

**Memórias vividas, histórias sentidas nas Américas e Áfricas: a invenção de um Museu Comunitário**  
**Lived memories, felt stories in the Americas and Africa: the invention of a Community**  
**Recuerdos e historias experimentadas en las Américas y las Áfricas: invención de un Museo Comunitario**

Recebido: 28/04/2020 | Revisado: 04/05/2020 | Aceito: 08/05/2020 | Publicado: 17/05/2020

**Tiago Morais de Freitas**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9950-7167>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

E-mail: [tiagomorais@aluno.unilab.edu.br](mailto:tiagomorais@aluno.unilab.edu.br)

**Jeannette Filomeno Pouchain Ramos**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4017-0982>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

E-mail: [ramosjeannette@unilab.edu.br](mailto:ramosjeannette@unilab.edu.br)

**Anderson Gonçalves Costa**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8897-3816>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: [andersongoncalvescosta0@gmail.com](mailto:andersongoncalvescosta0@gmail.com)

**Resumo**

Este artigo analisa a invenção de um Museu Comunitário com alunos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no Ceará. Esta experiência foi vivida a partir da componente curricular Alfabetização, Letramento e Bilinguismo nos Países da Integração no Curso de Pedagogia. A iniciativa teve como objetivo problematizar os processos de educação não-formal, informal e da escolarização dos discentes e seus antepassados, a partir de memórias vividas e histórias sentidas nas Américas e nas Áfricas, nas comunidades que fazem parte da cooperação solidária Sul-Sul. Revisitamos as experiências sistematizadas de museus comunitários, a literatura autobiográfica da infância e escolarização, a partir de escritores brasileiros e africanos e elegemos como categorias de análise a história sentida, memória vivida, tempo, espaço, educações e alfabetização. O estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo-analítico, centra-se na pesquisa autobiográfica e

biográfica, com destaque para 21 narrativas de discentes, sendo 3 guineenses e 18 brasileiros. Como procedimentos de coleta de dados, destacamos a observação participante, registro iconográfico, avaliação individual da prática pedagógica e portfólios. O diálogo entre os estudantes propiciou a interpretação subjetiva e coletiva sobre a importância do resgate da ancestralidade no processo de formação docente e atuação dos futuros pedagogos em espaços escolares e não-escolares.

**Palavras-chave:** Museu comunitário; Alfabetização; Ancestralidade; Prática pedagógica; Países de língua portuguesa.

### **Abstract**

This article analyzes the invention of a Community Museum with students from the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB) in Ceará. This experience was lived from the curricular component Literacy, Literacy and Bilingualism in the Countries of Integration, in the Pedagogy Course. The initiative aimed to problematize the processes of non-formal, informal education and the schooling of students and their ancestors, based on lived memories and felt stories in the Americas and in Africa, in the communities that are part of the South-South solidarity cooperation. We revisited the systematized experiences of community museums, the autobiographical literature of childhood and schooling, from Brazilian and African writers and we chose as categories of analysis the felt history, lived memory, time, space, educations and literacy. The qualitative, descriptive-analytical study focuses on autobiographical and biographical research, with emphasis on 21 student narratives, 3 from Guinea and 18 from Brazil. As data collection procedures, we highlight participant observation, iconographic record, individual assessment of pedagogical practice and portfolios. The dialogue between students provided a subjective and collective interpretation on the importance of rescuing ancestry in the process of teacher education and the performance of future educators in school and non-school spaces.

**Keywords:** Community museum; Literacy; Ancestrality; Pedagogical practice; Portuguese speaking countries.

### **Resumen**

Este artículo analiza la invención de un Museo de la Comunidad con estudiantes de la Universidad de Integración Internacional de Lusofonía Afrobrasileña (UNILAB) en Ceará. Esta experiencia se vivió desde el componente curricular de Alfabetización, Alfabetización y Bilingüismo en Países de Integración y no desde un Curso de Pedagogía. La iniciativa

tuvo como objetivo discutir los procesos de educación no formal, informal y la escolarización de los alumnos y sus antepasados de vívidos recuerdos e historias experimentadas en las Américas y las Áfricas, en las comunidades que forman parte de la colaboración solidaria Sur-Sur. Revisamos las experiencias sistematizadas de los museos comunitarios, la literatura autobiográfica de la infancia y la escolarización, de escritores brasileños y africanos, y elegimos como categorías de análisis la historia sentida, la memoria vivida, el tiempo, el espacio, la educación y la alfabetización. El estudio cualitativo, del tipo descriptivo-analítico, se centra en la investigación autobiográfica y biográfica, con énfasis en 21 narrativas de estudiantes, 3 de Guinea Bissau y 18 de Brasil. Como procedimientos de recolección de datos, destacamos la observación participante, el registro iconográfico, la evaluación individual de la práctica pedagógica y las carteras. El diálogo entre los estudiantes proporcionó una interpretación subjetiva y colectiva sobre la importancia de rescatar a los ancestros en el proceso de formación docente y el desempeño de futuros educadores en espacios escolares y no escolares.

