

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**FACULDADE DE BELAS ARTES**

**GRADUAÇÃO EM TEATRO**

**FELIPE ANTONIO RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**TERRITÓRIO NEGRO PARA INFÂNCIAS:  
CONTAÇÃO DE MITOLOGIAS AFRO-BRASILEIRAS**

**BELO HORIZONTE**

**2019**

**FELIPE ANTONIO RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**TERRITÓRIO NEGRO PARA INFÂNCIAS:  
CONTAÇÃO DE MITOLOGIAS AFRO-BRASILEIRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de Minas Gerais – Escola  
de Belas Artes, como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Marina Marcondes  
Machado.

BELO HORIZONTE

2019

*É por isso que no universo tudo fala: tudo  
é fala que ganhou corpo e forma.*

Amadou Hampâté Bâ

Dedico esse trabalho à minha avó Irene  
(in memoriam) que tanto me ensinou sobre  
a vida.

à minha tia Roseni (in memoriam) com  
quem compartilhei o gosto pela arte de  
ser visto.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha mãe por ter me criado com todo o amor e sempre estar disposta a ser a mãe que eu preciso.

Ao meu pai por ter me levado aos vários cursos que eu inventava de fazer quando era pequeno e ainda não podia andar sozinho.

Ao meu irmão Arthur e a minha irmã Maria Clara, por me ensinarem sobre afeto e me lembrarem que não estou sozinho nesse mundo.

À Miriam, minha primeira professora de Teatro, e que me fez acreditar que era possível fazer essa graduação.

A Rikelle, por ser uma alma “quase gêmea”, por me inspirar e ter sempre alguns “pitacos” para oferecer.

Ao Well, pelo suporte na realização da concepção gráfica deste trabalho e a parceria do dia a dia.

Ao Victor, pelas ilustrações do livro que acompanham essa monografia.

À Marina, minha orientadora, pela orientação carinhosa, atenta e cuidadosa.

## **RESUMO**

Este trabalho reflete criticamente meu percurso como aluno negro na Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais e minha atuação como bolsista de extensão no museu Espaço do Conhecimento UFMG. Desenvolvi, naquele momento, o percurso temático “Território Negro para Infâncias”, algo que nasce com a finalidade de aproximar crianças entre 3 a 6 anos das UMEIs de Belo Horizonte aos elementos das culturas afro-brasileiras, através da contação da cosmogonia lorubá. Ao utilizar a autobiografia como princípio metodológico, as experiências vivenciadas no Espaço do Conhecimento UFMG me oportunizaram a discutir as rotinas de um museu, e a formação da minha maneira de ser como um mediador-contador de histórias. O estudo aponta para a potência de uma educação pautada na oralidade a luz das considerações do escritor e mestre da tradição oral africana Amadou Hampâté Bâ, e outros autores em perspectivas africanas, com foco no teatro e na contação de mitologias.

Palavras-chave: museu, oralidade, contação de mitologia, infâncias negras.

## **ABSTRACT**

This work reflects critically on my journey as a black student at the Federal University of Minas Gerais to become a teacher of Performing Arts and my work as an intern at the Espaço do Conhecimento UFMG museum developing the project "Black Territory for Childhood". This project was born with the purpose of bringing children between 3 and 6 years of age from the UMEIs of Belo Horizonte closer to elements of Afro-Brazilian cultures, telling them about the Yoruba cosmogony. By using autobiography as a methodological principle, the experiences in the "Espaço do Conhecimento" gave me the opportunity to discuss the routines of a museum, and the formation of my way of being a mediator-storyteller. The study points to the potency of an education based on orality in light of the considerations of the writer and master of the African oral tradition Amadou Hampâté Bâ, and other authors in African perspectives, with focus on theater and the mythology telling.

Keywords: museum, orality, storytelling of mitology, black childhoods.

## SUMÁRIO

<b>1. Antes é preciso falar</b>	<b>9</b>
<b>2. Outros terrenos</b>	<b>13</b>
<b>3. Espaço do Conhecimento</b>	<b>16</b>
<b>4. Os andares e suas exposições</b>	<b>18</b>
<b>5. Terceiro andar: a contação de histórias</b>	<b>21</b>
<b>6. O ato de contar revela o contador</b>	<b>25</b>
<b>7. Terreno pedregoso: uma criança me “espelha”</b>	<b>27</b>
<b>8. Território Negro para Infâncias</b>	<b>30</b>
<b>9. Território literário</b>	<b>37</b>
<b>10. Para onde vou?</b>	<b>44</b>
<b>11. Referências</b>	<b>46</b>
<b>12. Apêndice – Livro: O que Felipe Vai ser?</b>	<b>49</b>



## Antes é preciso falar

*Eu sou um corpo, um ser, um corpo só.  
Tem cor, tem corte  
e a história do meu lugar.*

Luedji Luna

Ao iniciar esta reflexão sobre meu percurso no curso de Graduação em Teatro pela UFMG, várias questões se atrevem a povoar a minha mente. A primeira dessas questões se relaciona ao próprio ato de falar (por meio da escrita).

Através das palavras que aqui deposito serei capaz de trazer à luz não só meus pensamentos e sentidos de mundo<sup>1</sup>, como também a minha história. Algo relativamente novo na minha vida: por muito tempo eu me calei diante de pessoas e situações, e tenho consciência de que aprendi isso desde muito novo.

Logo nos meus primeiros momentos na faculdade, aprendi que os homens falam demais e deveriam aprender a se manter calados. Isso se deu durante uma aula quando uma professora incentivou que as meninas falassem mais. Em primeira instância, isso pareceu fazer todo o sentido, afinal, eu já havia aprendido sobre machismo na escola, pelas palavras de algumas professoras do Ensino Médio. Segundo o que ouvi delas, homens têm voz em todos os ambientes, e suas falas sempre carregam credibilidade, enquanto as falas das mulheres nem sempre, e quando o são, podem ter seu valor colocado em dúvida. Isso me levou a questionar algumas das minhas vivências.

Atentei para o fato de que desde os primeiros anos do Ensino Fundamental eu já não falava, em sala ou mesmo em ambientes de descontração entre meus colegas. Percebi que a maioria das pessoas brancas ao me redor - homens e mulheres - falava ou não demonstrava medo disso, o que era diferente comigo e minhas colegas negras. Com isso, passei a me dar conta que, na escola, me

---

<sup>1</sup> A princípio, utilizei a expressão “visão de mundo”, porém no decorrer da pesquisa, percebi que não seria coerente nesse trabalho onde enfoco a oralidade e as sociedades estabelecidas a partir dela. Segundo Oyèrónkẹ Oyěwùm, (2017, p. 39): “O termo ‘visão de mundo’ que se usa no ocidente para sintetizar a lógica cultural de uma sociedade, expressa adequadamente a prerrogativa ocidental da dimensão visual. [...] A qualificação ‘sentido de mundo’ é uma alternativa de maior abertura para descobrir a concepção do mundo de diferentes grupos culturais.” (apud ALVES; NOGUEIRA, 2017, p. 4)

ensinaram sobre machismo, mas não sobre racismo. Nilma Lino Gomes entende o racismo como:

O racismo é por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p.52)

A crença racista de superioridade da raça branca marca meu corpo-voz. Ainda que homem, sou uma pessoa negra. Em 1851, ao falar na *Women's Rights Convention* em Akron, Ohio, Sojourner Truth<sup>2</sup>, ao comparar suas vivências com as de mulheres brancas, se questionava: “E eu não sou mulher?”. Naquele momento, ao pensar nos lugares reservados ao homem branco eu me questionava: “E eu não sou homem?”. Eu só iria conhecer o conceito de interseccionalidade<sup>3</sup> muito mais tarde; porém, talvez ali eu já começasse a pensar sobre ele. O que veio a ser um fator importante para que eu pensasse as relações estabelecidas em sala de aula, principalmente depois da disciplina Sociologia da Educação. Nessa disciplina discutimos questões de gênero e sexualidade, raça e juventude no contexto da escola básica. Esses temas foram apresentados em forma de seminários pelos alunos. Apesar de representarem uma preocupação com a formação de professores que estejam atentos para observar os alunos como seres sociais diferentes e reconhecer suas singularidades, não discutimos as interseções disso; discutia-se apenas cada tema isoladamente, sem levar em consideração classe social, por exemplo.

Meu corpo é biologicamente marcado pelo que foi convencionado por uma grande parcela da sociedade como masculino, sendo assim, “sou lido” como homem, então, eu deveria gozar de todos os supostos privilégios relacionados a isso. Porém, esses privilégios são garantidos aos homens brancos. Sou “bicha

---

<sup>2</sup> Discurso “E eu não sou uma mulher?” de Sojourner Truth. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 21/08/2019.

<sup>3</sup> “Interseccionalidade é pensada como uma categoria teórica que focaliza múltiplos sistemas de opressão, em particular, articulando raça, gênero e classe”. (AKORTIRENE, 2017).

preta”<sup>4</sup>, pobre, e durante toda a minha vida eu tive poucas oportunidades de me expressar. Falar significava dar brecha para ridicularização; então, tudo o que eu queria era não me fazer notado, não “existir”. Em seu livro *Ensinando a Transgredir* bell hooks<sup>5</sup> comenta sobre isso:

Já dei aula a brilhantes alunos de cor, alguns de idade avançada, que conseguiram, com muita habilidade, nunca abrir a boca em sala de aula. Alguns expressam o sentimento de que, se simplesmente não afirmarem sua subjetividade, terão menos probabilidade de serem agredidos. Disseram que muitos professores universitários jamais manifestaram o menor interesse por ouvir a voz deles. (HOOKS, 2017, p. 57)

Assim como hooks relata, sempre notei que uma boa parte dos professores não estava disposto a me ouvir - de fato não houveram muitas tentativas de me acessar por parte da maioria deles.

Há uma espécie de mito que diz que as escolas de arte, principalmente as de teatro, são espaços mais democráticos, menos preconceituosos e convidativos para que as pessoas sejam “elas mesmas”. No entanto, quando passei a fazer parte da Graduação em Teatro na UFMG, me sentia compelido a buscar algum tipo de neutralidade. Era como se ser negro e bicha fosse demais para aquele espaço, como se tivesse que deixar minha subjetividade de lado para ser “apenas” o “artista” que estava ali para me tornar. Essa sensação era presente tanto nos corredores e dependências do puxadinho<sup>6</sup>, e, principalmente nas salas de aula, que mesmo sem nenhuma cadeira (a não ser a do professor), não pareciam tão desconstruídas quanto pretendiam se mostrar.

Mais uma vez eu me fechava e calava em autodefesa: não queria “dar pinta” demais, ser fora do padrão demais, e incomodar. Acredito que minha atitude era vista por alguns professores como falta de interesse ou até de aptidão para a profissão, algo que ficou explícito quando um deles olhou diretamente nos meus

---

<sup>4</sup> Muitas vezes fui chamado de preto e bixa durante minha existência, sempre em tom de humilhação. Porém, em 2017, com a cantora Linn da Quebrada, aprendi que essas palavras são poder. Na canção *Bixa Preta* Linn nos apresenta essas palavras em forma de orgulho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZeMa942nYe4>. Acesso em: 21/08/2019.

<sup>5</sup> A autora opta por usar letras minúsculas na grafia de seu nome para simbolicamente dar enfoque ao que ela escreve e não a sua pessoa. Por isso, aqui também escreverei seu nome sem letras maiúsculas.

