

Reflexões sobre culturas indígenas e seus encontros com as crianças na educação museal

Larissa Altemar¹

Danira Silva²

Thoughts on indigenous cultures and their encounters with children in museum education

Caminhos e descaminhos³

Para refletirmos sobre o encontro entre mediação, crianças e culturas indígenas, faz-se necessário compreender algumas das dimensões que nos auxiliam a trilhar os caminhos do presente texto. Nas escolhas por descaminhos apresentamos alguns dos pontos que conectam direitos das crianças em paralelo a diversidade das infâncias.

Apontamos as transformações dos museus, entendendo que sua modificação e formas de narrar ainda apresentam dificuldades em trazer e apresentar lógicas de outros povos, que não a eurocêntrica. Nesse sentido, a perspectiva decolonial se apresenta como um caminho para tratar, de forma crítica, as ausências de discursos e também refletir sobre práticas que possam contribuir na ampliação do conhecimento dos povos originários.

Refletiremos os pressupostos que amparam essa busca por conhecimento nos currículos formais, atravessando as especificidades da educação museal, para então fazer considerações sobre como temos buscado, ainda que inicialmente a nível mais teórico, trilhar caminhos para conversar sobre culturas indígenas com crianças pequenas.

O Memorial Minas Gerais Vale (MMGV), lugar de onde refletimos, é um espaço aberto ao público, gratuito e patrocinado pela mineradora Vale. Sendo um equipamento cultural da cidade

¹ Assistente Pedagógica no MMGV. É licenciada em teatro, Pedagoga, Mestre em educação e inclusão social e pós-graduanda em Direitos Humanos e questões sociais.

<http://lattes.cnpq.br/6241748620619147> E-mail: altemar@hotmail.com

² Atua como educadora do Educativo do MMGV. Bacharel em Ciências Sociais pela UFMG. Mestranda em Ciências Sociais pelo PPGCSO/UFJF.

<http://lattes.cnpq.br/7962801108456184> E-mail: anira.msilva@gmail.com

³ Esse título faz referência a uma das salas do Memorial Minas Gerais Vale, nela possuem algumas imagens e figuras que representam alguns grupos que ocupavam o território mineiro, entre elas imagens de grupos indígenas.

de Belo Horizonte tem como principal missão democratizar o acesso à cultura. Tendo em vista as várias frentes em que trabalhamos, pesquisamos e concretizamos programas, o acesso da criança pequena ao espaço se tornou um grande projeto que envolve ações culturais, de responsabilidade também da produção e programação cultural, e engloba o setor educativo de maneira potente.

Crianças, cidadãos de pouca idade, sejam eles urbanos, rurais, quilombolas, ciganos, indígenas, têm seus direitos garantidos por lei e explicitados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil. Nesse documento ainda está prescrito: “Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.” A esse sujeito cabe a oportunidade de contato e ampliação com as diferentes formas de culturas, diferentes formas de vivenciar as infâncias compreendendo seu contexto e suas potencialidades.

As crianças não indígenas do nosso país conhecem as culturas indígenas? Como tem sido pensada as relações educacionais e ampliação de repertório nessa direção e com as infâncias?

A pesquisadora Lúcia Dias (2013) aponta, baseada na leitura de Alan Prout e Alison James, os 6 princípios do novo paradigma da infância que nos auxiliam a compreender a amplitude dos estudos que envolvem esses sujeitos e por consequência indica pontos que devem ser considerados nos processos educativos: (1) uma construção social; (2) aponta para a homogeneização da infância, baseada em um caráter social que desconsidera as especificidades e fronteiras sociais; (3) necessidade de reconhecer as potências e incapacidades da criança assim como se reconhece no adulto; (4) necessidade de olhar para as infâncias com lentes interdisciplinares; (5) ampliar as formas de coleta de dados, diálogo, que centralizam a imaginação como linguagem e (6) compreender e estudar as crianças como parte do mundo adulto e incluí-los como sujeitos da pesquisa.

No que se refere a reflexão em como tratar da histórias e culturas indígenas, tendo como foco a criança no contexto museal, esses 6 princípios nos levam a refletir em outros 2 pontos: 1) entender a amplitude das culturas e histórias indígenas reconhecendo sua complexidade e a necessidade de abordá-las de forma plural, entendendo inclusive o papel das crianças nessas culturas e 2) reconhecer que ao planejarmos formas metodológicas de dialogar sobre essa temática com crianças é preciso centralizar a pluralidade de infâncias e por isso a pluralidade de formas de discutir/experienciar a temática.

Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018), por exemplo, propõe reflexões no que eles consideram elementos gerais para uma educação ética numa afroperspectiva, apresentando o termo infanciarizar como uma proposta educativa. A partir da proposta que “inclui vozes africanas e ameríndias nas áreas de filosofia e educação” (p.627) os autores defendem que a infanciarização, diferente da infantilização, é uma forma de compreender outras formas de organização de vida. Entendendo, a partir da perspectiva Ubuntu e Teko Porã, que infanciarizar pode ser um sentido, uma forma de perceber e experienciar a vida, sua descontinuidade e resignificação, um estado que pode ser ativado nos adultos, embora as crianças usufruam de forma privilegiada.

Ora, se uma educação dialética, democrática, inclusiva caminha ao lado de propostas com vozes plurais e, em certa medida, as propostas de mediação no setor do Educativo do MMGV caminham de mãos dadas com uma perspectiva que busca mostrar vários lados da história, de Minas Gerais, quais outros caminhos precisamos percorrer para tratar da temática indígena com crianças pequenas? Quais cuidados, estudos e atenções precisamos compreender para não estereotipar e sim apresentar diferentes formas de se organizar enquanto coletivos de sujeitos?

Nesse texto assumimos a multiplicidade de infâncias e salientamos a necessidade de estarmos atentos às peculiaridades de cada grupo de visitante para o trabalho com educação museal. Mas, para além disso, é preciso entender a instituição museu com seu acervo e/ou discurso, narrativas expográficas para trazer seu conteúdo para debate nas propostas educativas.

Tradicionalmente, as instituições guardam a história dos feitos dos conquistadores, ou desbravadores da terra, o que é uma perspectiva unilateral dos empreendimentos coloniais. Ainda, nessa lógica, “o outro”, indígenas e/ou negros, são representados, tradicionalmente, na categoria do exótico, ou no passado do escravizado, quando não, da confluência pacífica desconsiderando conflitos, que tiveram consequências brutais para essas populações.

Enquanto educadoras, compreendemos os sons das vozes marginalizadas que tem ressoado nos museus, e por isso nos propomos a pensar quais práticas podemos adotar para tratar questões indígenas com infâncias diversas, mas sobretudo não indígenas.

No que se refere a educação formal, a lei no 11.645/2008⁴ pretende assegurar a ampliação da temática indígena no espaço escolar. A sua obrigatoriedade aponta justamente para defasagem de conhecimento da realidade e diversidade dos povos indígenas, bem como, da reprodução de conceitos preconcebidos sobre esses povos “resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008). Cabe apontar, a importância da ampliação do conhecimento sobre os povos indígenas como forma de não demarcá-los em um tempo passado, mas sim como sujeitos que fazem parte das transformações históricas e por isso também se transformaram. Sujeitos plurais pertencentes a culturas plurais em constante transformação.

A lei e seus recentes direcionamentos são diagnósticos formais de uma falta que não diz respeito apenas ao ambiente escolar. As reflexões em torno dos discursos presentes e ausentes no espaço museal revelam a necessidade de traçar estratégias - propostas para tratar questões indígenas - do passado e do presente, sobretudo, pensando nas particularidades que atravessam esses povos e a sua influência cultural na vida do não-índio brasileiro.

Educação Museal e questões Indígenas

Quando fazemos o exercício de cruzar as reflexões em torno das propostas museológicas, da comunicação e a experimentação dessas propostas pelos públicos, avistamos o horizonte das propostas educativas que fazem a mediação entre esses dois terrenos: o lugar de quem vê e o lugar de quem pensa na proposta expográfica. Para tanto, faz-se necessário compreender em que seara as discussões da educação museal se encontram, para entender em que perspectiva esse trabalho se torna fundamental, tanto no que diz respeito a aproximação do público com os museus, como no que confere ao diálogo desse público com as questões indígenas.

Ao pensarmos sobre o debate da Educação Museal no Brasil, e em especial a sistematização desse setor dentro dos museus, somos levados a refletir sobre premissas discutidas e elaboradas coletivamente no Plano Nacional de Educação Museal (PNEM), publicado em junho de 2017. Longe de buscar homogeneizar as propostas educativas, esse plano escutou educadores, professores da escola básica, servidores do IBRAM e usuários de museus, buscando refletir sobre os trabalhos já realizados para, ao mesmo tempo, construir orientações específicas ao setor educativo, no sentido de fortalecê-lo no interno das instituições. Um setor, no que se tem registro, de pouco mais de 90 anos de existência em nosso país é demarcado com a construção da PNEM.

Nesse sentido, as diretrizes desse movimento são por ampliar e aproximar realidades diversas nos espaços museais tendo como característica destaque colocar o sujeito no centro do processo educativo, como apresentado no Caderno da PNEM (2018).