**Palabras clave:** Museo Comunitario; Alfabetización; Ancestralidad; Práctica pedagógica; Países de habla portuguesa.

## 1. Introdução

*“Tudo que não invento é falso”* (Manoel de Barros, 2018).

Os museus têm sido utilizados na educação escolar como ferramenta pedagógica para se apropriar de aspectos históricos, culturais, artísticos, dentre outros (Varine-Bohan, 2000; Abreu & Chagas, 2007). Estes podem ser um espaço destinado à construção e disseminação do conhecimento, como também de desconstrução das memórias inventadas pela sociedade para justificar determinados princípios, meios e fins.

Nas experiências de museus comunitários “[...] as pessoas inventam uma forma de contar suas histórias e dessa maneira participam, definindo sua própria identidade em vez de consumir identidades impostas” (Lersch & Ocampo, 2004, p. 03). As memórias vividas fazem parte de um imaginário que “pode” ter sido real, enquanto as histórias sentidas trazem à tona as impressões, percepções e sensações do percurso experienciado. Estes surgem de demandas populares, que se contrapõem à lógica de apropriação indevida de bens históricos, artísticos e culturais, com a retirada destes do contexto comunitário em que a história e a memória foi vivida e em prol da luta por acesso a direitos básicos e a bens culturais (Araújo, 2017).

Este artigo é fruto da prática pedagógica experienciada na invenção de um Museu Comunitário (MC) que versa sobre memórias vividas e histórias sentidas nas *Américas e Áfricas*, em especial das infâncias no processo de alfabetização, letramento e bilinguismo nos países da integração luso-afro-brasileira.

A escolha dos países de língua portuguesa na América e África está de acordo com as diretrizes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Compartilhamos da definição de Oliveira, Ramos e Okoudowa (2013, p. 16) para contextualizar as Américas e Áfricas abordadas neste artigo. “O Cá é o Brasil, as Américas, que por si, é multicultural. São muitos Brasis numa única nação, numa única república de dimensões continentais”, expressando as ricas e variadas manifestações culturais presente no nosso território. O “Acolá [...] refere-se tanto aos falantes da língua portuguesa da outra margem do Atlântico como de Timor-Leste. No que diz respeito ao continente africano, trata-se de um espaço formado por 54 países de línguas, etnias e culturas diferentes” (2013, p. 17).

A invenção deste MC, enquanto prática pedagógica inovadora em sala de aula, possibilitou aos discentes irem de encontro as memórias vividas e as histórias sentidas, tanto singulares, como também de familiares. Cada estudante investigou a sua própria realidade a partir das *educações*, sistematizando o resgate histórico sobre sua ancestralidade.

O *Museu Comunitário Memórias Vividas, História Sentidas nas Américas e Áfricas* tinha como objetivo geral proporcionar conhecimentos históricos sobre as memórias, as histórias, os afetos e os saberes vivenciados e partilhados nas comunidades que fazem parte da cooperação solidária Sul-Sul. Dentre outros objetivos, buscamos promover um espaço dialógico que refletisse em torno das infâncias, em seus percursos educativos e escolares no espaço e no tempo, como também, trazer à tona os saberes invisibilizados, problematizando a realidade, a memória, a história, a alfabetização, o letramento, o bilinguismo, entre outros.

Dito isto, este artigo tem como objetivo analisar a experiência da invenção de um MC, construído de forma participativa, onde cada discente foi protagonista ao reescrever seu processo de alfabetização, letramento e bilinguismo e dos ancestrais e promover diálogo entre o passado, presente e futuro, entre as Américas e Áfricas.

O estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo-analítico, centra-se na pesquisa autobiográfica e biográfica, com destaque para as narrativas e materiais como fonte de dados (Abrahão, 2003). Revisamos literatura autobiográfica da infância e escolarização, a partir de escritores brasileiros e africanos (Frei Betto, 2002; Hampaté Bá, 2013; Ramos, 2006; Lopes, 1947). Dentre as categorias de análise, o estudo apresentou no decorrer da sua sistematização

as seguintes: memórias vividas, histórias sentidas, tempo, espaço, *educações* e alfabetização. A escolha metodológica, se justifica, uma vez que,

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memórias - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo (Abrahão, 2003, p.80).

Levando em consideração o museu como um espaço que trata das reminiscências do passado expostas no presente (Vieira, 2017), este estudo buscou fazer um diálogo entre às experiências de vida e escolarização dos discentes e dos pares, para que estas pudessem contar/narrar em forma de exposição no MC. Nesse sentido, para Vieira (2017, p.142) “[...] os museus exercem um papel fundamental como ponto agregador da memória, em seu aspecto material, simbólico e funcional, como espaços dedicados à compreensão do esquecimento, em sua dinâmica com a experiência coletiva”.