<sup>6</sup> Apelido dado ao prédio de teatro pelos alunos do curso naquela época. Isso porque ele se encontra ao fundo do prédio de Belas Artes, configurando um prédio a parte em que a arquitetura parece pouco planejada, principalmente em comparação ao outro.

olhos durante a aula, na frente de todos os colegas, e disse: “talvez não seja essa a porta que você deve bater”; ou nos dizeres de outro que sugeriu, em tom de lição de vida: “às vezes tem que fazer outra coisa”. bell hooks me ajudou a entender que é justamente essa “tentativa de neutralidade” dos professores em salas de aula marcadas pela diversidade que colaboram para o afastamento de alguns alunos:

A experiência dos professores universitários que educam para a consciência crítica indica que muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem “seguros” de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro. É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos.” (HOOKS, 2017, p. 56)

Mesmo que inconscientemente, para mim, não havia como me formar professor-artista-pesquisador sem que as várias questões - que são meu corpo no mundo - fossem trazidas para a sala de aula/trabalho.

Ao refletir sobre o perfil dos alunos que ingressaram na Graduação em Teatro desde a minha entrada, percebo que esses, cada vez mais, demandam ser vistos como seres humanos integrais (HOOKS, 2017), principalmente os alunos negros e de outros grupos oprimidos. Isso é reflexo de ações afirmativas como a Política de Cotas, que possibilitaram um maior acesso à universidade pública a sujeitos marginalizados. A presença desses indivíduos acaba por tensionar e questionar o ensino nesse espaço. Nilma Lino Gomes observa que “eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (GOMES, 2012, p. 99).

As demandas por parte dos alunos em torno da descolonização dos currículos no Departamento de Artes Cênicas geraram um forte movimento no final de 2018, quando, diante da possibilidade de contratação de um novo professor, alunos negros (e alguns brancos) do curso de dança e teatro se mobilizaram para reivindicar a contratação de um docente para discutir relações étnico-raciais e arte. A demanda oficializada em carta aberta destinada a chefia do Departamento de Artes Cênicas e respectiva Câmara Departamental, a princípio recebeu respostas negativas, apontando para um não interesse, atitude que contribui para a manutenção do epistemicídio. Sueli Carneiro conceitua o epistemicídio como:

(...) o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. (CARNEIRO, 2005, p. 75).

Compartilharei fragmentos da minha história e de outras pessoas que compartilharam momentos da caminhada comigo, para, em diálogo com outros autores, discutir arte e educação. Essa é minha contribuição para que histórias de pessoas negras não continuem a ser apagadas, e por acreditar que vida e teoria não se separam, além de possibilitar a quem ler esta monografia, saber de que lugares eu falo<sup>7</sup>, sem pretender universalidade.

### **Outros terrenos**

A graduação em teatro não foi meu único espaço formativo na universidade: em 2017, já estudando por três anos na UFMG, ingressei no curso técnico do Teatro Universitário da UFMG (T.U.)<sup>8</sup>. Naquela época, eu estava muito insatisfeito com a graduação, que não atendia meus anseios em relação à prática teatral: sentia muita falta de estar em cena, alinhando a teoria que aprendia no curso com a prática, tal como esperado por mim. Na época, minha modalidade de curso ainda era Bacharelado, mas já me interessava em mudar para a Licenciatura. Ingenuamente, pensava que fazer um curso técnico seria a única forma de me formar ator, enquanto a Licenciatura me formaria professor.

---

<sup>7</sup> “A partir da nossa localização social, experimentaremos e teremos outra visão do mundo” (RIBEIRO, 2017).

<sup>8</sup> O Teatro Universitário é uma escola de formação de atores a nível técnico. O T.U. faz parte da Escola de educação básica e profissional da UFMG (EBAP). A escola possui uma história de mais de 60 anos em Belo Horizonte, tendo sido de grande importância para a própria história do teatro belorizontino.

Naquele mesmo ano não dei continuidade no curso técnico e depois de 3 meses o tranquei – assim como a graduação – para atuar em um projeto audiovisual<sup>9</sup>. Retornei para o T.U. em 2018.

Quando retornei ao T.U., um ano depois, já estava mais maduro e consciente das questões sociais que transpassavam meu corpo. Olhando agora, percebo que isso se refletiu até mesmo nos trabalhos apresentados em disciplinas. Logo quando entramos no T.U., após algumas aulas “introdutórias”, baseadas em jogos e pesquisas sobre Stanislavski, o professor Fernando Limoeiro propôs um exercício chamado “Eu confesso”, no qual fomos levados a escrever e interpretar monólogos de até 2 minutos, contando alguma passagem de nossa vida. Os alunos podiam escolher o que contar, e apareceram de histórias cômicas a dramáticas. Em 2017, eu contei uma história sobre um “relacionamento esquisito” que havia vivido: e ignorava todas as questões raciais e sociais que envolviam essa história. Já em 2018, foi extremamente importante para mim falar sobre ser “bicha preta” e, para isso, resolvi contar sobre minha adolescência. Entre tons cômicos e sérios, eu falava sobre minhas tentativas de ser aceito na escola e visto como uma pessoa bela:

*Passei a me arrumar todo dia antes de ir para aula. Era um banho de água, um banho de Monange (hidratante corporal) e outro de Avon (perfume). E pra terminar eu tacava 1 kg de Kolene (creme para cabelo) no meu cabelo. Eu saía de casa me sentindo a própria a própria Naomi Campbell, eu era a Naomi Campbell. Mas na escola nada mudou. Continuei a ser a bixa preta, feia e esculachada.*<sup>10</sup>

Como eu, outros alunos negros desta turma, também usaram o “Eu Confesso” como espaço para falar de suas questões enquanto pessoas negras. Depois que as apresentações terminaram, percebemos que deveríamos nos aproximar e criar, nós mesmos um espaço na escola para que nossas vozes e narrativas pudessem ecoar. Assim nasceu o Coletivo Espelho: entre uma aula e outra no Teatro Universitário. Alex, Bárbara, Nayara, Victor e eu nos sentíamos extremamente desconfortáveis com o racismo e os silenciamentos que ocorriam durante as aulas por parte dos professores, muitas vezes de forma velada, disfarçado de elogios como: “eu adoro os negros”, “as cenas dos negros são mais densas”, ou até mesmo “a primeira

<sup>9</sup> Protagonizei a série de TV “Sou Amor”, dirigida por Cris Azzi e André Amparo. As diárias de 12 horas de gravações ocorreram durante dois meses e meio no primeiro semestre de 2017, impossibilitando minha presença na Universidade nesse período. A série foi exibida por canais públicos como Rede Minas e TV Cultura entre 2018 e 2019.

<sup>10</sup> Fragmento do “Eu confesso” apresentado por mim em 2018.

mulher com que me relacionei era negra e ela era muito fogosa”. Intrigava-me pensar nas coisas que ouvimos desses professores e como elas não geravam incômodo nas pessoas brancas da turma, do mesmo modo como questões de gênero ou sexualidade causavam.

Sempre que tentávamos falar sobre racismo, acabávamos interrompidos. Seja por outros alunos, que acreditavam que era mais importante usar os nossos períodos de discussão para tratar de assuntos “mais gerais” e, por “consequência”, mais importantes para a turma, seja por professores que deslegitimavam nossos discursos, falando de “outras opressões” na tentativa de relativizar o que sofriamos.

Sentimos indignação e (aparente) impotência naquele espaço. Contudo, naquele momento, nosso único desejo era o de estarmos juntos e fazer uma arte que nos representasse, poder contar as histórias que são nossas, e das pessoas que são como nós. Porém, nossa movimentação na escola começou a causar certo incômodo nas pessoas brancas; no primeiro momento, principalmente nos outros alunos da turma. Percebemos olhares de desconfiança e ouvíamos coisas do tipo: “eles estão achando que esse coletivo é alguma coisa”, ou algo parecido com: “estão achando que são os únicos negros daqui”. O que parecia incomodá-los era o fato de estarmos todos no primeiro período do T.U. e já estarmos fazendo alguma coisa por nós mesmos enquanto artistas, enquanto o restante não. Somado isso, o fato de sermos negros discutindo situações de opressões (que estávamos sofrendo inclusive advindas deles), deixava ainda mais nítido seus motivos de preocupação.

A maioria de nós já havia passado por processos de identidade e “nos tornado-negros”, como propõe Neusa Santos:

Saber-se negra é viver a experiência de ser massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SANTOS, 1990, p. 18)

Enquanto um coletivo, estávamos nos tornando negros juntos, o que por si só, já era um reinventar de nossas histórias, uma vez que por muito tempo acreditamos que a única forma de sobreviver à sala de aula era a solidão, muitas vezes imposta, ao ponto de parecer inerente aos nossos corpos. Tanto que no início tínhamos

dificuldade de nos abrir uns com os outros, algo que foi sendo conquistado com tempo e paciência.

Aos poucos os encontros com esse grupo passaram a ser para mim um território simbólico dentro da universidade, onde discutíamos questões raciais sem censura, podíamos chorar (ou não) se quiséssemos, pois, podíamos ser fracos. Podíamos até mesmo discordar uns dos outros – o que acontecia com frequência – mas estávamos ali.

Em outubro de 2019 apresentamos a cena curta “Pietà”<sup>11</sup>, no “20º Festival de Cenas Curtas”<sup>12</sup> de Belo Horizonte. Essa apresentação marcou nossa última apresentação enquanto coletivo. Após isso, decidimos não continuar como grupo por questões de disponibilidade: alguns membros do coletivo haviam trancado o T.U. e nossos horários passaram a não coincidir mais; e também por divergências artísticas e políticas entre os integrantes. No entanto, acredito que que nosso encontro no T.U. teve grande impacto nas nossas vidas uma vez que as discussões que realizamos juntos e as experiências artísticas que vivenciamos nos ensinaram a importância de exercer nossa autonomia - entre pessoas negras - para resistir em situações de adversidade, transformando-as em potência criativa.

### **O Espaço do Conhecimento**

Meu interesse por contação de histórias e mitologias afro-brasileiras nasceu no ano de 2016, quando integrei o núcleo de bolsistas mediadores no setor educativo do Espaço do Conhecimento UFMG, localizado na Praça da Liberdade em Belo Horizonte. O museu faz parte do Circuito Liberdade que abarca 17 espaços culturais da praça e seu entorno, administrado pelo Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (Iepha/MG). É um museu de arte e cultura e faz parte do eixo de Extensão da Universidade, tendo como objetivo aproximá-la da comunidade.

Em relação aos demais prédios da Praça da Liberdade, o prédio do Espaço do Conhecimento se destaca por sua arquitetura que lembra um cubo mágico, enquanto os demais prédios remontam uma arquitetura mais clássica, construídos

---

<sup>11</sup> Sinopse: Experimentação cênica que visita a trajetória de cinco jovens negros e desenvolve uma visão artística e subjetiva do contexto sócio-racial cotidiano. “Trazemos nossos corpos à luz — eu te vejo — e, sob ela, cuidamos uns dos outros”. A cena foi dirigida por Rikelle Ribeiro e teve participação da atriz Michele Bernardino.

<sup>12</sup> Festival de visibilidade nacional organizado pelo Galpão Cine Horto, sediado na cidade de Belo Horizonte, recebe cenas de até 15 minutos do Brasil inteiro.



para abrigar a sede do poder público mineiro. Acredito que de alguma forma isso se relaciona com as tentativas do Espaço em estar sempre dinâmico e propício a experimentações dos mediadores e dos visitantes.

A estrutura do prédio do ECUFGM<sup>13</sup> conta com cinco andares, sendo que o primeiro abriga uma livraria, uma cafeteria e a recepção, onde os visitantes precisam se apresentar aos recepcionistas, guardar seus pertences em armários e receber um crachá de visitante, para acessar o museu. As exposições ficam divididas nos outros quatro andares.