A Educação Museal envolve uma série de aspectos singulares que incluem: os conteúdos e as metodologias próprios; a aprendizagem; a experimentação; a promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio musealizado, o reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu; a produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e

⁴ A lei altera as leis 9.394/1996, posteriormente, modificada pela Lei 10.639/2003, para incluir na educação básica a obrigatoriedade de conteúdos sobre cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas do Brasil.

processos museais; a educação pelos objetos musealizados; o estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva. É, portanto, uma ação consciente dos educadores, voltada para diferentes públicos. A Educação Museal coloca em perspectiva a ciência, a memória e o patrimônio cultural enquanto produtos da humanidade, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos, em relação, produzam novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres. Possui também estrutura e organização próprias, que podem relacionar-se com outras realidades que não a específica dos museus, de acordo com os objetivos traçados no seu planejamento. São ações fundamentalmente baseadas no diálogo. Isso inclui o reconhecimento do patrimônio musealizado, sua apropriação e a reflexão sobre sua história, sua composição e sua legitimidade diante dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade (IBRAM, 2018, p. 73-74).

Esse trecho resume a complexidade de fatores postos para o educador museal para que a ação educativa que prevê encontros entre os sujeitos, educadores e acervo possa proporcionar uma conversa na perspectiva emancipatória. Não à toa, os pensamentos de Paulo Freire, orientadores das discussões na Mesa de Santiago em 1972, podem ser vislumbrados nessa proposta final do documento. Ainda que nesse contexto fosse um apontamento para a Nova Museologia, a proposta de compreensão dos sujeitos no que se refere a educação museal dialoga com os dizeres do pedagogo e com as práticas de transformação que as orientações para Educação Museal nos apresentam.

Nessa perspectiva, entrelaçada com a Museologia Contemporânea, somos direcionadas as propostas de educação que tensionam uma versão da história, ou apenas um ângulo de visão dos fatos discutidos, necessariamente dialogam com a proposta de educação que converse com várias áreas do conhecimento para que seja possível construir um discurso múltiplo, ou apresentar uma perspectiva para além da europeia, seja na museologia, museografia e educação museal.

Nesse sentido, José Ribamar Bessa Freire (2016) nos apresenta questionamentos iniciais em um diálogo que busca tensionar a invisibilidade do indígena na história:

Os bandeirantes conquistaram esta terra. Quem a habitava? Conquistaram de quem? De quem é essa dívida? Weffort, que apresenta os bandeirantes como os “desbravadores do território nacional” os “heróis da pátria” não responde. Aboliu os índios da formação do Brasil, considerados como minorias inexpressivas, desconhecendo os conhecimentos na área da história e da etnologia, que são produzidos pela academia, raramente são traduzidas na alma dos museus e, quando o fazem, não conseguem atingir o público (p.36).

O que podemos reafirmar é a necessidade da expografia tensionar e proporcionar críticas para que o visitante espontâneo possa ampliar visões sobre o museu e seus conteúdos e ao mesmo tempo compreender as potencialidades dos diálogos, em grupos conduzidos pelos educadores, para que essas visões se apresentam em um prisma e possam dialogar entre si. Apontamos aqui para os encontros no espaço nos quais a figura do educador potencializa as discussões e aquilo que pode estar visível ou silenciado na expografia.

Nesse encontro percebemos que a perspectiva Decolonial se apresenta como um caminho a ser aprofundado, afinal se conecta com as possibilidades de encontros de repertórios e mundos que cada sujeito apresenta. Walter Mignolo (2017), em *Pedagogías Decoloniales*, organizado por Catherine Walsh, aponta que “Hoy cada vez aparece con más claridad que el horizonte de esperanza de la decolonialidad viene a través de la emergencia, de la re-existencia de los mundos relacionales, de la comunalidad como forma de vivir en el mundo y de hacer mundo” (p. 506).

Nesse sentido, o educativo apresentaria não apenas conteúdos de “outros mundos possíveis”, mas também outras construções de mundo. Luiz Fernandes de Oliveira, a luz de

Catherine Walsh e Mignolo, aponta para a redefinição geopolítica no compartilhamento dos conhecimentos “Uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (2017, p.3).

Sendo assim, os discursos possíveis dentro do museu devem avançar ao discutir e apresentar as culturas indígenas, trazendo não apenas suas especificidades através do olhar do outro, mas buscando apresentar suas próprias percepções sobre suas construções de mundos, saberes e sociedade.

Mas e quando o diálogo para tensionar pressupostos museográficos e educativos não é eficaz somente através da palavra ou da teorização dos conceitos, como discutir? Quais públicos nos demandam esse outro passo metodológico?

