

Infâncias no Memorial Minas Gerais Vale: a Educação Museal como direito das crianças

Larissa Maria Santos Altemar*

Primeiro passo

Nosso trajeto reflexivo acontece no Memorial Minas Gerais Vale (MMGV), museu localizado na cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. Trata-se de um espaço museal que compõe um complexo cultural denominado “Circuito Liberdade”, o qual conta com espaços sob gestão do Governo do Estado e gestão privada.

O MMGV pretende contar as histórias e culturas de Minas Gerais através de um acervo permanente de espaços cenográficos com vídeos, sons e fotografias. Conta também com duas galerias com exposições temporárias que são ocupadas com arte contemporânea.

A partir desse *locus* e da observação participante refletiremos sobre o acolhimento de crianças e bebês no que se refere a Educação Museal. Para tal reflexão iniciamos apontando alguns documentos que buscam garantir os direitos das crianças, assim como questões que surgem do encontro das crianças com o museu. Em seguida demonstramos como temos afirmado em nossas ações que “Museu é lugar de criança!” alinhando escuta e observação participante. Apresentamos um relato poético que exemplifica a preparação, para receber bebês e suas famílias no museu. Por fim, trazemos três registros fotográficos, que corroboram com nossa arguição ao longo de todo o texto, e que reafirmam a potencialidade do encontro entre esses sujeitos com o espaço museal como forma de contribuir para os direitos das crianças.

Direitos das crianças: algumas questões e alguns caminhos

Para compreendermos a Educação Museal como uma ação de promoção de direitos das crianças, faz-se necessário delinear as visões sobre as infâncias, assim

* Mestre em Educação e Inclusão Social, Licenciada em Teatro, Pedagoga e Pós-graduanda em Direitos Humanos e Questões sociais. Atualmente é Assistente Pedagógica do Memorial Minas Gerais Vale e integrante do Coletivo Geral Infâncias.

E-mail: larissa.altemar@memorialvale.com

como as normativas que buscam protegê-las, e as conexões desses direcionamentos teóricos e legais em nossas ações pedagógicas. Para tanto lançamos, inicialmente, nosso olhar para os marcos legais direcionados às crianças no Brasil, dos quais destacamos dois: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e o recente Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016).

Esses documentos demarcam que todos os sujeitos da sociedade são responsáveis por garantir e/ou fiscalizar os direitos das crianças. Essa prerrogativa já as desloca como sujeito considerado apenas no interior da família, e relembra a todos que ainda que elas sejam sujeitos de pouca idade e necessitem de cuidados básicos para a manutenção de suas vidas, são, por si só, sujeitos de direitos. Assim:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, não paginado, grifo do autor).

Enquanto museu exercermos nossa responsabilidade a partir das três palavras em destaque: Educação, Lazer e Cultura, entendendo-as como conectadas entre si, ainda que possuam especificidades e, por isso, ora são trabalhadas em suas características específicas, ora em conexão.

Tais palavras ainda se entrelaçam com a identidade das escolhas e das produções educativas que realizamos e que serão evidenciadas ao longo do texto.

Cabe apontar que, ao longo do ECA, a palavra *cultura* aparece com diferentes significados, buscando contornar e preservar os hábitos, as formas de vida e o acesso às linguagens e ao espaço de produção cultural. No MMGV todas essas formas de cultura são consideradas: a compreensão de que todo sujeito possui cultura, de que todas as culturas têm seu valor e de que somos um espaço produtor e conservador de culturas.

A amplitude dessa compreensão interfere diretamente na nossa relação com o público, em especial com as crianças: na relação educativa do museu consideramos que todos estão em um processo de ensino-aprendizagem, e “nesse lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2018, p. 112).

Partindo dessa compreensão de Paulo Freire, e da construção e fortalecimento interno das propostas educativas, em 2013 fizemos a primeira visita com crianças

pequenas no MMGV em parceria com a Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Em 2016, três anos após começarmos a mediação com crianças pequenas, a Lei 13.257, Marco Legal da Primeira Infância, busca assegurar, a nível nacional, as políticas voltadas para esse grupo etário, além de reafirmar a visão de infância que embasaria tais políticas, e que se comunicam com as ações e visitas mediadas que vínhamos construindo com e para crianças: “Art. 15. As políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura” (BRASIL, 2016).