*Demasiado Humano* é a exposição permanente do ECUFGM e ocupa os terceiro, quarto e quinto andares. *Demasiado Humano* está em exposição desde a inauguração do museu em 2010, a curadoria é de Patrícia Kauark Leite e a concepção de expografia é de Paulo Schmidt. Pelo que contou um dos administradores em uma das formações de mediadores, essa exposição foi idealizada para ser temporária. Provavelmente por falta de recursos, acabou sendo mantida até os dias de hoje e por esse motivo apresenta algumas precariedades. Era comum que peças da exposição quebrassem e não fossem substituídas e que obras digitais interativas apresentassem problemas ao executar os programas no meio da mediação, uma vez que os computadores se mantiveram os mesmos desde a inauguração e começaram a ficar ultrapassados.

Os visitantes são livres para começar a visita por onde desejarem, porém, a recomendação da expografia é começar pelo quinto andar.

Como bolsista do educativo de 2016 a 2018, era minha função recepcionar os visitantes espontâneos e alunos de escola públicas e privadas, bem como mediar as exposições para estes. O Caderno de Diretrizes Museológicas do Estado de Minas Gerais sugere como exercício da mediação:

[...]oferecer possibilidades de interpretação ao indivíduo em contato com o bem cultural, porque, queiramos ou não, ele interpreta o bem cultural, ou seja, ele constrói significados usando uma série de estratégias interpretativas. (CABRAL; RANGEL, 2008, p. 164).

Conclui que:

[...]o significado que construímos é pessoal, social e político, nós, educadores, devemos estar cientes de que os efeitos de classe,

---

<sup>13</sup> Abreviatura de Espaço do Conhecimento UFMG.

gênero e etnicidade atravessam esses significados. A interpretação é, entretanto, um processo contínuo de modificação, adaptação e extensão que permanece aberto às possibilidades de mudança. (idem)

O mediador é entendido como educador que não deve impor leituras e significações aos sujeitos, e sim, promover a aproximação entre indivíduos e obras de arte e cultura, respeitando suas subjetividades.

Não recebi uma formação sistemática para mediação quando comecei minha jornada no Espaço: aprendi tudo observando os mediadores com mais “tempo de casa”, o que foi de grande importância para começar a desenvolver a minha forma de pensar e fazer mediação.

Antes de começar a trabalhar no Espaço, li sobre as exposições, e tudo me pareceu muito distante pois ali se apresentavam informações técnicas sobre diversos assuntos que eu não dominava - biologia, geografia, letras, etc. No entanto, acompanhando outros mediadores as informações lidas por mim, fizeram mais sentido, ganharam forma através da experiência.

Havia mediadores de diversas áreas do conhecimento atuando no *Espaço*, e cada um possuía liberdade para desenvolver sua mediação da melhor forma que pudesse, por isso cada mediação que acompanhava permitiu experienciar um museu diferente. Visto que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido” (LARROSA, 2002, p. 22), percebo que à medida que eu conhecia o museu junto com os visitantes, entendia que era preciso mais do que informações sobre as obras; era necessário, como mediador, me colocar sempre nesse espaço do desconhecido para que a mediação acontecesse de fato. Em outras palavras, compreendi que a mediação nascia do encontro entre mediador-visitante-espço. Não existem modelos engessados a serem seguidos pois, assim como cada mediador e visitante é único, cada mediação também é, por isso, impossível de ser replicada. Esse entendimento permeou meu trabalho ali.

## **Os andares e as exposições**

Como era de praxe, as visitas para escolas<sup>14</sup> começavam no primeiro andar. Naquele espaço, apenas catracas - que atualmente foram retiradas - separavam as crianças de finalmente adentrar o museu. A “ritualidade da visita” (CARVALHO, 2013), começava com todos os mediadores reunidos para saudar as crianças e explicar as “regras” no caso, tudo o que não se poderia fazer. Dentre as regras estavam não beber água no andar, não mascar chiclete, não tirar nada do lugar, não entrar com mochilas. Citando Heye (1996), Carvalho observa que:

(...) tal procedimento pode ser visto como gesto por meio do qual o aluno se despe, temporariamente, de alguns elementos indicativos de sua identidade, contribuindo para explicitar a condição de visitante em que se coloca o grupo ao entrar no museu”. (HEYE apud CARVALHO, 2013, p. 8)

Toda essa preparação parecia deixar as crianças visivelmente mais empolgadas para entrar e descobrir o museu. O que também era reforçado por nós mediadores com perguntas do tipo: “Vocês estão prontos?”.

Após subir cinco lances de escada a pé - exceto as crianças com deficiência - o que gerava algumas reclamações por parte das crianças, por conta do cansaço, a visita começava no último andar. Esse, abriga o Planetário<sup>15</sup> - inclusive, era comum que algumas pessoas conhecessem o Espaço apenas como “planetário”. Ainda no mesmo andar encontra-se o observatório, onde é possível observar a lua, o sol e alguns planetas em determinadas épocas do ano, e uma escultura em forma de escada “infinita”, denominada Aleph. Essa instalação é inspirada no conto do Aleph do escritor argentino Jorge Luís Borges, e conta a história de um personagem que encontra um ponto de onde consegue ver todos os acontecimentos do mundo, fazendo alusão à ideia de que conhecimento é uma escada que nunca termina. Em algumas visitas, o conto do Aleph inclusive se tornava um “prólogo” de apresentação do museu. Nesse cenário, nos sentávamos no chão, em roda com as crianças. Iniciava-se uma conversa onde nos apresentávamos e pedíamos que elas apresentassem a si mesmas e a escola. Era nesse momento que os mediadores

---

<sup>14</sup> Apesar de também receber visitas de público espontâneo, neste trabalho irei me ater apenas ao público infantil das escolas.

<sup>15</sup> O Planetário proporciona uma experiência imersiva. Acomodados em cadeiras reclináveis, os visitantes podem contemplar o céu ou assistir filmes em um domo de nove metros de diâmetro. Para mais informações acessar: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/ descubra/planetario/>.

tentavam criar uma relação de cumplicidade com as crianças, além de poder observá-las.

Ao visitar o quarto andar, chamado de Origens, os visitantes se deparam com uma exposição reservada a um conteúdo mais científico que trata da origem do universo desde o *Big Bang*<sup>16</sup> até o surgimento da vida na terra. Ao contrário de muitos mediadores das ciências biológicas e exatas, esse era o andar que eu menos tinha interesse, por naquela época acreditar que aquele era o andar mais fácil de me tornar um mediador conteudista, o que fugia completamente do meu entendimento de mediação. A mediação nessa área muitas vezes era visivelmente cansativa para as crianças, virando “aula em espaço diferente da escola”. Resumiam-se à lógica de aulas expositivas utilizada por muitos professores em sala de aula. Algumas professoras ou coordenadoras que acompanhavam as vistas gostavam disso pois em geral viam espaços culturais com “complemento da escola” (CARVALHO, 2013). Maria Margareth Lopes faz considerações que nos ajudam a entender a escolarização dos museus: “Trata-se dos processos de redução da ação comunicativa e cultural, que cabem aos museus, limitando-os a meros apêndices de atividades escolares e curriculares (apud, LOPES, 2001, p. 23).

No ECUMG, rotineiramente recebíamos por e-mail um documento com informações sobre as turmas que iríamos receber durante a semana. Dentre informações como o número de alunos, série, idade e se existiam alunos com necessidades especiais, haviam “demandas dos professores” da escola responsáveis pela visita. Algumas demandas eram extremamente tecnicistas, tais como explicar todo o “Estratos do tempo”<sup>17</sup>. Isso gerava desconforto em muitos mediadores, que não se sentiam aptos a isso. Para mim, essas demandas retiravam a possibilidade de reconhecer o desejo das crianças – além de obrigá-las a ficarem em silêncio ouvindo alguém falar (assim como é código estabelecido em sala de aula), o que fazia com que muitas vezes elas comesçassem a conversar, se distrair. Entendo isso como uma forma de se fazerem ouvidas, como propõe Cristina Carvalho (2013):

Em alguns momentos, os monitores colocavam-se em posição de “disputa” com as obras expostas e não compreendiam que a

---

<sup>16</sup> Teoria cosmológica mais aceita sobre o desenvolvimento do universo.

<sup>17</sup> Painel da exposição em formato de linha do tempo, ilustrando as etapas de desenvolvimento do universo. Do Big Bang ao aparecimento do ser humano.

exposição, obviamente, despertava reações distintas em cada um, e não, necessariamente, “dispersão”, “gracinha” ou “falta de escuta” (CARVALHO, 2013, p. 6).

Penso que não ver o visitante como construtor de conhecimento, capaz de se apropriar das exposições de um museu, contribui para que se mantenham estruturas hierárquicas que concedem a esses espaços a detenção de “conhecimentos oficiais”:

Este ponto de vista culturalmente aceito incorpora também uma hierarquia epistemológica de saber e poder, em cujo topo estão os 'verdadeiros' cientistas, no meio os 'divulgadores' de toda ordem - os educadores, mesmo historiadores, sociólogos, os comunicadores e na base o público - escolar ou não - desprovido de qualquer saber ou poder'. Particularmente desprovido da possibilidade de exercer qualquer papel criativo e participativo em nível cognitivo, na construção de conhecimentos nos museus. (LOPES, 2001, p. 24).

Talvez até por não ter muita afinidade com o quarto andar, minhas mediações buscavam criar experiências sensoriais com as crianças. Por exemplo, pedia para que elas deitassem no chão – esse pedido às vezes gerava desconforto em algumas professoras, que queriam conter as crianças e acreditavam que isso as dispersava, e surpresa em algumas crianças, que achavam não ser permitido deitar em um museu – e fechassem os olhos. Então, começava a narrar os acontecimentos do *Big Bang* com detalhes; em contação de história, pedia para que elas os imaginassem como se estivessem lá presenciando tudo. Porém, se algo proposto por mim não gerasse interesse no grupo ou eles estivessem interessados em outras partes da exposição, eu me colocava aberto para que pudéssemos desenhar juntos os roteiros de visita.

### **Terceiro andar e a contação de histórias**

O terceiro andar do museu aborda temas que circulam em torno dos modos de ocupação do espaço geográfico, as interações entre seres humanos, natureza e cultura. Era o meu andar favorito, pois nele tinha a liberdade de aprender e contar histórias, e tinha a oportunidade de comunicar com os visitantes sobre relações humanas, algumas inclusive conflituosas, o que para alguns mediadores era o ponto mais difícil da exposição. Enquanto artista, isso era o que mais me movia.

Apesar de existirem outras instalações<sup>18</sup> nesse andar, irei me ater apenas a instalação “Cosmogonias e Cosmologias”, por ser a mais relevante para esse trabalho, uma vez que através dela cheguei à contação de histórias. No site do Espaço do Conhecimento podemos ler a seguinte descrição sobre tal instalação:

Cada povo tem seu mito fundador sobre a origem do mundo. Cada cultura conta sua história e suas lendas. Princípios religiosos, míticos ou científicos tentam explicar a origem do universo e influenciam a nossa visão de mundo. No Espaço do Conhecimento UFMG, o público pode ver cenários construídos em papel e ouvir as narrações sobre cinco cosmogonias: Yorubá, Maxakali, Grega, Maia-quiché e Judaico-cristã.<sup>19</sup>

Como cosmogonias, entendemos as histórias que explicam a criação do universo de acordo com cada cultura. No espaço, estão presentes as cosmogonias Yorubá, Maxakali, Grega, Maia-quiché e Judaico-cristã, representadas por esculturas de papel criadas pelo artista Marcelo Bicalho.