Mediação com crianças

Desde 2013, o educativo do MMGV, vem se atualizando, pesquisando e acionando propostas que tem como foco protagonizar as crianças pequenas no museu. Começando com uma pergunta “Como poderei falar de república com crianças tão pequenas?” os educadores foram desafiados a pensar métodos, objetos e narrativas que incluíssem, de fato, a criança pequena no espaço museal.

Dentro do setor educativo contamos com profissionais de diversas áreas do conhecimento que juntos, com diferentes olhares, preparam visitas para crianças de 4 e 5 anos, da educação infantil da cidade, e elaboram propostas de mediação que se conectam com a identidade de cada grupo que vai ao espaço: qual a localidade dessa escola? quais projetos ela vem desenvolvendo? Qual a característica social do grupo? entre outras questões.

Embora tenhamos uma metodologia para pensar as visitas destinadas a esse grupo que envolve: planejamento, organização e avaliação⁵ cada visita se constitui com uma narrativa única, um encontro único entre o educador, as crianças e as professoras que acompanham as visitas. O educador, a partir de debates, análises de materiais empíricos e embasamento teórico é preparado para ouvir/perceber a criança e o grupo de pequenos cidadãos que chegam ao local no intuito de que a 1 hora que passam juntos no espaço museal englobe questões de identidade, pertencimento e conteúdo através de uma linguagem que é fundante na comunicação com crianças pequenas: o brincar.

Ao brincar adicionamos a imaginação, a corporeidade, a espacialidade, objetos não estruturados, narrativas e tantas outras categorias explanadas por Marina Marcondes Machado (2010), Márcia Gobbi e Pinazza (2015), Manuel Sarmiento (2004, 2005, 2008), Brougère (2008).

Dados alguns anos afinando nossas lentes para ver e ouvidos para ouvir as infâncias, em 2019, construímos coletivamente uma obra intitulada *Zigzar: Entre Crianças e Memórias*. Nesse livro apresentamos relatos de experiências e textos acadêmicos que analisam de maneira ampliada a relação da criança com a educação museal. É notável a centralidade da imaginação e o número de textos que tangenciam as questões étnico-raciais, assim como as relações da infância e do espaço urbano e as possibilidades de ampliar a relação com a expografia, suas fragilidades e potencialidades.

Todavia, a autocrítica caminha ao lado de nossas reflexões e dentre os muitos caminhos e descaminhos que ainda precisamos percorrer surgem algumas questões: Onde estão as análises das ações com crianças que envolvem culturas indígenas? Não estão sendo feitas? Não estão sendo analisadas?

E nesse sentido, após as reflexões feitas no presente texto, atualizamos nossa pergunta “Como conversar de culturas indígenas com as crianças em uma perspectiva decolonial?” Começamos a tatear o terreno ao utilizarmos impressões com nomes/palavras que fazem parte

⁵ Para mais detalhes sobre a metodologia de trabalho consultar o artigo “A criança pequena no espaço Museal: experiência no MMGV” (2017), Larissa Altemar e Lauren Rial, publicado nos anais do I Congresso de Estudos da Infância: Diálogos Contemporâneos.

do nosso vocabulário e que são originárias de línguas indígenas, buscando demonstrar os encontros e transformações, reflexos do contato, que ainda estão presentes na nossa fala cotidiana. Oferecemos também uma Oficina de Peteca, em Janeiro de 2020, que consistia tanto na sua confecção com a utilização de materiais como, palha de milho e fibra de bananeira como em jogar coletivamente. Ações, essas, pontuais que demonstram um movimento em direção a temática com as crianças.

Outro exemplo, no que se refere às questões étnicas, é o eixo *Africanerê*, o qual exemplifica a potencialidade de pensar metodologias para dialogar com um público infantil. Sendo uma raiz das reflexões presentes em nossas discussões, a respeito das Africanidades, o *Africanerê* intenta refletir e acionar possibilidades de experienciar questões da história e cultura africana que se conectam, de diferentes formas, com os visitantes de pequena idade que vão ao MMGV. Hoje, diante dos registros e debates, percebemos o fortalecimento da temática e propostas direcionadas a esse público em relação aos Educadores: viagens pelo Atlântico, encontro com símbolos adinkras, histórias aos pés de um Baobá, diálogos os tons da pele e reconhecimento de palavras de origem africana em nosso vocabulário, são algumas das experiências que temos vivido com essa temática.

Caminhos e Descaminhos nas Mineiridades: A contação ‘A Onça Protetora’

A sala Caminhos e Descaminhos, é o espaço de inspiração para a ação educativa que iremos descrever e analisar.