Além desses marcos da lei citados, alguns teóricos nos auxiliaram a refletir e a garantir ações com as crianças na contemporaneidade. Essas reflexões sobre suas expressões, potencialidades, linguagens e relações com o adulto (MACHADO, 2010a; 2010b; 2012; SARMENTO, 2004; VIGOTSKI, 2014) amparam nossas escolhas pedagógicas, em específico, nosso fazer na educação museal.

Temos ciência de que a documentação política, nacional e internacional não é suficiente para garantir direitos e que, mesmo neles, escolhas são feitas na busca por proteger/salvar esses sujeitos. Tais escolhas acabam por excluir contextos específicos de infância.

“Niños sin niñez”, los llamados para donaciones del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y de muchas ONG usualmente recurren a esta fórmula. Representa un concepto de niñas, niños e infancia que solo conoce una infancia y que la comprende como una expresión directa de la naturaleza. Sin embargo, esta visión deja de lado el hecho de que la infancia es un fenómeno social que cambia. No solo se transforma en el transcurso de la historia sino que en las diferentes sociedades y culturas adopta formas muy diversas que pueden incluir ideas, conceptos y formas de actuar diferentes. La fórmula “niños sin niñez” recurre a una forma histórica específica de niñez como parámetro para evaluar formas de vida de niñas y niños que le son extrañas. Pese a las mejores intenciones de ofrecer a estos niños una mejor vida, sus formas de vida son menospreciadas, tildadas de deficientes o subdesarrolladas. Los niños aparecen únicamente como víctimas, como necesitados de ayuda y apoyo. Son reducidos a objetos de medidas de ayuda de aquellos que, supuestamente, mejor saben lo que niñas y niños necesitan, lo que les hace bien, lo que los puede salvar (LIEBEL, 2016, p. 246).

As reflexões de Liebel (2016) dizem de um olhar macro sobre a infância mundial, mas muito nos auxiliam a criar indagações e direcionar nossos olhares e ações educativas: (1) O que as crianças que vão ao MMGV esperam desse lugar? (2) O que os adultos em torno delas esperam desse encontro? (3) Para dialogarmos e escutarmos as crianças, quais recursos são necessários? (4) De que maneira nossa compreensão

de infância interfere na nossa capacidade de escutar as crianças? Perguntas essas que nós fazemos no movimento de estudo, observação e construção de ações direcionadas as crianças que vão ao MMGV.

Para avançarmos nessas questões cabe o apontamento feito por Maria Cristina Gouvea (2011) sobre os termos infâncias e crianças:

Usamos indiscriminadamente os termos infância e criança, tomando-os como equivalentes. Qvroutrup (1994) propõe o que define como um modelo estrutural de estudo da infância. Essa categoria, a semelhança de outras categorias sociais, como gênero, raça e inserção social, atravessaria as diferentes sociedades, estruturando-as. No caso da infância, os determinantes biológicos informam uma universalidade. Porém, cada sociedade, historicamente, produziu conhecimentos diferenciados sobre a infância, que levaram à construção de espaços sociais distintos, destinados à criança. Nesse sentido, o autor toma a infância como o espaço social que “recebe” a criança, em seu nascimento, inserindo-a na cultura. Qvroutrup destaca que a infância, como estrutura, irá atuar sobre os sujeitos concretos, crianças, produzindo lugares e práticas sociais que irão informar sua experiência (p. 551).

Tendo em mente as compreensões teóricas obtidas a partir das leituras, o conhecimento adquirido a partir da observação e da conversa cotidiana com as crianças, e sobre as crianças e infâncias que povoam o Memorial, percebemos alguns direcionamentos para as indagações partilhadas a cima: (1) as crianças que vão ao MMGV esperam encontrar dinossauros nesse espaço; (2) os adultos esperam que as crianças tenham experiências significativas nesse local, que possam dialogar com as dinâmicas propostas no ambiente escolar e/ou que seja um momento de lazer e diversão; (3) para escutarmos as crianças e dialogarmos com elas, necessitamos compreender que a linguagem do brincar atravessa esse encontro e, por meio da poética e da ludicidade, precisamos trazer os elementos da educação museal que consideramos necessários a cada caso. Ao mesmo tempo, devemos estar prontos para *desplanejar* nosso roteiro, ao perceber que o grupo de crianças se interessa por algo diferente do que havíamos pensado; (4) devemos, assim, levar em consideração as falas e os gestos das crianças como forma de comunicação e expressão, compreender as múltiplas culturas das infâncias e entender que as categorias de gênero, raça e classe social também as atravessam, enquanto indivíduos sociais.