Figura 1 - Cosmogonia Iorubá



Fonte: Felipe Oliveira

<sup>18</sup> Apesar de a exposição ser dividida por andares temáticos, os andares possuem várias instalações com subtemas.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/mercato-mundi/>

Quando entrei para o núcleo de mediadores, conhecia apenas a história Judaico-Cristã, por conta da minha infância religiosa frequentando assiduamente a igreja católica em Cataguases<sup>20</sup>, cidade onde cresci e vivi até os 18 anos de idade.

Aprendi todas aquelas novas histórias assim como aprendi o ofício da mediação: ouvindo outros mediadores contá-las. Sinto-me privilegiado por ter vivido um processo onde a transmissão oral foi a base das trocas de conhecimento, uma vez que, durante boa parte da minha vida, aprender ouvindo outras pessoas sempre fez mais sentido pra mim. Quando pequeno quase tudo que eu ouvia, conseguia guardar comigo. Desde as histórias que minha mãe me contava, até conteúdos que as professoras explicavam em sala de aula:

A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade. Neste contexto, precisa-se entender a cosmovisão africana onde tudo e todos saberes estão interligados. E que esta realidade está muito presente nos Afrodescendentes (nos terreiros, na capoeira, etc). Enfim todos nós estamos com Ancestralidade Africana, apenas alguns por razões y, x, não sabem... (DOMINGOS, 2017, p. 201)

Sobre tradição oral num pensamento africano Hampâté Bâ<sup>21</sup> diz:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. (Bâ, 2010, p.169)

Parece muito coerente aprender por meio da oralidade histórias de culturas que se baseiam na tradição oral, e que enfrentaram os desafios da colonização e escravidão para não serem apagadas, como é o caso da cultura Iorubá<sup>22</sup>:

Em primeiro lugar, a escravidão se encarregou de debilitar a coerência da etnia Iorubá na América e, certamente, no que se refere a sua religião, é admirável que se tenha mantido grande parte do universo religioso, mas não sem ter sofrido sérios desvios que de alguma maneira modificaram conteúdos e expressões. (ESPÍN, 1986, p. 30)

Uma vez que vimos em Bâ (2010) que a tradição oral africana não se pauta

<sup>20</sup> Município localizado na Zona da Mata mineira. Segundo o IBGE em 2015 sua população foi estimada em 74 171 habitantes.

<sup>21</sup> Escritor e etnógrafo (Mali, 1900 - Costa do Marfim, 1991).

<sup>22</sup> Daqui em diante darei foco apenas na Cosmogonia Iorubá, respeitando o recorte desse trabalho que são as mitologias afro-brasileiras.

em separações cartesianas, podemos concluir que quando Espín comenta sobre as religiões no trecho acima, fala também de modos de vida e das mitologias. O que me leva a entender que um dos grandes motivos dessas histórias não serem do conhecimento da maioria das pessoas até hoje é apagamento que sofreram.

Mesmo que em muitos contextos as mitologias lorubás tenham conseguido ser preservadas, é importante ressaltar que, por inúmeros motivos, elas sofreram modificações com o tempo e espaço:

Na América, os mitos sofreram a influência desse sincretismo intra-africano, mas, além disso, sofreram a penetração do catolicismo obrigatório e ambiental. Se se quer saber o que veio da África, será preciso recordar que mesmo isso não é o iorubá puro. (ESPÍN, 1986, p. 31, 32)

Sobre a tentativa de resgatar as histórias através da língua original<sup>23</sup>, Espín sinaliza:

Os "negros velhos" — como os chama L. Cabrera —, quase sempre ex-escravizados<sup>24</sup> ou filhos de escravizados, podiam comunicar-se melhor em iorubá que na língua dos brancos (inclusive já entrado o século XX); mas, pouco a pouco, seus descendentes foram perdendo tal habilidade e a língua iorubá se converteu em idioma sagrado, para uso cúltico [...] A maioria dos fiéis já não entende iorubá (salvo palavras e frases soltas, ou alguns cantos prefixados) (Idem, p. 33)

Na instalação “Cosmogonias e Cosmologias”, sobre as representações imagéticas dos mitos, ficava uma cúpula com uma caixa de som onde os visitantes poderiam ouvir as histórias sendo contadas nas línguas originais. Acredito que, apesar de simplório, essa foi uma forma simbólica que o museu encontrou de contribuir para o não apagamento de algumas línguas que pouco a pouco, podem ir se perdendo. Plotado no chão havia o texto falado na cúpula traduzido em português. Para mim é impossível saber se a tradução é fiel, mas transcrevo-a aqui:

Os versos do Ifá contam que o mundo começou no Ilê-Ifê. Obatalá manifestou a Olodumaré, o deus supremo, seu desejo de criar o mundo, o Ilê-Aiyê. Olodumaré deu, então, a ele um punhadinho de

<sup>23</sup> A língua negro-africana lorubá é falada atualmente sobretudo na Nigéria, no Benin e em geral na Costa ocidental da África.

<sup>24</sup> No texto original o autor usa o termo “escravos”. Acredito que é importante utilizar o termo “escravizado” para que não se esqueça o processo de coisificação ao qual foram submetidos os negros arrancados da África.



areia e uma galinha. Olodumaré pediu a Obatalá que colocasse aquele punhado de areia em cima da água primordial - porque, na época, o Ilê Aiyê era apenas água primordial - e, em cima, colocasse a galinha. Então, Obatalá, com o punhado de areia e a galinha, embarcou na viagem para o Ilê Aiyê. No caminho, ele encontrou uma bebida de nome *emo*, um vinho de palmeira. Então, Obatalá acabou bebendo desse *emo*, ficando bêbado e dormiu. Olodumaré ficou esperando pela volta de Obatalá, que não aparecia. Olodumaré pediu ao irmão de Obatalá, Odudua, para ver o que estava acontecendo. Quando Odudua estava a caminho do Ilê-Aiyê, encontrou Obatalá dormindo. Então, Odudua simplesmente pegou os itens que foram dados ao seu irmão e foi cumprir sua missão. Ao chegar ao Ilê-Aiyê, havia apenas água primordial. Colocou o punhado de areia em cima da água primordial e, logo em seguida, colocou a galinha, que foi espalhando a areia, e assim, o mundo foi solidificando.

Quando acordou, Obatalá ficou bravo, porque seu irmão havia cumprido a missão que era sua. Então, Olodumaré deu a ele outra tarefa: a de criar o humano com o barro. Obatalá moldaria o humano com o barro, enquanto Olodumaré daria o sopro de vida nos indivíduos. e foi assim que o mundo começou. Os filhos de Obatalá espalharam-se pelo mundo. Obatalá, então, proibiu a todos seus seguidores de tomar bebidas alcoólicas. É por isso que um dos nomes de Obatalá é Orixalá, ou Oxalá, que quer dizer “O grande Orixá”. Também se referem a esse Orixá como Obarixá, que quer dizer “o rei de todos os Orixás”, “de todas as divindades existentes no mundo”. É essa a história da criação do Ilê-Aiyê e do povo Yorùbá.

Apesar deste texto estar presente na exposição, só fui lê-lo cerca de um mês depois que estava no museu e já havia aprendido a cosmogonia Iorubá. Percebi que a história que nós contávamos para as crianças, apesar de seguir a lógica dos acontecimentos, era diferente em vários aspectos. Inclusive existiam variações nas histórias de cada mediador-contador. Alguns contavam que quando Obatalá recebeu a missão de moldar o humano, teria recebido ajuda de Iemanjá para transformar a terra no barro que seria a matéria prima para criação do ser humano; outros contam que ele recebeu o barro de Nanã - Orixá da lama - e que por isso nós todos somos “barro de Nanã”. Sendo assim, quando morremos somos enterrados na terra para retornarmos de onde viemos.

As variações nas histórias contadas por cada mediador podem ser explicadas pelo que Hampâté Bâ (2010) denomina no contexto africano de “Cadeia de Transmissão”. Essa cadeia revelaria as “fontes” das quais cada pessoa tem acesso a uma história - em outras palavras, de quem você a aprendeu. Na tradição africana a cadeia de transmissão representa um profundo respeito às histórias que são passadas de geração a geração e garante a autenticidade do que está sendo

contado: “Se alguém o contradiz, ele simplesmente responderá: ‘Fulano me ensinou assim!’, sempre citando a fonte” (BÂ, 2010). A mesma história aprendida de “fontes” diferentes, apresentam versões diferentes.

### **O ato de contar revela o contador**

Minha experiência no museu me leva a pensar que ao narrar uma história, o contador não se separa de si mesmo, tudo o que ele é, e revela muito de si e sua subjetividade. Ele não é neutro, nem imparcial, mesmo que este esteja contando algo que não acredita, isso se manifestará de alguma forma em sua narrativa. Seja na forma como conta, as palavras que escolhe usar, os focos que escolhe dar no decorrer da história, e até mesmo o que escolhe omitir dela ou não, nos diz sobre seu lugar social, suas intenções, desejos e parte de quem ele é. Sobre isso Figurelli comenta:

As histórias contadas não se desligam das relações que as pessoas estabelecem entre si. (...) destaco que elas vão sendo construídas através de laços sociais que revelam enfrentamentos, hierarquias, obrigações, poder, relações de gênero e etárias, reconhecimentos, modos de comportamento e moralidades. (FIGURELLI, 2015, p. 2)

Relembrando o trabalho no Espaço do Conhecimento, era nítida a preferência dos mediadores em contar determinadas histórias para os visitantes do museu. Uma grande parte dos mediadores negros dava preferência à mitologia de matriz africana; os *gamers*<sup>25</sup>, preferiam a mitologia de origem grega, pois estas deram origem ao enredo de vários jogos populares de vídeo game; as mulheres brancas tendiam a contar uma ramificação da mitologia judaico-cristã, onde Lilith - a primeira mulher criada por Deus - não aceitou se submeter a nenhum homem e abandonou o paraíso. A empolgação entre quando contavam a história que mais gostavam e quando contavam qualquer outra era completamente diferente. Uma mesma história poderia se tornar completamente entediante ou extremamente interessante, dependendo de quem contava, afinal, a sentida sobre ela se tornava diferente a partir da identificação e vivência de cada contador.

Independente disso, era nítido que as histórias despertavam interesse das crianças e jovens que nos visitavam no museu - algumas mais que outras - o que

---

<sup>25</sup> Jogadores de videogames.

era revelado através dos pedidos para que nós as contássemos, e durante as conversas depois da atividade. Nesse momento nós nos sentávamos todos em roda no chão do terceiro andar e ouvíamos suas percepções. Instigadas por nós mediadores, as crianças e jovens conseguiam relacionar e refletir aspectos das narrativas ouvidas com suas próprias vivências, ou a de pessoas próximas a eles. Então, passavam a existir duas linhas narrativas que em algum ponto se misturavam: as mitologias contadas por nós, e os “casos” contados por eles. Esses casos geralmente tinham como personagens principais eles mesmos ou pessoas conhecidas. A partir disso, eles também se faziam contadores naquele momento – o que também se dava pelo fato de assumirem o protagonismo e serem ouvidos pela turma inteira.

Ao falar de si, eles percebiam-se e se viam personagens principais de sua biografia, o que não necessariamente acarreta em uma compreensão complexa das questões comentadas por eles, mas permitia tomar consciência da própria existência.