Esse espaço expositivo, assim como os outros no MMGV, é organizado através de uma cenografia. Nas paredes que formam a sala vemos Cartas Geográficas que expressam a espacialidade de Minas Gerais com diferentes imagens, ora protagonizando as cidades, vilas, arraiais e sítios, ora ilustrando o norte do estado e os encontros proporcionados pela beira do rio, assim como demarcam as localidades e os minérios que poderiam ser encontrados nelas.

No centro da sala, há um cubo, com quatro televisões, nas quais é possível ver vídeos, no estilo de colagens, narrando principalmente as relações estabelecidas a partir da exploração ouro e dos minérios encontrados no estado sejam relações econômicas, políticas ou interpessoais, como é o caso da narração que retrata a personagem Chica da Silva.

Timidamente, vemos entre uma representação e outra, imagens que remetem aos indígenas sem que, no entanto, seja possível aprofundarmos a quais grupos pertencem, sua relação com o estado/espaço ou qual sua influência na história de Minas Gerais.

Nos relatos da exposição, esses povos são pouco diferenciados e se dividem em aliados, que posteriormente viram mão de obra, e perigosos - muitas vezes designados pelo adjetivo “bravos”.

A partir da intenção de criar ações educativas que pudessem ampliar a noção de Mineiridade⁶, proposta no museu, um grupo de educadores⁷ se sentiu provocado a trazer as questões indígenas para “o centro da roda” através de uma ação educativa. Isso que nomeamos ações educativas são estratégias educativas, que podem utilizar materiais palpáveis e diálogos lúdicos, como uma forma sensível de conversar com o visitante sobre o tema que buscamos centralizar naquele momento, sendo sempre uma proposta criada coletivamente por educadores. Além disso, como afirma Nancy Mora o trabalho do educativo “é temporal, no sentido que o acervo está colocado e o setor educativo é quem desconstrói e problematiza essas narrativas expostas, de acordo com o tempo presente e as discussões do momento (...) nosso

⁶ Na obra *Mirabilia em carro de Boi* (2020), organizada por Pamela Gorga e Smally Rodrigues podemos analisar e tensionar junto a outros autores/educadores do MMGV uma perspectiva plural sobre o conceito de Mineiridade.

⁷ Gerson de Melo, Lyon Goulart, Nancy Mora e Danira Silva. Nesse tópico traremos as vozes desses educadores do Memorial de Minas Gerais Vale através da citação de alguns apontamentos que colhemos para os diálogos possíveis nesse texto.

papel como educadores é construir novas narrativas a partir das problemáticas que vamos apontando dentro da expografia do museu”.

Nesse local e com essa provocação nasce a ação educativa em forma de contação de história “A Onça Protetora”. História pertencente ao povo Krenak, que foi contada em um livro pela Shirley Djukurnã Krenak⁸. Nos nossos caminhos de errância, ao buscar pelos povos da Mantiqueira caímos em outros trechos. Os sertões da região da bacia do Rio Paraíba do Sul, lugares que durante o século XVIII⁹ possivelmente foram refúgio desses povos. O recorte temporal dos Caminhos e Descaminhos nos levaram a querer saber onde estariam, ou para onde foram, afinal, os povos que habitaram a região? Não tínhamos, e nem temos, a intenção aqui de revisar amplamente o tema, mas o que se percebe, grosso modo, é que se repete um padrão de conflitos entre as tentativas de aldeamento por parte da administração colonial e, assim, da liberação de terras para colonos. Durante séculos houve políticas cujo o objetivo era transformar indígenas em trabalhadores produtivos, que não atrapalhassem os empreendimentos, sendo as terras lugares de disputa, o que fez com que as guerras entre povos nativos coexistissem com os conflitos entre posseiros e agentes das forças militarizadas coloniais. Disso resultou, um senso comum, que foi útil enquanto discurso, sobretudo para aqueles que interessavam a submissão desses povos.

. Nossa intenção foi trazer algo que provocasse os nossos interlocutores, os visitantes, tanto crianças, jovens quanto mais velhos para refletir sobre a presença dos povos nativos na nossa história e cultura. Como bem aponta Gerson de Melo “Algumas ruas de Belo Horizonte levam nomes de povos indígenas e às vezes parece que são uma lembrança póstuma, por isso é preciso ressaltar que esses povos resistem e estão aí! Nossa ação é uma forma de apontar a existência desses povos, pois muita gente ainda se surpreende quando alguém afirma que ainda existem indígenas, pois parece ser algo distante”.

Através da imagem da onça, um felino cuja presença ocupa um lugar especial no imaginário dos povos nativos das Américas, pensamos em trazer algo que mobilizasse essa referência. Visto, que assim, contemplaríamos além do recorte temporal e espacial que cerca o tema da exposição, da qual nos ocupamos, sem nos distanciar das discussões que pretendemos provocar. Assim, chegamos na história da Onça Protetora.