Todos esses elementos são fundamentais para pensarmos os encontros com hora marcada, sejam as visitas mediadas/agendadas e oficinas de uma hora de duração, sejam as ações educativas que podem durar poucos minutos para/com esse grupo. Já ao pensarmos em ações voltadas para bebês, a comunicação pela ausência

do código da palavra nos convida a ampliarmos nossas formas de escuta para os gestos, balbucios e choros.

Afirmações dos direitos das crianças e dos bebês

Ao abraçarmos a afirmativa “Museu é lugar de criança”, ainda que, inicialmente, esse espaço não tenha sido pensado para tal, informamos e agimos para que as barreiras arquitetônicas e atitudinais sejam superadas e que, de fato, o museu se torne espaço para a criança, no intuito de que ela mesma passe a considerar esse lugar como uma possibilidade de espaço para o brincar. Entendendo também que sua presença nesse local passa, sem dúvida, a transformá-lo.

Compreendemos o museu como uma extensão do espaço da cidade. Como dito anteriormente, falamos de um museu que integra um circuito cultural chamado Circuito Liberdade (CL) Esse nome é inspirado no nome da Praça da Liberdade, onde se encontra o MMGV e também outros museus e centros culturais integrantes desse circuito. Muitas são as famílias que aos domingos ao passearem pela praça acabam também adentrando esses espaços de cultura. Todos esses locais são de acesso gratuito e buscam realizar programações voltadas a todos os cidadãos. E, embora possuam temáticas e formatos expográficos específicos, não há dúvida de que é função de todos esses locais acolher crianças e bebês, o que se torna evidente pela divulgação de suas programações.

Em alguns desses espaços o acolhimento de bebês é feito por equipe terceirizada e, em outros, como no MMGV, a equipe do Educativo se ocupa de planejar, produzir, executar e avaliar as ações educativas voltadas para esse público e suas famílias. Vale lembrar que existem produções culturais de shows e peças de teatros direcionadas à crianças de diferentes idades em outros espaços do CL, organizados pela programação e produção cultural. Mas nosso foco de análise, ainda pelos limites desse texto, são as ações feitas pelo setor Educativo do MMGV.

Para fortalecer a afirmativa de que “Museu é lugar de criança”, é preciso pensar em todas as necessidades desses sujeitos para que os encontros museais sejam prazerosos e seguros, refazendo cotidianamente perguntas “Quais materiais utilizar nas visitas mediadas? Como tratar temas delicados, sem, nunca, evitá-los? Como organizar os grupos, a fim de que possamos escutar a todos?”.

Além das perguntas damos ênfase em algumas afirmações: É preciso preparar um espaço para amamentação junto à atividade, incluindo a mãe e o bebê, fazer limpeza específica do local para a oficina com bebês que engatinham, verificar e

adaptar a luminosidade da sala/galeria e a altura do som, reservar espaço de lanche, se for o caso, e pensar em ferramentas de audiovisual para registro, que serve de documentação e material de estudo. Temos buscado narrar/relatar as vivências das crianças e dos bebês no MMGV, aos modos de Merleau-Ponty, com “trato fenomenológico dado aos fatos cotidianos, aos acontecimentos psíquicos e sociais, às relações entre adultos e crianças, entre crianças e crianças e o mundo [...]” (MACHADO, 2010b, p. 82). Ao narrar esses encontros buscamos perceber a ideia de Criança Performer, defendida por Marina Marcondes Machado (2010a), na qual “[...] a criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir” (p. 123).

Nesse emaranhado social e cultural, que se presentifica nas crianças que visitam e ocupam o MMGV, e que é percebido nos relatos e experiências contadas por adultos educadores, fazemos um processo de avaliação após todas as visitas e ações com crianças e bebês, algo que tem se mostrado fundamental para fortalecer e garantir a escuta a esses sujeitos de pouca idade no museu.

Nesse processo avaliativo a partilha de sensações, as adaptações, as inseguranças, os registros em imagens, o relato escrito e as rodas de conversa têm sido nossas ferramentas metodológicas de pesquisa-ação. Entendemos que, além das conversas com as próprias crianças, bebês e falas das professoras e famílias ao final e durante as atividades, é necessário olhar os pequenos fenômenos presentes em cada encontro, distanciados do momento vivido, é parte fundamental do trabalho e da garantia dos direitos: planejar, executar e avaliar são ações que se retroalimentam a partir das experiências que atravessam e se expressam na corporeidade dos envolvidos.