Conforme citado por Santos:

(...) A criação desse relato (história) tem como resultado primeiro a consciência do próprio ato de conhecer, ou seja, um sentimento de si através do qual o indivíduo percebe-se, momentaneamente, protagonista da sua narrativa, o que não significa necessariamente a percepção dos detalhes que a constituíram ou da sua totalidade, mas a descoberta (conhecimento) da própria existência. (SANTOS, 2011, p. 5)

É interessante perceber como ouvir histórias auxilia no processo de criar discursividade. Como também propõe Flávio Desgranges:

(...) Quem sabe ouvir uma história, sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história. (DESGRANGES, 2005, p. 5)

Em seu livro *A Palavra do Contador de Histórias*, Gislayne Matos parafraseando Hampâté Bâ afirma: “Ao longo dos dias o conto tradicional tem virtude de agir como um fermento e um revelador sobre aquele que o carrega dentro de si mesmo” (MATOS, 2005, p.XXIX). Para mim, não só os contos tradicionais tem essa característica, mas, em geral, toda forma de narrativa, aqui especificamente as orais.

Os interlocutores também têm ação ativa, uma vez que o que é contado reverbera, podendo levá-los até mesmo a um novo entendimento de si mesmo.

### **Terreno pedregoso: uma criança me “espelha”**

Era uma prática comum entre alguns mediadores deixar as crianças livres para verem os quadros das cosmogonias como desejassem. Nesse momento nós as ficávamos observando. A imagem da cosmogonia lorubá gerava comentários e reações variadas nas crianças. Geralmente, no primeiro contato, logo apareciam comentários com teor racista, tanto das crianças brancas quanto das negras. Muitas diziam que Obatalá (a escultura dele) era feio, que seu nariz não era bonito, que o turbante na sua cabeça era esquisito e até que tinham medo dele. Também eram frequentes comentários que comparavam os meninos negros da turma com Obatalá: “Olha você ali”, “Olha o fulano” – comentários geralmente seguidos de risadas da turma. Certa vez, enquanto estava mediando com uma colega de trabalho, ouvimos um menino negro de pele escura dizer para uma colega branca algo pejorativo sobre Obatalá ser negro. Minha amiga interferiu na conversa dos dois e disse: “Mas você também é negro”. Em orientação, Marina Machado – minha orientadora – observou que a atitude de minha colega pode ser lida como um tanto violenta, direta demais, considerando o contexto das crianças e seu diálogo anterior. Concordo com a observação, pois após essa situação o menino arregalou os olhos e não disse nada, mas era nítido seu desconforto em ser “apontado” como negro. Em sua “defesa”, sua amiga disse: “Não precisa ofender ele, não”, o que explicita a visão do ser negro como negativo, como revelaram as piadas e dizeres negativos.

Por mais que ser lido como negro fosse inegável para aquele garoto, ele aparentemente não estava confortável em ser. Compreendo que a atitude desse aluno em negar sua negritude acontece porque ser negro no Brasil não é socialmente visto como “bom” por uma enorme parcela da população: “O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente, o exótico são as principais figuras representativas do mito negro” (SANTOS, 1990, p. 27). Como “mito”, Santos define:

O mito é uma fala, um discurso - verbal ou visual - uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer. é uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em “natureza”. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de

determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas.  
(SANTOS, 1990, p. 25).

O mito negro traz narrativas e representação perpetuadas na sociedade dominante branca e racista, que tem a finalidade de manter as pessoas negras em posições inferiores e de subalternidade em relação às pessoas brancas. Formado de estereótipos negativos o mito negro “busca afirmar a linearidade da natureza negra” (SANTOS, 1990). À medida em que vamos nos desenvolvendo, somos levados a introjetar características do mito, ao ponto de acreditar e até tentar nos encaixar nele.

Assim como o jovem visitante do museu, durante boa parte da minha infância e adolescência eu também não queria ser lido como negro. Quando eu tinha por volta de oito anos de idade, apesar de morar em um bairro onde a maioria das crianças era negra, meu melhor amigo era um menino branco que morava na rua ao lado da minha, o Hugo. Ele tinha minha idade e nós sempre brincávamos juntos. Nós tínhamos vários bonecos de personagens dos desenhos que gostávamos: Power Rangers<sup>26</sup>, Digimon<sup>27</sup>, Max Steel<sup>28</sup> e outros. Um dos meus bonecos favoritos era a boneca skatista da personagem Lindinha<sup>29</sup> do anime Meninas Super Poderosas<sup>30</sup>. Geralmente as brincadeiras com os bonecos aconteciam na casa dele, debaixo da mesa da varanda e não existia nenhum adulto por perto. Nossa brincadeira favorita era inventar histórias para os bonecos enquanto os fazíamos viver. As histórias geralmente não tinham nada a ver com as histórias “originais” dos bonecos, muitas vezes até mudávamos seus nomes. Uma vez que as narrativas se estabeleciam, nós passávamos dias brincando com elas e fazendo com que se desenvolvessem se tornando extensas e cheias de acontecimentos. Hugo sempre era os personagens masculinos e eu gostava de ser os femininos. Certa vez, até inventamos uma história onde nossos bonecos - um boneco skatista dele e a minha boneca skatista da Lindinha - se namoravam, se beijavam e viviam uma relação de cumplicidade. Na minha mente de “criança cristã” eu sentia uma culpa por sermos dois meninos

<sup>26</sup> Franquia de séries de TV que se tornou popular nos anos 90 e contava a história de jovens recrutados para salvar o mundo de ameaças intergalácticas.

<sup>27</sup> Série de desenho animado sobre criaturas digitais habitantes de um mundo digital. A franquia se tornou popular nos anos 2000.

<sup>28</sup> Bonecos de ação distribuídos pela empresa de brinquedos Mattel. Max Steel era representado como um agente secreto. Devido a popularização do brinquedo, ganhou uma série animada nos anos 2000.

<sup>29</sup> A personagem Lindinha é loira, tem olhos azuis, extremamente vaidosa e reproduz um estereótipo de feminilidade.

<sup>30</sup> Série animada dos anos 90. As protagonistas são três irmãs/garotas super-heroínas que salvam a cidade de Townsville com seus poderes especiais.

brincando de “namorar” mesmo que com os bonecos. Mas também não deixava de brincar porque eu sabia que não estávamos fazendo nada de “errado”.

Eu sempre era os personagens muito brancos - não que eu tivesse bonecos negros, inclusive se naquela idade me oferecessem um, talvez eu não me interessasse tanto por ele. Dar vida a um boneco branco me gerava uma grande satisfação. Eu não saberia dizer naquela época, mas hoje relaciono com o que Santos aponta sobre o desejo imposto as pessoas negras de “alcançarem uma branquitude”:

O negro de quem estamos falando é aquele cujo Ideal de Ego é branco. O negro que ora tematizam é aquele que nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como o ideal a ser atingido e que endossa a luta para realizar este modelo.  
(SANTOS, 1990, p. 34).

Ser branco na vida real é impossível, mas na fantasia não era. Acredito que através dos jogos de histórias com meu amigo, sendo personagens brancos vivendo histórias brancas, eu sentia que me aproximava de um ideal de branquitude.

Lembro da época que uma biblioteca itinerante chegou na minha cidade e meus pais me levaram até ela para que eu pudesse pegar alguns livros pois eu adorava ler e eles queriam me incentivar. *Reinações de Narizinho* foi o primeiro livro de Monteiro Lobato que tive contato e lembro que o seguinte trecho me marcou muito:

Tia Nastácia não sei se vem. Está com vergonha, coitada, por ser preta.  
- Que não seja boba e venha – disse Narizinho – eu dou uma explicação ao respeitável público. (...)  
- Respeitável público, tenho a honra de apresentar vovó, Dona Benta de Oliveira, sobrinha do famoso Cônego Agapito Encerrabodes de Oliveira, que já morreu. Também apresento a princesa Anastácia. Não reparem ser preta. É preta só por fora, e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então, o encanto se quebrará e ela virará uma linda princesa loura. (LOBATO, 1993)

A obra de Monteiro Lobato é permeada por outras passagens criadas pelo autor com características e falas extremamente racistas. Ao ler esses livros quando criança, senti que a cor da minha pele seria motivo de vergonha, e ainda que, ser preto(a) era uma espécie de maldição. Depois disso criei meu próprio mito, e passei a sonhar com ele constantemente, inclusive acordado. Acreditava que em algum

momento quando eu merecesse, uma borboleta pousaria sobre a minha cabeça; então, de forma mágica o encantamento iria se desfazer, toda a “tinta” da minha pele iria sair, meu cabelo se tornaria liso, eu passaria a ser branco e por consequência feliz.

### **Território Negro para Infâncias**

Deparar-me com as crianças visitantes do ECUFGM e perceber que algumas crianças negras dessa geração ainda enfrentam situações de racismo muito parecidas com as quais eu enfrentei quando criança, instaurou em mim um desejo de movimento. Em conversa com outras pessoas negras no museu, percebemos que as situações de reprodução de racismo entre as crianças visitantes eram constantes o que nos incomodava muito. Principalmente porque em muitos momentos nós não sabíamos lidar com esses casos, como aconteceu com minha colega no caso relatado anteriormente. Isso fez com que surgisse em nós o desejo de estudar relações étnico raciais para entender minimamente os mecanismos e estruturas histórico-sociais que colaboram com o racismo e possíveis estratégias para tratar desse assunto com as crianças no museu.

Paralelo a isso, o Espaço do Conhecimento, foi procurado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) com o intuito de revitalizar o projeto Território Negro - o Território Negro já havia sido desenvolvido há alguns anos atrás no ECUFGM até ser interrompido. Outros espaços culturais também foram procurados, a SMED desejava que o museu recebessem crianças de 3 a 6 anos das UMEIs de BH, para realizar um percurso temático que aproxima-se as crianças das culturas afro-brasileiras a partir de suas exposições.

O convite da SMED chegou em momento certo e encontrou solo fértil no Espaço. Natália, Priscila e eu – os três mediadores autodeclarados negros no turno da manhã naquele momento – ficamos responsáveis por criar e desenvolver esse projeto. A princípio, o desafio parecia muito grande, além de atender um público de crianças muito pequenas ainda havia outra questão: como tratar de questões étnico-raciais com crianças tão pequenas?

Tal desafio não nos assustou, mas nos motivou. Durante algum tempo depois disso, fizemos reuniões frequentes para debater questões raciais. Nossa colega Natália, era estudante do curso de História e possuía um grande conhecimento sobre a história do povo negro no Brasil e compartilhava isso conosco. Para mim

esse momento foi essencial, tanto no aspecto profissional como pessoal, pois à medida que eu ia me aproximando desse debate e entendendo a história do meu povo, começava a entender a mim mesmo enquanto pessoa negra nessa sociedade.