Reproduzida em um livro, tendo como donos da história os Krenak, povo que habita a região do rio Doce, e hoje tem seu território reconhecido em Minas Gerais junto ao mencionado rio, a história mobiliza ainda mais elementos para além da imagem da onça. Há elementos como a caça, hábitos de comer e habitar juntos são referências à características próprias do território e a vida entre os “parentes”, que encontram com outros povos ameríndios.

No livro, antes da história, já é apresentado ao leitor o lugar onde o povo ocupa e cuja história está intimamente ligada ao rio Doce, em Minas Gerais. No início da história a narrativa nos leva para um cenário que de fato existe na região onde ainda hoje vivem os Krenak. A pedra do garrafão localizada na cidade de Cuparaque, que significa onça na língua krenak, é uma enorme rocha que marca a paisagem daquele lugar. Além disso, segundo a narrativa dos próprios Krenak, a cidade é lugar onde seus antepassados também habitavam. Tendo em vista isso, faz sentido que na história, que se passa em um tempo imemorial, essa paisagem esteja presente. “Os borum eram um povo que vivia da caça. Certo dia, um grupo que morava perto da Pedra do Garrafão resolveu sair à procura de um lugar onde houvesse caça mais abundante.” (KRENAK, 2007, p. 14)

Mais adiante na história, surge o sonho, que o protagonista tem, e que revela a ele uma informação importante para o desenvolvimento do enredo. Os sonhos têm um lugar especial no

⁸ Livro publicado pela editora Paulinas, possui ainda ilustrações do irmão da autora Giovani Tãm Krenak. (2007)

⁹ Aguiar (2010) se concentra em seguir os relatos sobre a ocupação dos Coroado e Puri na região do rio Paraíba do Sul e rio Pomba.

modo de ler o mundo dos povos nativos do Brasil, assumindo claro, diferentes nuances, pode ser uma comunicação do plano dos espíritos ou um aviso importante para sua vida prática.

Até que um dia, Makynhãm Krenak, o chefe da família, teve um sonho, em que a voz dizia:

-Nosso povo precisa d'ocê. Pegue sua família e siga o caminho do sol, onde ele entrá. Ali, ocê vai encontrá seu povo, que vai cuidá de sua família. Nessa viagem, vão acontecer mudanças com ocê que vão fazer ocê cuidá do seu povo. Mas não conte esse sonho pra ninguém." (KRENAK, 2007 p. 15).

Nos inspiramos nessa história e a adaptamos para ser contada aos nossos visitantes-interlocutores. O formato de contação de história nos interessou, dentro das nossas práticas, pois possibilita ser uma ativadora de diálogos, podendo ser feita mesmo em uma visita, como num grupo de jovens estudantes, por exemplo. Além disso, a contação de histórias é uma prática, que pode ser compreendida como uma experiência artística e como afirma Gerson Melo "As escolhas passam por esses elementos, que transitam com algo próximo de uma teatralização, utilizando instrumentos musicais e elementos visuais para fazer essa contação, que ao meu ver é uma forma atrativa e que causa curiosidade"

Inicialmente, teatralidade parece ser uma operação cognitiva fantástica realizada tanto pelo observador quanto pelo observado. É um ato performativo criando um espaço virtual do outro, o espaço transicional discutido por Winnicott, o limiar (limen) discutido por Turner, ou o 'emoldurar' de Goffman. Ele ilumina uma passagem, permitindo que tanto o sujeito performativo quanto o espectador passem do 'aqui' para o 'algum outro lugar além' (LEONARDELLI *apud* FÉRAL, 2011, p. 9).

Nesse sentido, a teatralidade se emoldura e se encontra com o conhecimento que o visitante tem sobre o tema, "Certamente todos têm algo que sabem, e que pensam sobre o assunto [referindo-se às culturas indígenas]. Se nunca pensou, pode ser o momento da provocação". E como conversar de culturas indígenas com as crianças? A reflexão freiriana aponta uma característica "Nesse lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais" (FREIRE, 2018, p.112)

A contação de história permite ampliar o repertório sobre o assunto numa perspectiva ameríndia, evidenciando, nesse caso, uma perspectiva dos Krenak, mas comum a outros grupos, uma maneira de transmitir conhecimento de mundo e de partilhar momentos: a oralidade. Nesse caso, tanto a metodologia como o conteúdo comunicam com o nosso objetivo: conhecimento transmitido e compartilhado através da fala juntamente com elementos e signos que refletem saberes de *um* povo indígena. A prática se mostra inclusiva na medida que apresenta camadas de acesso para públicos de diferentes faixas etárias e, ainda que direcionada às crianças, se faz sensível ao público jovem e adulto.