Calibrar nossa observação para os modos de ser, e de ocupar o museu, das crianças e dos bebês é o nosso modo de ajustar as expectativas e ações na direção de respeitar os desejos desses sujeitos, compreendendo que às vezes nosso papel é observar e deixarmos-nos observar: eles, as galerias, uns aos outros e, nós, tudo o que reverbera desses olhares.

O ESPAÇO COMO COMPONENTE, POTENTE, PARA MEDIAÇÃO: 10:00, abrem-se as portas de ferro e no segundo piso um movimento a todo vapor. Charles e Lauren iniciam os trabalhos, Larissa, Danira e Patrick (o responsável por registrar o encontro no plano baixo), se juntam a eles em diferentes tempos. Tatame verde, ervas em suas respectivas garrafas, palavras de origens africanas, tules, vários tules, instrumentos em tamanhos pequenos, para dialogar com os pequeninos corpos que encheram três grandes espaços [galerias]: Caminhos e Descaminhos, para caminhar e engatinhar, Corredor, ou

além-mar, e Sala da Fazenda, ou grande baú de cheiros e sons. Todos ornamentados com [olhar] educativo: tecidos líquidos como água se transformam naquilo que precisamos. Pufes trazem conforto e colorido, pequenas garrafas guardam cheiros milenares e instrumentos guardam o som da ancestralidade.

A RECEPÇÃO: Antônio, o menor de todos e o mais forte, Francisco aquele que sorri, Briana aquela que contempla e comunica e Martín, o decidido, chegam em diferentes tempos. Martín e Briana são Ibejis, gêmeos, preparam o espaço para receber os colegas. Enquanto os adultos se apresentam, Antônio e Francisco conversam sobre o Adinkra em forma de botton preso em suas blusas. Antônio retira [o Adinkra] para ver mais de perto e Francisco coloca no lugar devido. Eles balbuciam. Continuam, o movimento de tirar e colocar se repete. Uma mãe, em seu primeiro diálogo em palavras, relata: “Somente essa recepção já superou minhas expectativas. Achei que iríamos ficar cada adulto por conta do bebê, mas o ambiente me surpreendeu. Estamos todos juntos”. Juntos, sentados em volta de um pano angolano, vamos em busca de outros tecidos. No corredor, além-mar, eu e Danira brincamos de *Olokúm* e criamos as ondas que separam e interligam África e Brasil [...] (Relato pessoal da oficina Entre Erês e Cafunés, 24 de novembro de 2019, grifo do autor).

Esse relato, dos primeiros minutos da oficina *Entre Erês e Cafuné: Bebês no Museu*¹, exemplifica a enormidade de micro acontecimentos que precisam ser observados, escutados e tateados para que seja possível compreender como foi a experiência desses bebês, crianças e famílias na nossa proposta.

No início do relato é possível perceber que o espaço é preparado com objetos que buscam demarcar e proteger, como o tatame. Mas também com objetos para a ativação sinestésica, através de texturas e perfumes, a disposição de tecidos e também da escolha de temperos que se relacionam com a temática abordada. A curadoria tem como foco a ampliação do repertório através dos sentidos.

Na segunda parte do relato a movimentação dos bebês e o diálogo corporal na relação entre eles e o espaço chama a atenção, lembrando-nos que os gestos não são aleatórios, mas formas de comunicação e experimentação do local e dos objetos.

A observação para compreender como os bebês e as crianças experienciaram nossas propostas sempre geram novas perguntas que (re)direcionam nosso trabalho.

Em 2013, quando iniciamos o acolhimento de crianças pequenas em visitas mediadas, a pergunta “como vamos falar de república com crianças pequenas?” impulsionou o grupo de educadores, naquele momento, a pensar sobre quais assuntos

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vnguQ8Ozqv4&t=37s>>. Acesso em: jun. 2021. [Com acesso em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)].

eles teriam mais segurança para conversar com as crianças e até pré-selecionar galerias a serem trabalhadas junto a esses grupos.

Hoje compreendemos que esse recorte, de temática e de espaço expositivo, dava-se porque estávamos *engatinhando* para esses encontros e diálogos: evitávamos as salas escuras, com sons mais altos ou temas abordados com linguagens mais rebuscadas. Por vezes os espaços serviam de cenário ou ateliê e não como galeria e temática em si. Mas logo entendemos que haveríamos de fazer adaptações e trazer *desconforto* para o *status quo* daquele local para podermos avançar.