Por sermos do curso de Teatro, Priscila e eu contribuíamos mais efetivamente com questões artísticas, ao ponto de entendermos que nosso diálogo com as crianças se dariam de forma mais efetiva – e a afetiva – através de abordagens artísticas, especificamente da contação de histórias, que havia se apresentado como um prática que durante as mediações nos permitia conversar com as crianças sobre variados temas. Decidimos então que o percurso temático se desenvolveria a partir da contação da cosmogonia Iorubá. Apesar de ter sido uma decisão intuitiva, ela estava intimamente relacionada a um pensamento africano de educação:

[...] o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança. [...] Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um mito, de uma história ou de uma lenda. (BÂ, 2010, p. 183)

Fica explicitado que nesse contexto, a contação de mitos e histórias, ocupam o lugar de vida e educação. Além disso, compartilhar conhecimentos através de histórias, permite que cada interlocutor tenha a oportunidade de alcançar as suas próprias conclusões, sem expectativas de que todos devam chegar ao mesmo entendimento sobre o que é ensinado, independente de suas singularidades:

Quando um velho conta uma história iniciatória em uma assembleia, desenvolve-lhe o simbolismo de acordo com a natureza e capacidade de compreensão de seu auditório. Ele pode fazer dela simples história infantil com fundamento moral educativo ou uma fecunda lição sobre os mistérios da natureza humana e da relação do homem com os mundos invisíveis. Cada um retém e compreende conforme sua capacidade. (BÂ, 2010, p. 201)

O nome Território Negro não foi escolhido por nós, apenas acrescentamos a ele o “para infâncias”, na tentativa de explicitar que o percurso era pensado para a infâncias plurais. No entanto, no pensamento da Educação em afroperspectiva,



estar em condição de infâncias se torna uma condição essencial para o processo de ensino-aprendizagem:

Na área de educação, a afroperspectividade não passa de um convite para que, durante os processos educativos, crianças, idosos, adolescentes, jovens e adultos possam habitar suas infâncias – porque só podemos ensinar e aprender frequentando nossas infâncias. (NOGUEIRA; ALVEZ, 2017, p. 18)

O percurso temático Território Negro para Infâncias se iniciava no primeiro andar. Apesar de suas especificidades, algumas demandas técnicas do museu ainda precisavam ser cumpridas. Por isso, foi necessário criar alguns elementos narrativos para introduzir as crianças ao “faz de conta” que estávamos propondo. Como de praxe, assim que chegavam ao museu, as crianças precisavam colocar seus pertences nos escaninhos e jogar fora as balas ou chicletes que estivessem em suas bocas. Para “justificar” isso, nós mediadores, recebíamos as crianças muito animados dizendo que naquele dia nós iríamos fazer algumas viagens juntos e que para isso, era preciso deixar suas coisas guardadas para que a viagem ocorresse em segurança e ninguém perdesse nada.

Após subir as escadas, sentávamos em roda e como de costume os mediadores se apresentavam para as crianças. De modo geral nós sempre dizíamos nossos nomes e o que estávamos cursando na UFMG. No Território Negro para Infâncias isso ganhava uma outra dimensão, visto que todos os mediadores envolvidos nele eram negros e de áreas diferentes do conhecimento. Para nós, isso era importante pois poderia contribuir para que as crianças negras pudessem talvez vislumbrar estar em uma universidade pública estudando o que gostam assim como a gente, ou mais que isso, poderia ampliar as possibilidades de pensar futuro.

Também era de praxe que todas as escolas que visitavam o museu assistissem a uma sessão do planetário. Então, o planetário era apresentado como uma nave espacial onde seria feita a primeira viagem do dia. Antes que elas entrassem na sala do planetário, se iniciava uma preparação. Primeiro um alongamento, pois iríamos passar muito tempo sentados nas cadeiras da nave. Em seguida, era hora de vestir o traje espacial. Nós perguntávamos “o que vestir para ir viajar em segurança pelo espaço sideral?”, e elas respondiam: “calça”, “colete”, “capacete”, “bota espacial”, “cinto de utilidades”, “mochila com comida”. “Vestíamos” cada coisa uma a uma. Quando finalmente estávamos prontos, o planetarista-

comandante da nave, abria as grandes portas de metal pela parte de dentro da neve, revelando as crianças um pouco de seu interior. Após os devidos cumprimentos ao comandante, as crianças começavam a entrar de 5 em 5 para dentro da nave - por motivos de segurança - deixando as crianças que ficavam de fora ainda mais curiosas.

Geralmente as crianças mais novas como essas, assistiam ao filme “O segredo do foguete de papelão”. O filme que acompanha a jornada de crianças viajando pelo sistema solar em um foguete de papelão construído por elas. Apesar das tecnologias do planetário que gerarem uma experiência imersiva, capaz de gerar a sensação de realmente estar navegando pelo espaço, essa sessão era relativamente longa, durava quarenta minutos. Chegamos até a sondar a possibilidade de trocar por outra mais curta para que o percurso não se tornasse cansativo para as crianças, mas aquela era a mais adequada para a idade em questão.

Assim que a sessão terminava e as portas de ferro da nave se abriam novamente, as crianças nos encontravam do lado de fora com instrumentos de percussão como tambor, pandeiro, caxixi e uma grande globo terrestre. Nós as recepcionamos com muita alegria e dizíamos algo como: “Agora que vocês já conheceram todos os planetas do sistema solar, é hora de conhecer um pouco mais sobre o nosso planeta. Hoje iremos conhecer um continente diferente do nosso. Vocês sabem o que é um continente?”. Como esperado a maioria das respostas era negativa, então, cabia a nós explicar, mostrando o globo terrestre: “Continente é um enorme pedaço de terra, cercado por água do mar e formado de vários países. Nós moramos no continente americano, mas hoje nós vamos conhecer uma história do continente africano”. Dito isso, nós descíamos as escadas cantando e tocando os instrumentos rumo a instalação “Cosmogonias e Cosmologias” onde aconteceria a contação.

No terceiro andar, as crianças encontravam no chão em frente a representação da cosmogonia lorubá, um enorme tecido posicionado como um rio, nós as convidávamos a se sentarem em meia-lua em volta dele, de frente para a arte da cosmogonia. Nós ficávamos atrás do pano, o que não intencionalmente acabava estabelecendo a área onde iríamos atuar.

Além dos instrumentos, nós usávamos uma mala como elemento cênico. Dessa mala saiam os objetos que ajudavam a contar a história no decorrer da

contação. À medida que nós retirávamos um objeto e outro, as crianças acabavam entendendo esse código e ficavam interessadas pelo que sairia dali em seguida.

Tenho consciência de que esse relato não será capaz de abranger os pequenos detalhes e todas as dinâmicas desenvolvidas durante a contação, pois sua maior potência estava no diálogo que nascia do encontro com as crianças. A história suscitava outras pequenas histórias, inquietações, perguntas e momentos de encantamento que não seria fácil descrever. Mesmo assim, será preciso transcrever a nossa versão da cosmogonia iorubá, para que seja possível imaginar como tudo se dava, uma vez que nessa etapa do percurso o roteiro se dava atrelado à mitologia. É importante ressaltar que as adaptações de linguagem feitas por nós foram apenas com o intuito de facilitar a contação e o entendimento das crianças, mas os acontecimentos foram mantidos como aprendido por nós, como explica Bâ ao observar a fidelidade das narrativas africanas:

A trama da narrativa era sempre a mesma. As diferenças, que se encontravam apenas em detalhes sem importância, deviam-se à qualidade da memória ou da verve peculiar do narrador. Dependendo do grupo étnico a que pertencia, podia tender a minimizar certos revezes ou a tentar encontrar alguma justificativa para eles, mas não mudava os dados básicos. [...] o contador de histórias podia deixar-se levar pelo entusiasmo, mas a linha geral permanecia a mesma: os lugares, as batalhas, as vitórias e as derrotas, as conferências e diálogos mantidos, os propósitos dos personagens principais. (BÂ, 2010, p. 207)

Para o melhor entendimento, entre parentes estará a descrição do que acontecia em cada momento da contação, assim como as rubricas nos textos dramáticos, em negrito a mitologia:

**No começo de tudo o mundo era uma grande bola de água: o Ylê- Aiyê.** (Nesse momento retirávamos da mala uma grande lona azul que cobria a cabeça das crianças, deixando-as imersas num “mundo azul”, como imaginávamos o Ylê-Aiyê. Quando a lona descia a história continuava). **No céu, o poderoso Deus Olodumaré vivia com seus dois filhos: Obatalá e Odudua. Um dia, Obatalá manifestou ao seu pai o desejo de criar a terra.** (os diálogos eram improvisados de forma coloquial como: “ô pai, o mundo só com água é legal, mas eu tenho vontade de criar a terra”. Isso tendia a aproximar mais as crianças da história). **O pai consentiu e**

para a missão de criar a terra deu ao filho uma galinha e um punhadinho de areia. *(Como Obatalá criaria a terra só com um punhadinho de areia e uma galinha? - perguntávamos. As respostas eram as mais variadas possíveis, mas geralmente nenhuma delas era a mesma da história, causando surpresas ao descobrirem).* Olodumaré disse a Obatalá para descer do céu até a grande bola de água, e assim que lá chegasse ele deveria colocar o punhadinho de terra sobre a água e colocar a galinha em cima da areia. Nesse momento a galinha começaria a ciscar e espalhar a terra para todo o lado, formando as montanhas, as florestas, as ilhas... Obatalá então começou sua viagem do céu até o Ylê-Aiyê. No meio do caminho ficou com muita sede. Caminhando mais um pouco, encontrou uma garrafa de um líquido misterioso. Apesar de ficar desconfiado, ele estava realmente com muita sede e bebeu todo o líquido. O que Obatalá não sabia era que esse líquido era uma poção do sono e acabou adormecendo. Dias se passaram sem que Obatalá voltasse pra casa, seu pai preocupado pediu a Odudua que descesse até o Ylê-Aiyê para descobrir o que estava acontecendo com seu irmão. Chegando no meio do caminho ele encontrou Obatalá dormindo e resolveu ele mesmo completar a tarefa do irmão: criou a terra. Dias depois quando Obatalá acordou, percebeu que o mundo já havia sido criado e ficou muito triste. Resolveu então voltar pra casa e pedir desculpas para o pai por não ter cumprido a missão. *(Aqui perguntávamos as crianças se o pai deveria desculpar o filho. A maioria das respostas era “não” e nós rebatíamos dizendo que Olodumaré era um pai muito bondoso por isso ele obviamente perdoaria o filho).* Olodumaré perdoou o filho e ainda deu a ele uma nova missão: criar o ser humano para viver na terra. Dessa vez o pai não deu nenhuma dica de como realizar essa missão, apenas deu ao filho um punhadinho de areia.

Obatalá então desceu do céu até a terra recém-criada. Sem saber como iria realizar a nova missão apenas com punhadinho de areia, se colocou pensativo de frente para o mar. De repente, as águas começaram a se mover de forma diferente, e lá de dentro surgiu uma linda mulher. Ela tinha a pele preta, longos cabelos trançados, um lindo vestido azul e quando ela andava, as águas do mar se moviam debaixo dos seus pés. O nome dela era Iemanjá. Iemanjá era a mulher mais linda que Obatalá já tinha visto na vida. Muito sábia, Iemanjá disse a Obatalá que bastaria ele molhar a areia na água, transformando-a em barro, e

**assim moldar o ser humano do barro. Obatalá ficou tão agradecido que cantou uma música em agradecimento.** *(Aqui era cantada um trecho da música “Saudação à Rainha” da compositora e atriz belorizontina Eneida Baraúna, enquanto circulava pelas mãos das crianças uma ilustração de Iemanjá. Nesta ilustração Iemanjá possuía a pele preta, diferente da imagem branca que foi grandemente divulgada da Orixá no Brasil).* **Obatalá seguiu o conselho de Iemanjá: Fez o barro e dele modelou o homem. Fez primeiro a cabeça, depois o pescoço, a orelha...** *(Nós incentivávamos as crianças a dizer quais outras partes do corpo eram necessárias para que se formasse um ser humano e elas diziam: “pé”, “boca”, “unha”, “dedos”, “cabelo”, “cílios”, “coração”, “joelho”, “cotovelo”. Algumas vezes se tornava quase impossível retomar a história porque elas não paravam de dizer partes do corpo humano).* **Quando concluiu a sua obra prima, Obatalá subiu correndo para o céu e mostrou o ser humano que havia criado para seu pai. O pai, ficou muito orgulhoso, pois o ser humano havia ficado perfeito. Só faltava uma coisa para esse ser humano ficar ainda mais perfeito.** *(O que era? - perguntávamos. Às vezes algumas crianças respondiam o que nós esperávamos ouvir, outras não).* **Agora só faltava ganhar vida. Mas isso era fácil. Olodumaré, encheu seu peito de ar e soprou no ser humano o sopro da vida. Era um sopro tão forte quanto uma ventania, além de muito poderoso pois instantaneamente o ser humano ganhou vida. Assim o primeiro humano foi criado, depois vieram os outros.**

Geralmente o percurso todo - contando com a sessão do planetário - durava mais ou menos uma hora e meia. Um tempo relativamente curto, que me levava a pensar o “Território Negro para Infâncias” como boas sementes espalhadas e regadas em bons terrenos. Mesmo assim, algumas vezes conseguíamos ver que algumas dessas sementes germinarem diante de nossos olhos, quando por exemplo algumas crianças aparentemente frequentadoras de igrejas cristãs, a princípio demonstravam resistência a escutar cosmogonia Iorubá, passavam a interagir conosco ou quando deixavam de associá-la a algo mal e ruim.