Os elementos materiais e sonoros alimentam a imaginação e contribuem para a fruição de uma experiência estética que se comunica com a linguagem do brincar, retomando a prática simbólica "do fazer de conta que se é", sem deixar de ser a si mesmo. Ao assistir uma contação, que como afirma Gerson, flerta com uma proposta teatralizada, dialogamos com linguagens artísticas, que pressupõe "decodificações dos signos" (PUPO, 2001, p. 186) que também se fazem presentes nas expressões das crianças.

A representação teatral está mais próxima e mais diretamente ligada às brincadeiras do que qualquer outra forma de expressão artística. Ela é raiz de toda a criatividade infantil e por isso é a mais sincrética, isto é, contém em si elementos das várias modalidades de expressão artística. (...) é fonte de inspiração e de material para os diferentes aspectos da criatividade infantil (VIGOTSKI, 2014, p.89).

Na experiência de fruição da contação, na construção de cenas nas quais os educadores ressignificam objetos e seus próprios corpos, a criança é desafiada a interpretar uma série de

significantes que sem dúvida contribuem para ampliar seus repertórios de comunicação e expressão ao mesmo tempo que dialoga com uma prática das linguagens das infâncias.

Como bem ressalta Nancy Mora, “não somos contadores de histórias profissionais, mas estamos aptos para comunicar a história. Nosso papel como educadores é construir novas narrativas a partir das problemáticas que vamos apontando dentro da expografia do museu.” Nesse sentido, mobilizamos nossas potencialidades trazendo elementos como instrumentos musicais tais como: pequenos tambores, pandeiro, macumba, apito de cerâmica, que junto com a narrativa contribui na criação imagética dessa história, sua atmosfera e personagens. São elementos que julgamos serem atraentes para o ouvinte/expectador/interlocutor, ao mesmo tempo que joga com elementos próprios da história, como por exemplo o som da onça, vinda de uma pequena onça de cerâmica, que reproduz o som do animal.

Um elemento visual que utilizamos, o qual vale a pena destacar, se refere as pintas da onça. O protagonista da história, já no adiantado da história, começa a se transformar em uma onça, e para que isso se evidenciasse na contação utilizamos uma meia com pintas pintadas, semelhantes da onça. A meia ia nos braços de um dos integrantes e ia sendo desenrolada, mostrando a temporalidade dessa transformação no momento em que “ele se sentou e olhou para os pés, viu que estavam começando a ficar com pintas” (KRENAK, 2007, p. 23).

Outro objeto que destacamos é o espelho pequeno, cabendo na palma da mão, sobre o qual desenhamos o rosto de uma onça. Ele também marca a transformação do personagem. Esse momento faz referência ao seguinte trecho da história contada no livro:

Seguiram viagem. À frente, ia o velho Krenak sempre caçando para sua família. Já não usava mais flecha para caçar. A cada caça que pegava, as pintas no seu corpo aumentavam.

A mulher perguntou para o velho:

- Por que tua perna tá toda pintada?

- Acho que é uma doença. Mas vô tomá remédio do mato e vai tudo sumir.

Assim, a mulher se conformou com a resposta do marido e seguiram viagem. (KRENAK, 2007).

Ao se tratar de uma experiência estética que centraliza forma e conteúdo das culturas indígenas apresentamos *uma* forma de tratar das culturas indígenas com crianças pequenas, trazendo a dimensão do jogo ficcional e faz de conta, presente na linguagem do brincar. Cabe reafirmar que a escolha se conecta com vários preceitos que trouxemos ao longo do texto: trazemos uma história de um povo indígena para falar de sua cultura, utilizamos os elementos que significam sua relação com o mundo através de uma transmissão oral, que também dialoga com a forma de transmissão de cultura dos povos que queremos abordar.

Sendo assim, fazemos um movimento para que a forma e conteúdo da ação educativa tenha inspiração decolonial, oferecendo um modelo de diálogo que abrace toda a complexidade de olhares que o tema exige: ¿Cómo pensar y ejercer esta práctica hoy y ante los momentos políticos actuales? ¿Cómo caracterizar estos momentos? ¿Y cuáles son los movimientos teóricos que surgen, llaman y provocan? (WASH, 2005, p.24).

Considerações Finais

Recontar a história a partir de um olhar que subverte a apologia do colonizador tornou-se um dos imperativos categóricos imprescindíveis aos movimentos étnicos de mobilização política dos povos indígenas contemporâneos. Torna-se necessário analisar como movimentos indígenas reinterpretem o passado a partir da construção de sentidos sobre o tempo, “regimes de memória” específicos que associam “ações narrativas e personagens, prescrevendo-lhes formas de construir significados (GOMES *apud* OLIVEIRA, 2016, p.148)

Para que possamos refletir sobre as culturas indígenas e seus encontros com as crianças na educação museal fez-se necessário compreender primeiramente o contexto que afirma e defende a importância de tratar a temática com as crianças, embora não somente com elas, apresentando marcos que dizem respeito à educação formal, mas que também servem de norteadores para a educação social e museal, comprometida com a ampliação de repertório e democratização do conhecimento.