Maria Emília Tagliari Santos (2017), em sua dissertação, fala justamente das situações de desconforto produzidas pela presença de sujeitos de pouca idade em Centros Culturais e Museus e aponta para a importância de as instituições de cultura estarem dispostas a se adaptarem, para acolherem o público infantil e lidarem com tudo o que as crianças trazem com elas, isto é, novas formas de interação com as obras, os cheiros e os sons.

Em suas análises, de diferentes espaços na região Sudeste do Brasil, Santos (2017) afirma que os setores educativos e/ou os arte-educadores são os primeiros na instituição a propor rearranjos em direção à acolhida de bebês e crianças, ainda que não se sintam completamente preparados e muitas vezes esbarrem na curadoria e gestão.

Felizmente, não tivemos essa barreira institucional em nosso espaço, o que nos proporcionou continuar caminhando, *engatinhando*, indo aos quatro apoios e seguindo *aprimorando nosso trabalho*.

Em 2017, com o grupo de educadores munidos de diversas leituras sobre as infâncias, crianças e linguagens, e atravessados por experiências com diferentes visões de infância, havia mais segurança para reafirmar que não só o museu é lugar de criança, mas todos os assuntos tratados e silenciados naquele espaço deveriam ser pensados para os encontros com as crianças da educação infantil.

Entendemos, inicialmente, que alguns materiais palpáveis² que dialogassem com diferentes sensorialidades nos serviriam de material de apoio pedagógico, como extensão de nossas falas e também como objetos-brinquedos (VIGOTSKY, 2014;

² Exemplos de materiais utilizados: vendas de olhos, tecidos, barbante, espelho, globo de plástico, sapo de plástico, cumbucas e colheres de madeira, cumbucas de cerâmica, sachês com café, camomila, canela, erva-doce, fantoches e dedoches de orixás e personagens do museu, barquinhos de papel, esponjas coloridas e outros.

BROUGÈRE, 2008), ora estruturados, usados de acordo com sua funcionalidade, ora ressignificados e apropriados conforme as situações.

É verdade que o uso desses materiais não se restringe aos encontros com as crianças. Entendemos que a dimensão lúdica pautada nos objetos é uma maneira de diálogo com todos os grupos e “o pensamento fantasia se reporta à situação, pessoas ou acontecimentos, também se exprime na apropriação de objetos pela criança – esses não são nunca apenas o que valem ou para que servem, mas outra coisa ainda, como dizia Fernando Pessoa, ‘essa coisa é que é linda’” (SARMENTO, 2004, p. 17).

Em relação às crianças, ao longo desses anos, percebemos que os objetos trabalham enquanto extensão de seus corpos, seja quando eles substituem a impossibilidade do toque (tendo em vista a conservação do patrimônio) por um olhar através da lupa ou seja pelo manejo com o tecido, ampliando as possibilidades corporais.

Analisamos que as relações estabelecidas com os objetos e com outros sujeitos contribuem para o contorno e entendimento daquilo que Machado (2010b), na leitura de Merleau-Ponty, entende como mundo-próprio, mundo circundante e mundo das interpelações, o qual considera as culturas da sociedade, do contexto onde essa criança participa e sua individualidade.

Além disso, como aponta Sandra Richter (2007) a relação com diferentes objetos propicia descobertas inesperadas:

Investigar processos de aprender a configurar imagens através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos na infância implica acolher a imprevisibilidade e o modo direto do movimento dos corpos no e com o mundo: o inusitado da admiração diante do poder de transformar materialidades e gestos enquanto transfiguração do visível (RICHTER, 2007, p. 1).

A escolha dos objetos, para a transfiguração do visível e invisível, não ocorre ao acaso, mas é pensada como um diálogo poético e, nesse sentido, percebemos que houveram momentos em nossas experiências com as crianças e bebês em que nada precisou ser dito através da palavra. As crianças trouxeram suas reflexões e percepções do espaço através da transformação e ressignificação dos objetos utilizados, mostrando-nos que as conversas no museu também são possíveis através das linguagens do brincar, da imaginação e da criação.

O caráter lúdico media a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o (GOUVEA, 2011, p. 555).

A musicalidade, por exemplo, é um elemento que se mostrou particular para conectarmos-nos aos ritmos internos das crianças. Funcionando como condução, organização da atenção, acionando repertórios de canções cantadas em grupo, já conhecidas pelas crianças, e ampliando o acervo sonoro. Pois, ao contrário do que se possa imaginar, museu também é lugar de sons, músicas, risadas, gritos de susto e de surpresa, de choros de medo e de alegria.