Lembro-me de uma das vezes em que fizemos o percurso e que pra mim sintetiza um dos motivos de existir ações como essa. Durante o momento da mitologia em que estávamos descrevendo Iemanjá - “uma mulher de pele preta, longos cabelos trançados e linda” - uma garotinha negra com os cabelos trançados

se levantou do chão e disse para nós: “Eu sou igual Iemanjá, eu sou linda”. E os outros alunos brancos e negros da turma concordaram dizendo: “É verdade, ela é como Iemanjá. Ela é linda mesmo”. Esse acontecimento aponta as figuras mitológicas afro-brasileiras como referências positivas para as crianças. Além de apontar para a possibilidade de que as novas gerações de crianças negras, ao terem acesso a uma educação emancipadora, possam crescer mais conscientes de quem são no mundo desde cedo.

### **Território literário**

*Não tenho força física, mas as minhas palavras ferem mais do que a espada. E as feridas são incicatrizáveis.*

Maria Carolina de Jesus

No primeiro semestre de 2019, na disciplina Pesquisa em Artes Cênicas do curso de Licenciatura em Teatro da UFMG, a professora Mônica Ribeiro nos leva a construir um projeto de pesquisa para o futuro Trabalho de Conclusão de Curso. No semestre seguinte, apresentei o projeto para minha orientadora, professora Marina, que depois de lê-lo sugeriu que talvez ao invés de fazer um roteiro de contação de histórias pensado para tratar questões étnico-raciais com crianças, eu poderia escrever um livro. Essa ideia me animou muito, inclusive pela sincronicidade dos nossos pensamentos, pois eu havia pensando nisso – mas tinha descartado tal possibilidade por acreditar que poderia ser muita pretensão desejar escrever um livro! Além de poder representar “um passo maior do que as minhas pernas”, como diria minha mãe. Pensei que poderia não ser capaz.

Enquanto refletia sobre tal possibilidade sempre me vinha à cabeça o questionamento: “Quem sou eu para me atrever a escrever um livro?”. Felizmente, eu tenho um pouco de teimosia e aceitei o desafio. Passei a pensar: “Por que não me atrever a escrever um livro?”.

Desde pequeno, minha aula favorita na escola era a de Português, porque eu gostava de interpretação de texto: tentar pensar no que o autor queria dizer com isso ou com aquilo. Mais que isso, eu gostava de escrever textos; meu momento favorito

da aula eram os de redação. Não importava se o tema fosse livre ou específico como: “dia das mães”, “minhas férias”, “minha cidade”. Escrever me fazia sentir que podia moldar a realidade - a minha e as que eu inventava - como quem molda o barro. O que se aproxima do que Conceição Evaristo<sup>31</sup> diz sobre sua própria infância:

E se inconsciente desde pequena, nas redações escolares, eu inventava um ou outro mundo, pois dentro dos meus limites de compreensão, eu já havia entendido a precariedade da vida que nos era oferecida. (EVARISTO, 2007, p. 20)

Os textos que eu escrevia muitas vezes chamavam a atenção dos professores, tanto que desde a segunda série do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, me acostumei a ler um ou outro texto meu em voz alta para toda a turma, a pedido dos professores.

Quando criança/adolescente, sempre existiu em mim uma grande vontade de ser escritor e poder contar histórias - talvez também por isso tenha me aproximado do teatro - mas eu acreditava que aquele não era um espaço que eu poderia habitar, por inúmeras razões, entre elas, não ter tido acesso ao melhor ensino de Língua Portuguesa nas escolas onde eu estudei, o que gerou lacunas no meu conhecimento de gramática, ortografia, etc. Ao ingressar na Universidade, esse sentimento aumentou drasticamente frente às leituras e escritas acadêmicas que me eram apresentadas. Parei de escrever as histórias como escrevi durante toda vida e tinha muita dificuldade em escrever os trabalhos da faculdade. Com isso, passei muito tempo pensando que o ensino superior não era meu lugar. Percebo - tanto por histórias que ouvi de colegas da UFMG, quanto por algumas leituras - que o sentimento de não pertencimento de pessoas negras em relação a lugares de escrita e intelectualidade é muito presente. Isso acontece pois o racismo deslegitima, desestimula e duvida de intelectualidades negras.

Enquanto crescia, muitas vezes os professores brancos duvidavam que eu tivesse escrito algumas redações que apresentava, e eu tinha que provar que eram de minha autoria mostrando que eu conhecia e sabia o significado de algumas palavras do texto. Outras tantas eu escutava que apesar de “até ser inteligente” eu “não iria longe na vida por ser negro”. Crescer ouvindo coisas como essas me

---

<sup>31</sup> Romancista, contista e poetisa brasileira.

fizeram durante muito tempo duvidar da minha capacidade de realizar tudo que me propunha a fazer. Em poema, Maria Carolina de Jesus (1996)<sup>32</sup> conta sobre seus anseios e como era desencorajada a sonhar e ocupar lugares pré-estabelecidos por uma sociedade racista:

Eu disse: o meu sonho é escrever  
Responde o branco: ela é louca.  
O que as negras devem fazer...  
É ir pro tanque lavar roupa (apud BAROSS, 2017, p. 22)

Conceição Evaristo relata um acontecimento similar onde foi desestimulada a sonhar um futuro que não o de empregada doméstica:

Enquanto trabalhava como doméstica e após concluir o Curso Normal, eu sonhava em dar aula em Belo Horizonte. (...) as famílias tradicionais para quem nós trabalhávamos não me indicariam e nunca indicaram; não imaginavam e não queriam para mim um outro lugar a não ser aquele que "naturalmente" me haviam reservado. (DUARTE, 2007, p. 23)

Em uma entrevista ao canal do *Youtube* "EBC na Rede", a jovem escritora Jarid Arraes<sup>33</sup> comenta sobre sentir que não poderia ser escritora por ser uma mulher negra:

Eu me descobri escritora quando eu comecei a escrever contra as injustiças e discriminações que eu sofria como mulher negra e nordestina. Foi a partir daí que eu comecei a perceber que o fato de eu não me sentir capaz de ser escritora, me apresentar como escritora, era fruto do racismo da sociedade que dizia que esse não era meu lugar. Então, aprendi a aceitar que é meu lugar sim. Aprendi a defender esse lugar e a produzir e escrever coisas que ajudem outras mulheres como eu a saberem que podem escrever, que podem ilustrar, fazer arte, fazer ciência e serem intelectuais. (JARID, 2016)

Em 2015 Jarid publicou independentemente o livro *As lendas de Dandara*. O livro nasceu da necessidade da escritora de resgatar a figura de Dandara dos Palmares<sup>34</sup>, que, segundo ela, assim como outras mulheres negras, possuem suas

<sup>32</sup> Uma das primeiras escritoras negras de destaque no Brasil e uma das mais importantes escritoras brasileiras. Escreveu o famoso livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* publicado em 1960.

<sup>33</sup> Escritora, cordelista e poetisa negra brasileira.

<sup>34</sup> Guerreira negra que lutou pela libertação dos negros e negras escravizados no Brasil. Dandara liderou homens e mulheres e não se encaixava aos padrões de gênero impostos as mulheres. Para



narrativas apagadas na história do nosso país. No livro, Jarid brinca e intercala fatos históricos com lendas que giram em torno da figura de Dandara. Por conta do sucesso o livro ganhou em 2016 uma nova publicação pela Editora De Cultura e, segundo Arraes, passou a ser usado por muitos professores em sala de aula:

Essa é a maior recompensa: crianças como eu fui, vão poder conhecer a Dandara que eu não conheci, que teria feito tanta diferença na minha vida se eu tivesse conhecido e agora vai fazer a diferença para elas de uma forma muito positiva. (JARID, 2016).

Sobre o sentido que o ato de escrever - principalmente quando escrevem as suas histórias - ganha na vida de pessoas negras,<sup>35</sup> Conceição Evaristo conclui:

Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que se pode evidenciar muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Maria Carolina de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. (EVARISTO, 2007, p. 20-21)

Não apenas fui encorajado e inspirado pelas histórias dessas mulheres negras a abraçar o desafio de escrever um livro infanto-juvenil que possibilite um diálogo sobre questões étnico-raciais com crianças, como as falas delas também me apontaram uma temática sobre a qual desenvolveria minha narrativa.

Se as pessoas negras desde a infância são constantemente desencorajadas a sonhar e levadas a acreditar que existem lugares que não podem ocupar, me interessa escrever sobre isso e afirmar o que eu enquanto criança negra precisei ouvir para me permitir idealizar um futuro: “você é quem você é, e pode ser o que quiser ser”.

Mergulhado na noção e vivência da autobiografia como metodologia para a escrita do presente trabalho, pareceu-me coerente que o livro também seguisse a mesma linha. Essa ideia surgiu ainda no período em que eu não havia estabelecido sobre o que trataria a história que eu viria a escrever. Em busca de inspirações,

---

não retornar a condição de escravizada Dandara suicidou-se atirando-se de uma pedreira em janeiro de 1694 após ser presa.

<sup>35</sup> A autora foca seu olhar em mulheres negras, mas tomo a liberdade de abranger a discussão para pessoas negras uma vez que a comunidade negra compartilha vivências de opressão ainda que em níveis diferentes.

resgatei fotos da minha infância em Cataguases, o que me trouxe à memória várias histórias daquela época, dentre elas, o desejo quase desesperado que havia em mim de “ser” muitas coisas quando eu crescesse.

Toda vez que surgia a pergunta: “o que você vai ser quando crescer?”, minha resposta era diferente: “enfermeiro”, “professor”, “médico”, “ator”, “escritor”. Apesar de querer muito me tornar todas aquelas coisas um dia, em incontáveis momentos eu não acreditava que realmente poderia. Afinal quantos médicos pretos eu havia conhecido? Quantos histórias sobre pessoas negras eu havia lido? Quantos filmes? Raríssimos ou nenhum.

Minha mãe e a confiança que ela explicitamente depositava em mim, através das nossas conversas e momentos em que sonhávamos juntos um futuro melhor para todos nós, era o que sempre me lembrava de não acreditar nas vozes que diziam que eu não poderia ser bem sucedido no que eu escolhesse fazer para viver. Ao escrever esse livro, um dos meus desejos é que ele possa ser, para outras pessoas, o que minha mãe foi para mim.

