a lei 11.645/2008, "a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena". Também mostramos outros objetos lúdicos-pedagógicos que nos auxiliam nas visitas mediadas e que foram inspirados nessas bibliografias, tais como fantoches e instrumentos musicais.

Com esse relato refletimos sobre as possibilidades de transmitir informações, sobretudo da cultura e religiosidade de matriz africana, utilizando bibliografias não convencionais como base para diálogos e experiências, porém, precisamos entender antes que devemos "tirar os móveis do nosso interior" (LARROSA, 2014, p.163), ou seja, devemos primeiramente ampliar um único ponto de vista, transformando-o em enredos que permitam às outras pessoas a possibilidade de terem suas próprias vivências, conhecimentos e experiências daquele assunto que pretendemos comunicar.

Para terminar a história…

Tendo em vista todas as experiências relatadas, cabe-nos mais uma questão: que modelo de linguagem o museu é e /ou oferece para crianças? Visual? Tátil? Narrativa? Sonora? Histórica? "O adulto se transformará em escriba, emprestando o seu conhecimento do sistema de escrita (e por que não de expressão museal) para a criança, ainda que ela seja a verdadeira produtora e intérprete" (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p. 54). Assim, buscando ampliar a fruição e a oferta de linguagens e conteúdos, bebemos e semeamos as diferentes propostas apresentadas. "Consideramos que a leitura

é dialógica quando o adulto acompanha o interesse da criança e o envolve em conversas sobre o que se lê, ouvindo as duas ideias, hipóteses e/ou experiências" (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p.67), o que cria possibilidades criativas para leituras de imagens, fantoches, desenhos, teatros, história e também museu!

Em nossa trajetória de mediação, em especial com crianças pequenas, a construção de narrativas se constitui como pilar das visitas e como nosso norte de criação. Para tanto, valemo-nos de fatos e documentos misturados com o "faz de conta" e, dessa maneira, brincamos de juntar dois campos muitas vezes vistos como antagônicos: a pesquisa e o fazer ou a seriedade de documentos e a brincadeira de crianças. Os livros e a literatura atravessam o trabalho na medida em que, por vezes, conduzem as narrativas que servem de material gerador de novas criações. Assim reverenciamos obras simples e profundas, ao mesmo tempo em que abrimos espaço para algo a ser feito com muito cuidado, atenção e ludicidade: protagonizamos a infância e suas linguagens.

Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The danger of a single story*. TEDGlobal, 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story > Acesso: 11 out. 2019.

ALTEMAR, Larissa Maria Santos; NAUMANN GORGA, Pamela. Africanerê: Uma abordagem da cultura negra com o público infantil. In: FALEIRO, Mabel de Melo; SENRA, Santuza Bagno Mascarenhas (orgs.). *Zigzar: entre crianças e memórias*. Belo Horizonte: Memorial Minas Gerais Vale, 2019.

BAGNO, Santuza. Apresentação. In: FALEIRO, Mabel de Melo; SENRA, Santuza Bagno Mascarenhas (orgs.). *Zigzar: entre crianças e memórias*. Belo Horizonte: Memorial Minas Gerais Vale, 2019.

BRANDÃO, Ana Paula. *Memória das palavras*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

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

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica: Belo Horizonte. 2014.

LIMA, Heloisa Pires; GNEKA, Georges; LEMOS, Mario. *A semente que veio da África*. São Paulo: Salamandra, 2005.

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

MELO, Sarah Carvalho de. *Orixás, Guardiões da Natureza*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2008.

MMGV. *Plano Educativo MMGV*. Disponível em: <http://memorialvale.com.br/wp-content/uploads/2017/07/plano-educativo.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

PIRES, Eloiza Gurgel. Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 245-274, maio/ago. 2016.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Objeto Gerador: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história. *Revista Historiar*, v. 08, v. 14, p. 70-93, ano 2016.1.

RAMPAZO, Alexandre. *A cor de Coraline*. Rio de Janeiro: Rocco Pequeno Leitores, 2017.

SEPÚLVEDA, Ângela e TEBEROSKY, Ana. As crianças e a prática de leitura e escrita. In: _____. *Crianças como leitoras e autoras* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016.

TANAKA, Béatrice. *A história do Chico Rei: um rei africano no Brasil*. São Paulo: Edições SM, 2010.

VELOSO, Clarissa dos Santos. Cultura, políticas culturais e museus público-privados: o caso do MM Gerdau - Museu das Minas e do Metal e do Memorial Minas Gerais Vale. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) ─ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais PUC Minas, Belo Horizonte