Há que se dizer que os adultos, educadores, em torno das propostas que acabam por ressignificar o próprio museu, em direção a torná-lo um espaço para as crianças, também precisam revisitar seus modos de brincar e principalmente sua forma de corporificar. Eles devem:

[...] “olhar com os olhos”, “cheirar com o nariz”, “tocar com as mãos e pés”, “saborear com a boca” todas as cores da vida infantil, perscrutando as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo [...] para saber a corporeidade é preciso vivê-la (MACHADO, 2010b, p. 42).

O movimento de se abaixar para conversar com uma criança, na altura de seus olhos não é mera retórica corporal, mas um movimento que busca transcender a hierarquia, ainda que momentaneamente, em prol do diálogo que simbolicamente nos relembra como é olhar o mundo a partir daquele ponto de vista. O educador que lança mão do brincar e permite explorar o seu próprio corpo como via da educação museal convida, verdadeiramente, a criança para explorar essa linguagem dentro do museu.

Crianças pequenas e bebês no museu: escutá-los para agir

Toda a arguição, nas outras seções deste texto, não busca outra coisa a não ser defender a tese de que para defender os direitos das crianças e tornar o museu um espaço de promoção dos direitos das crianças é preciso observá-las e ouvi-las.

Reconhecer as múltiplas infâncias, as diferentes formas de ser criança, as reverberações de cada contexto nas ações e nos corpos das delas é fundamental para as escolhas que fazemos: qual tema iremos trabalhar dentro da demanda apresentada

pela escola da educação infantil? Como iremos falar dos tapetes devocionais com os bebês? Como iremos construir e perceber uma cartografia da visita com as crianças? Como falar das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras com as crianças e os bebês?

As três imagens seguintes nos auxiliam a pensar sobre essas questões. Elas são seguidas de legendas descritivas para torná-las acessíveis ao leitor com baixa visão e/ou cego. O título de cada imagem se comunica com uma das tantas análises possíveis que faremos.

Figura 1 – “Veja isso aqui!”



Fonte: Foto feita por Lyon Luna Goulart, educador do MMGV, durante a oficina Passinhos Ancestrais, em julho de 2019.

Descrição: Na imagem vemos dois bebês de costas para a foto. A primeira veste uma blusa preta de manga comprida, calça verde musgo e meia azul claro. Com o dedo indicador direito ela aponta um objeto, uma miniatura de cidade, e com o indicador esquerdo aponta a perna da colega. A segunda bebê veste uma blusa rosa com pequenos babados na manga da blusa e calça preta. Ela olha em direção ao dedo indicador esquerdo da primeira. As duas estão agachadas, de joelhos em um tatame verde, de frente para uma espécie de caixa bege fixada na parede junto com outras caixas com pequenos vidros retangulares, ora verticais, ora horizontais. Elas estão posicionadas em frente a uma caixa que está com a parte da frente aberta e no seu interno é possível ver um vidro que separa o conteúdo. Atrás desse vidro veremos a miniatura de cidade de cerâmica com tetos marrons e base branca. Acima de suas cabeças, ao lado esquerdo da foto, vemos duas ilustrações, plastificadas, coladas nas caixas superiores, em uma vemos o desenho de um estandarte e na outra uma espécie de mosaico colorido. A foto está duplicada à direita com círculos amarelos, evidenciando: as duas ilustrações, o tatame verde e os indicadores da bebê com blusa preta.

Figura 2 – “Me mostra onde você passou e o que você viveu que eu mostro o que vivi e senti”



Fonte: Foto do acervo do Educativo do MMGV feita ao final de uma visita mediada com crianças pequenas [s.d.].

Descrição: Vemos 15 crianças deitadas de bruços sob um papel branco grande. Algumas crianças estão com o giz de cera na mão e pintando o papel, algumas estão com os olhos voltados para o seu próprio desenho, outras estão olhando para os colegas. Uma delas olha por cima e para frente do círculo, que a disposição delas sobre o papel criou. O chão é azul e as diferentes cores das roupas das crianças deixam a foto colorida.

Figura 3 – “Esse é o Baobá e eu sei quem sou”



Fonte: Foto do acervo do Educativo do MMGV feita durante uma visita mediada com crianças pequenas [s.d.].