Ao transmitir minha história através de palavras escritas em um livro, pretendo não me afastar da oralidade e levar em consideração o pensamento de Bâ quando diz:

Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. (BÂ, 2010, p. 168)

No processo de escrita me propus a pensar não só no movimento onde a oralidade faz nascer a escrita, mas também na escrita que retorna à oralidade através da contação de história: um livro para contar história. Conceição Evaristo cunhou o termo “Escrevivência”, que, segundo ela, pode ser traduzido como escrita de mulheres negras. Em suma (EVARISTO, 2017) conceitua: “(...) escrita que nasce de uma experiência, de uma vivência, das subjetividades das mulheres negras. (...) Minha escrita é marcada pela minha vivência de mulher negra na sociedade brasileira”. Além da dimensão que explicita que o modo de fazer literário é imprescindivelmente marcado pela experiência de mundo de quem escreve, pensar Escrevivência nos possibilita aproximar escrita e oralidade: “(...)

escritas que não se dão só pelo alfabeto, mas se dão pelo corpo, pelo gesto, pela voz, pela expressão. Essas são as possibilidades da oralidade” (EVARISTO, 2017).

Desejando que o livro seja lido pelas crianças e contado a elas, após escrever algum trecho, eu o contava em voz alta para mim mesmo, como forma de colocar a palavra escrita “à prova” da palavra falada. Após isso, eu adaptava o que havia escrito para deixar mais “palatável”.

Alguns pressupostos foram importantes para a escrita da narrativa: primeiro, todos os personagens são negros; segundo, os personagens teriam algumas características ressaltadas como por exemplo a beleza, a inteligência, simpatia e outras, como forma simbólica de combater mitos racistas que apontam que sujeitos negros são despossuídos dessas qualidades.

Apenas após a escrita da primeira versão completa do texto surgiu o título: “O que Felipe<sup>36</sup> vai ser?”. A história narra os anseios de Felipe - uma criança negra - que não consegue decidir o que vai ser quando crescer e se angustia com o medo de não conseguir ser nenhuma das coisas que sonha.

Ao ler a primeira versão do texto do livro em orientação, fui questionado se o personagem principal da história não deveria passar por alguma situação de adversidade em encontro com uma figura branca racista (como acontece na vida), ou até que a figura da mãe poderia ser lida como ingênua. Porém, baseado na minha experiência, acredito que crianças negras já passam por situações de racismo no cotidiano e para mim era importante escrever algo que fosse como as “vitaminas” que as mães dão para os filhos crescerem “mais fortes”. Como no relato da menina negra que ao participar do Território Negro para Infâncias se disse linda. Ao saber por si mesma que é linda, vozes que dizem o contrário tendem a ser apenas vozes. É claro que isso seria esperar demais de uma história de menos de 20 páginas, escrita por um jovem inexperiente, no entanto, essa é apenas uma inspiração filosófica sob a qual ancorei a criação dessa escrita. Minha orientadora e colegas de orientação se aperceberam sobre o que eu estava falando.

Ressalto que o livro não é sobre profissões ou sobre escolher o futuro, mas

---

<sup>36</sup> Durante boa parte do processo de escrita fiquei em dúvida se mantinha o personagem principal com meu próprio nome com medo de soar egóico, ao final mantive Felipe por condizer com a proposta da autobiografia.

sobre possibilidades. Chauí (1995; 1999) diz: “[...]aumentar a potência de uma pessoa equivale a expansão de seu território de ação, ampliando a sua independência, propiciando outras relações com os outros corpos.” (apud NOGUEIRA; ALVEZ, 2017, p. 15). Quando na história, a mãe diz a Felipe que “desde que seja ele mesmo, pode ser o que ele quiser”, ela lembra que haverá pedras no caminho mas de alguma forma liberta o filho para ser a criança negra que ele é, e amplia o seu “território de ações” ao se mostrar confiante nele. Depois disso, Felipe volta a brincar, experimentar a vida e viver.

[...] a condição da infância é um modo de lançar olhares inéditos sobre o mundo em busca de percursos que estão por fazer. Em outros termos, a evocação da infância negra pode funcionar como uma resistência à coisificação e animalização. A exaltação da infância e da negritude podem se tornar possibilidades para educar em favor da vida – uma esperança que habita o presente. (NOGUEIRA; ALVEZ, 2017, p. 18)

Gosto de pensar que escrevo essa história como a conversa que não tive com o jovem garoto negro do museu; escrevo também para o meu irmão, agora terminando o ensino médio e tem medo de não ser inteligente o suficiente para conquistar seus sonhos; e também o faço como um ato de resignificação ao momento da infância a partir do qual criei o mito em que eu só poderia ser feliz se fosse branco. Hoje não almejo ser escritor, mas escrevo para me reconectar com aquele menino que escrevia histórias e tecia existências.

### **Para onde vou?**

Ao final desse trabalho é importante destacar que, ao rigor da tradição acadêmica, seria desejável que eu discutisse “infâncias” conceitualmente. Conscientemente não o fiz. Durante as orientações, Marina me emprestou o livro *Cultura infantil: a construção corporativa na infância* organizado por Shirley R Steinberg e Joe L Kincheloe, como uma forma de me apresentar a noções de infância que poderiam vir a constar nesta monografia. Reconheço a importância da obra e assumo ter me interessado por algumas das discussões levantadas nos artigos presentes no livro; inclusive há nele uma noção de infância que gostaria de compartilhar: “A infância é um artefato social e histórico, e não uma entidade biológica.” (STEINBERG, KINCHELOE, 2001, p. 11). Mais adiante os autores

concluem: “A infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas.” (STEINBERG, KINCHELOE, 2001, p. 12). Isso me levou a refletir que a infância que eu estou tematizando neste trabalho é uma infância negra e brasileira - e por consequência marcada pelo racismo - enquanto o livro me oferecia uma infância conceitual, sobretudo norte-americana e a partir do olhar de pesquisadores, que me parecem, brancos.

Não tenho dúvida de que existam ótimos trabalhos de pesquisadores negros brasileiros que reflitam sobre infâncias negras no contexto do nosso país, contudo, devido ao pouco tempo hábil para realização desta pesquisa, a dificuldade de pesquisadores negros em atingirem visibilidade e minha pouca experiência com a pesquisa acadêmica, tive certa dificuldade em ter acesso a essas literaturas – somente muito perto de encerrar esta pesquisa encontrei Renato Nogueira, pesquisador negro que pensa infâncias negras em afroperspectiva, e que, apesar do meu desejo, não foi possível incluí-lo de maneira mais presente nessa pesquisa.

Levando em consideração a metodologia autobiográfica que adotei para a construção desse trabalho, tomei a decisão de abordar infâncias negras trazendo a luz da discussão a minha própria infância, a das crianças negras com as quais tive contato durante meu tempo de atuação no museu e, de forma tímida, até mesmo a da escritora Conceição Evaristo.

Materializar este Trabalho de Conclusão de Curso desenvolveu em mim o gosto pela pesquisa que havia começado a ser aguçado durante a disciplina de Pesquisa em Artes Cênicas no semestre anterior, ao ponto de, ao fim dessa graduação, vislumbrar a possibilidade de trilhar um caminho rumo a um mestrado, que possa adensar as discussões iniciadas aqui. Nesse momento, munido de bibliografias e um maior “fôlego” de pesquisa, desejo ser capaz de conceituar e desenvolver um pensamento acerca de uma educação étnico-racial sobre arte e infâncias negras e quem sabe ser capaz de contribuir de modo teórico e prático acerca desse tema.

Planejo também continuar trabalhando no desenvolvimento do produto dessa monografia – o livro – que foi realizado em “tempo recorde” (para se concretizar até a banca de defesa dessa monografia), e, após isso, poderá tomar o tempo necessário para de fato ficar “pronto” – com desenhos coloridos, maturação da história e outros ajustes necessários – para possivelmente inscrevê-lo em editais de publicação.

Marina sugere aos seus orientandos que suas monografias sejam divididas em “quem sou”, “onde estou” e “para onde vou”. Acredito que o “quem sou” permeia todo o trabalho, e o “onde estou” de alguma forma é o próprio trabalho. Já o para “onde vou” tem uma aura de incerteza. Achei pertinente manter a última seção assim, em forma de pergunta: “para onde vou?”. Assim mantenho em mim a certeza de que não acaba aqui. Na verdade, esse é só o começo, afinal ainda existem infinitos caminhos para percorrer, pessoas para encontrar e novos territórios para criar e habitar.

### Referências Bibliográficas:

BÂ, Amadou Hampâté, A. Tradição Viva In. KI - ZERBO, Joseph (Ed). *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 8, p. 167 - 212.

BAROSSO, Luana. (Po)éticas da escrevivência. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 51. p. 22 - 40, Mai./ Ago. 2017.

CABRAL, Magaly; RANGEL, Aparecida. A curadoria de processos educativos de ações esparsas à curadoria. In: BITTENCOURT, José Neves (Org). *Caderno de diretrizes museológicas 2: mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa*. 1. ed. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008. p. 160 - 170. Disponível em: <[http://www.cultura.mg.gov.br/files/museus/1caderno\\_diretrizes\\_museologicas\\_2.pdf](http://www.cultura.mg.gov.br/files/museus/1caderno_diretrizes_museologicas_2.pdf)> Acesso em: 5 nov. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Do Epistemicídio. In: \_\_\_\_\_. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 2005. Tese - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

CARVALHO, Cristina. Criança Menorzinha... Ninguém Merece: políticas de infância em espaços culturais. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa (Org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2013. P. 295-312.

DESGRANGES, Flávio. Quando Teatro e Educação ocupam o mesmo Lugar no Espaço. In: DESGRANGES, Flávio. *Caminho das Artes/A Arte fazendo Escola*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2005.

DOMINGOS, Luís Tomás. Entre estigmas e traumas de violência de colonização e escravidão: afirmação de identidade afro descendência. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 22, n. 22, p. 190 - 208, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/3245/2971>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

- DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 22 - 29.
- ESPÍN, S. J. O. Iroko e Ará-Kolé: comentário exegético a um mito lorubá – Lucumí – contribuição ao diálogo com as religiões afro-americanas. *Revista Perspectiva Teológica*, Belo Horizonte, n. 18, p. 29- 61, Jan./abr. 1986.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 16 - 21.
- FIGURELLI, Fernanda. História que são passadas: Vozes e entidades que circulam nas reconstruções do passado de uma antiga fazenda, *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 347-376, Aug. 2015.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUE, R. (Org.). *Educação antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03*. Brasília: Ed. SECAD/MEC, 2005, p.39-62.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2019. 283 p.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19 p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. 46. ed. São Paulo: Editora Brasilense, 1993. 166 p.
- LOPES, Maria Margareth. Museus, história, educação e ciências - Contradições e exclusões. *Ciência e Ensino*, São Paulo, n. 10, p. 23-25, jun. 2001.
- MATOS, Gislayne. *A palavra do contador de histórias*, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2005. 203 p.
- NOGUEIRA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, jul, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 128 p.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Contadores de Histórias sobre Teatro e Educação. *Revista Brasileira Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 183-2013, Jan./Jun. 2011.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro* ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 89 p.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, J. L. 2001. Introdução. *In*: STEINBERG, S. R. & KINCHELOE, Joe. (org). *Cultura infantil preo*: a construção corporativa da infância. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 9 - 49.

### **Webgrafia:**

ARRAES, Jarid. *Jarid Arraes fala sobre seu livro "As Lendas de Dandara"*. EBC na rede, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jVM12bbG2Ww>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivência* - Episódio 01 da série Ecos da Palavras. Instituto de Arte Tear, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4EwKXpTIBhE>> . Acesso em: 05. nov. 2019.



**Apêndice** – Livro: *O que Felipe vai ser?*