Não adentramos o terreno da educação museal sem trazer um panorama dos espaços museais e tensões que se apresentam ainda hoje nos discursos presentes nessas instituições.

Ao trazermos a contação de história como uma escolha para colocar luz sobre as culturas indígenas, apresentamos os caminhos e descaminhos necessários para as opções estéticas feitas.

Cientes da complexidade da temática buscamos apresentar a diversidade, respeitando-a e dando protagonismo às suas formas de expressão. Como não-indígenas pedimos licença para respeitosamente divulgarmos outras formas de ver e estar no mundo, trazendo formas e significados do indígena de hoje, mostrando, assim como afirmado na sala O Povo Mineiro (MMGV) “que os índios de Minas Gerais estão vivos”. Caminhamos, não apenas para a afirmação, mas para a exemplificação de suas formas de vida.

Referências bibliográficas

AGUIAR, José Otávio. (2010). *Quem eram os índios Puri-Coroado da Mata Central de Minas Gerais do início do oitocentos? Contribuições dos relatos de Eschwege e Freyreiss para uma polêmica (1813-1836)*. Revista Mosaico, v. 4, n. 2, p. 197-211, jul./dez.

BARROSO, Aline Vicentina Santos. (2017). A cultura Indígena nos Museus da cidade de Belo Horizonte. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

BRASIL. _____. (2008) Lei nº 11.645/2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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”. Brasília. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Consultado em: Outubro de 2020.

BRASIL. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Consultado em: Outubro de 2020.

BROUGÈRE, Gille. (2008). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez.

CURY, Marília Xavier. (2016). *Introdução In: Museus indígenas - Saberes e ética, novos paradigmas em debate*. Marília Xavier Cury (Org) III Encontro paulista de questões indígenas e museus. IV Seminário Museus, Identidades e Patrimônio Cultural. São Paulo: Secretaria da Cultura, ACAM Portinari, Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

DIAS, Lucília da Glória Alves. (2013). *Infância e sociedade Indígena: uma aproximação de uma “antropologia da criança” a partir de estudos recentes de antropologia brasileira*. Monografia (Graduação). Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FREIRE, José Ribamar Bessa. (2016). *Museus indígenas, museus etnográficos e a representação dos índios no imaginário nacional: O que o museu tem a ver com educação?* In MUSEUS E INDÍGENAS. Saberes e ética, novos paradigmas em debate, Marília Xavier Cury,

organizadora. São Paulo: Secretaria da Cultura: ACAM Portinari: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

FREIRE, Paulo. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra.

GOMES, Alexandre Oliveira. (2016). *Por uma antropologia dos museus indígenas: experiências museológicas e reflexões etnográficas in MUSEUS E INDÍGENAS*. Saberes e ética, novos paradigmas em debate, Marília Xavier Cury, organizadora. São Paulo: Secretaria da Cultura: ACAM Portinari: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial?. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_É_UMA_EDUCAÇÃO_DECOLONIAL. Consultado em: 13 de outubro de 2020.

IBRAM. (2018). *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: Ibram.

KRENAK, Shirley Djukurnã. (2007). *A Onça Protetora*. Editora Paulinas. 2 Edição.

LEONARDELLI, Patrícia. (2011) Teatralidade e Performatividade: Espaço em devir, espaço do devir. *Revista Cena*, n.10, Porto Alegre. Consultado em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/issue/view/1480/showToc>. Consultado em: 22 de fev de 2018.

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

NASCENTE, Lívia da Silva e ABREU, Regina. (2018). *Museus e povos indígenas: novas formas de comunicação museológica no século XXI*. In: Memórias e Patrimônios Indígenas: Conquistas e Desafios. Regina Abreu e José Ribamar Bessa Freire (Org). Curitiba: editora CRV.

NOGUEIRA, Renato, BARRETO, Marcos. (2018) Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, pp. 625-644.

PUPO, Maria Lúcia de Souza. (2001) O lúdico e a construção de sentido. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v.1.

SARMENTO, Manuel Jacinto. (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.

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

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

VIGOTSKI, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

WALSH, Catherine. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Ediciones Abya Yala.

MIGNOLO, W. E Vázquez. (2017). Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine (org). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo II. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Ediciones Abya Yala, p. 489-508.