Descrição: A foto é tirada de cima e nela podemos ver seis crianças em torno de dois tecidos que formam um círculo. Um desses tecidos é rosa com detalhes em verde, azul e amarelo. O outro tecido é

vermelho, amarelo e preto com detalhes em branco. No centro vemos uma miniatura de um Baobá, árvore de origem do continente africano. As crianças estão com as mãos em direção à árvore. O chão é azul. Três crianças estão com penteados nos cabelos com desenhos geométricos. Todas elas têm cabelo crespo.

Observar e ouvir as crianças não é tarefa simples e requer laborar sobre a ambiguidade. Requer o exercício de sermos o adulto, “presente e ausente”, como aponta Machado (2012), embasada pelo psicanalista Winnicott, mostrando-se disponível para mediar as situações, mas deixando as crianças às conduzirem, explorarem e arriscarem sob a segurança de que estão sendo observadas por nós.

Em determinadas experiências, como as três apresentadas nas Figuras 1, 2 e 3, atuamos em todos os detalhes da pré-produção educativa, antecipando-nos para as possíveis interações, criando conduções espaciais, através dos objetos nos espaços, pensando em interações sensoriais por meio da curadoria dos materiais e roteirizando nossas falas e corpos para o encontro.

Todo esse *canovaccio*³, pensado para tratar temas específicos, como por exemplo as festas e as celebrações e africanidades, expressas respectivamente nos contextos das Figuras 1 e 3, reverência a potência que nasce do encontro das crianças com outras crianças, estas com os espaços e todos juntos.

Nós, enquanto adultos, também estamos nos observando, trocando olhares e, por vezes, poucas palavras são necessárias para reajustar a condução, a ideia ou a ação a partir dos acontecimentos das visitas e oficinas.

Na Figura 1, onde marcamos os círculos amarelos, estão evidenciados alguns pontos para observação: três círculos à esquerda declaram sobre a pré-produção que cuida do espaço e o cuidado estético da comunicação. O tatame forrava o chão da galeria, protegendo-o, para que os bebês ficassem mais à vontade em pintar com a tinta, ao mesmo tempo em que tornava o espaço mais macio, tendo em vista que grande parte da oficina ocorreria ali.

Os círculos na parte superior esquerda demarcam as pranchas com etapas da oficina, que através de imagens/ilustrações comunicavam de forma acessível a ordem dos acontecimentos. No primeiro vemos o mosaico colorido que remetia ao “quebra-cabeça gigante” que seria montado, como metáfora aos tapetes devocionais, famosos

³ Termo utilizado para se referir aos roteiros da *Commedia dell' Arte*, nos quais os atores improvisavam. A interação com o público era crucial para as escolhas da encenação, ainda que orientada pelas decisões prévias da narrativa.

em Minas Gerais. Na segunda vemos um estandarte, representando uma estrutura pronta, que seria ornamentado pelos bebês.

Ao lado direito da foto os círculos evidenciam os dedos de uma das bebês: aquela que conduz o olhar e o gesto para o objeto atrás do vidro dentro da caixa, ao mesmo tempo em que aponta para a colega ao lado. Como leitura corporal podemos entender que todo o corpo estava apontando para o objeto de seu interesse, para além do indicador esquerdo que orientava e comunicava sobre seu olhar, e o movimento era consonante para dizer o que ela queria apreciar, junto a outra bebê. Assim, o objeto de interesse também era “o outro”. Ainda que pudesse ser um movimento, dito involuntário, das duas mãos com o mesmo gesto, o movimento se direcionava ao objeto e ao *outro*: dois elementos fundamentais na educação museal que exercemos.

A Figura 2, que intitulamos “Me mostra onde você passou e o que você viveu que eu mostro o que vivi e senti”, representa esse encontro, e tantos outros, em que buscamos criar mapas prévios com as crianças, por pensarmos que essa dimensão espacial do museu tem diálogo particular com as experiências corporais delas. Por vezes, criamos os mapas com desenhos de cada educador, como parte da preparação das etapas da visita, e nesse mapa foram feitas intervenções pontuais das crianças durante a mediação.

Nessa imagem, o que vemos é a finalização e o registro da experiência individual de cada criança permeada pelas relações do grupo.

Enquanto desenham, conversam, comentam os desenhos dos colegas, dividem uma mesma caixa de giz, refazem seus desenhos, observam uns aos outros e ocupam uma sala de leitura com seus corpos deitados no chão. Então nos perguntamos: estariam as instituições museais preparadas para que o espaço fosse fruído por crianças deitadas? Com gargalhadas altas e giz de cera na mão? Estariam esses espaços dispostos a se desenhar para elas, desde a sua concepção, e deixar que elas redesenhem o que for necessário?

O *perigo* de uma criança segurando algo que rabisca em suas mãos é, entre outras coisas,

A atitude laboriosa que envolve o ato de desenhar, pintar e moldar, assim como construir objetos, não é apenas um passatempo que promove a evasão do real a partir da livre imaginação e tampouco se reduz a um meio para adquirir conhecimentos. Implica em uma experiência de aprendizagem no sentido de formação. Assim, diz respeito àquilo que nos faz ser o que somos ou, nos termos de Bachelard, aquilo que então nos tornamos a partir de nossos

devaneios, do modo como imaginamos e ficcionamos para tornar inteligente a convivência, o existir junto (RICHTER, 2007, p. 5).

A Figura 3 foi repetida algumas vezes no MMGV, ora com esse mini Baobá, ora com um Baobá grande, maior que um adulto. O colorido e as texturas são as primeiras coisas a saltarem nas mãos e nos olhos e, em seguida, o formato. Uma árvore, um pouco diferente daquelas que as crianças veem por onde transitam e, também, diferente daquelas que viram no caminho da escola até chegar ao museu.

Em torno ou embaixo dela cantamos canções afro-brasileiras e falamos da sua simbologia; aos pés dela partilhamos conhecimentos.

Nessa imagem, em especial, nos chama a atenção a delicadeza do toque das crianças no objeto em consonância com a força dos seus penteados. As três meninas falam do alto de suas cabeças que de alguma maneira já conhecem aquela história.

No centro há um material para disparar a temática, e em torno, tecidos que vivem se transformando naquilo que precisamos, mostrando “as qualidades adormecidas nas coisas, cujo efeito dura por todo o tempo que dura o toque” (RICHTER, 2007, p. 4).

Distanciarmo-nos dos eventos e olharmos para as vivências recortadas, em frames ou vídeos, e percebemos que corroboram para que a escuta se amplie, do momento presente às experiências futuras: o que as crianças querem do museu? Como esse espaço pode ser promotor de seus desejos e direitos e criador de novas experiências com elas?

A presença de crianças e bebês nesse espaço e o constante preparo da equipe educativa que as recebe são elementos nos quais consistem nosso caminhar e nossa cartografia educativa, para os quais olhamos e, assim, nos deparamos com essas perguntas. E, com elas, buscamos respostas.

Considerações finais: acolher as crianças é um caminho para a utopia da acessibilidade plena

Quando reforçamos o direito das crianças e dos bebês em usufruírem de espaços de cultura e nos organizamos para tal, estamos acolhendo a diversidade. Ao adaptarmos nossa linguagem para dialogar com elas estamos abrindo as portas do museu para outras formas de comunicar, fruir, contextualizar as expressões do humano.

Quando o bebê de 3 meses vai ao museu, sua mãe também vai, seu pai, sua vó e sua madrinha. Quando a criança da educação infantil vai ao museu com a escola, a professora, a auxiliar e a coordenadora também vão.

Quando a criança pequena chega em casa e conta como foi a visita ao museu, ela leva sua família nesse passeio, através de sua percepção e narração, e não poucas vezes é a responsável por levar sua família de fato a uma visita ao MMGV, no final de semana, para conhecer aquele lugar, que disseram “é gratuito, podem voltar quando quiserem, pois, esse espaço é de vocês”.

Quando preparamos a comunicação visual, quando abaixamos a altura dos objetos e quando centralizamos o tato estamos incluindo os autistas, os usuários de cadeira de roda e os cegos.

Quando falamos através da musicalidade e imagens, estamos lembrando que existem muitas maneiras de falar que não necessariamente pelo código da palavra.

Afirmar que o museu é lugar de criança e de bebês é dizer que o museu é lugar de todos.

Referências

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 13257, de 08 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. **Diário Oficial da União: Brasília**, 09 de março de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Lei/L1357.htm>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GOUVEA, M. C. Infância: entre a alteridade e anterioridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

LIEBEL, M. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. **Revista Digital de Ciencias Sociales**, v. 3, n. 5, 2016.

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

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

MACHADO, M. M. Teatralidades no corpo: o espaço cênico somos nós. **Urdimento**, Florianópolis, n. 18, p. 109-116, mar. 2012.

RICHTER, S. R. S. **A experiência poética e a linguagem plástica na infância**. Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, Caxambu: Educação e Arte, 2007.

SARMENTO, M. J. 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, 2004. p. 9-34.

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