Nesse processo, as 21 (vinte e uma) narrativas coletadas pelos discentes foram fontes de análise<sup>1</sup>, sobretudo, para compreender as memórias de cada participante e, nestas, seu processo de escolarização e dos ancestrais, mediante entrevistas não estruturadas realizadas com familiares, a fim de buscar e resgatar as memórias e as histórias. A esse respeito, Moita (1995, p.113 *apud* Abrahão, 2003, p.81) “Considera a pesquisa autobiográfica a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

No diálogo *cá e acolá* das vivências da escolarização foram coletados materiais, a citar livros, cadernos, cadernetas, fotografias, materiais didáticos, maquinários, dentre outros. Com relação aos materiais “[...] estão incluídos aqueles objetos produzidos e utilizados que se relacionam fortemente com a memória e a experiência das pessoas, por estarem a fatos significativos de sua história, tornando-se assim uma referência cultural para elas” (Brasil,

---

<sup>1</sup> Todos os discentes são da área de ciências humanas, alguns cursam o Bacharelado em Humanidades que constitui o primeiro ciclo de formação universitária vinculado a um segundo ciclo de formação profissional (as chamadas terminalidades, a saber: o Bacharelado em Antropologia, as Licenciaturas em História, Sociologia e Pedagogia). Do total, 6 discentes eram homens, 15 eram mulheres e, entre estas havia uma mulher indígena, auto-declarados. Quanto ao lugar de origem, 3 (três) discentes eram de Guiné Bissau e os demais brasileiros. No corpo do texto, os relatos destes estudantes são identificados por seus sobrenomes, por exemplo: Santos-Silva; Martins; Lima; Silva; Ferreira; Lona; Vaz-Ferreira; Ribeiro da Silva.

2016, p. 39). Acrescentamos ainda entre os procedimentos de coleta de dados e análise a observação participante, registro iconográfico, avaliação individual da prática pedagógica vivida na componente curricular e portfólios (registros individuais, diários dos discentes versando sobre os conteúdos, vivências e atividades).

Este artigo, além da introdução, conta com outras quatro seções. Na seção seguinte, apresentamos a ideia de construção do MC na componente curricular do curso de pedagogia da UNILAB. Na seção três discutimos os tempos e os espaços nas *educações*, resgatando a memória e a história *cá* e *acolá*. Na seção quatro são apresentados os registros e os relatos da exposição itinerante realizada. Por fim, são tecidas as reflexões finais.

## **2. A Geração de uma Ideia: o Museu Comunitário como Prática Pedagógica**

A UNILAB, criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, contribui para a formação acadêmica de profissionais, objetivando a cooperação solidária Sul-Sul com os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, sendo Timor Leste, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Portugal, propondo fortalecer a política de cooperação internacional e a interiorização do ensino superior público (Unilab, 2010). Nesta proposta, adota-se a desconstrução epistemológica e política do contexto educacional tradicional imposto pela sociedade capitalista e eurocêntrica.

Na esteira dessa proposição, o curso de pedagogia da UNILAB propõe o rompimento e a desconstrução da cultura hegemônica imposta pelo currículo tradicional ao refletir e construir cientificamente outras epistemologias, que vão além da concepção de uma perspectiva Ocidental (Unilab, 2016). No projeto curricular, temos componentes que promovem outras visões de mundo e perspectivas de *educações* possíveis pautadas na construção e valorização dos saberes tradicionais dos povos africanos e afro-brasileiros.

A componente obrigatória Alfabetização, Letramento e Bilinguismo nos Países da Integração é ofertada semestralmente, com carga horária de 90 horas, sendo 15 horas de atividades práticas e 15 horas de extensão universitária (Unilab, 2016).

A primeira prática pedagógica do semestre 2019.1 possibilitou uma experiência sensorial sutil do re-nascimento. Desde o princípio, o despertar dos sentidos foram aguçados com o fechar dos olhos físicos, sentindo o cheiro, o som e experienciando o ouvir e o não ver e não falar. Só sentir! “[...] não parecia mais sala de aula, tínhamos a sensação de que fosse outro ambiente” (Santos-Silva). Com base nos relatos, importa registrar que mesmo o nascimento, sendo um ritual único a todos, ele é singular em suas particularidades, assim

como, o processo educacional de cada pessoa. Para muitos, a sensação era de medo e desconforto, para outros, um desafio vencido, que foi consensuado como re-nascimento. Um trabalho de entrega, confiança e observação de si mesmo. De percepção das *As pessoas da pessoa* de Fernando Pessoa, ou melhor, em Alberto Caeiro (1993) temos:

O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas. Olhando para a direita e para a esquerda, E de vez em quando olhando para trás...E o que vejo a cada momento. É aquilo que nunca antes eu tinha visto, E eu sei dar por isso muito bem... Sei ter o pasmo essencial. Que tem uma criança se, ao nascer, reparasse que nascera deveras...Sinto-me nascido a cada momento. Para a eterna novidade do Mundo...

Na sensação do pasmo essencial, Martins citou, “Sinto-me uma pessoa realizada e totalmente renascida, sabendo que posso nascer de novo sempre”. Assim como no nascimento, também não há uma única forma de aprender, pois “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (Brandão, 2017, p.09). São muitas *educações*, pois

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma educação ou com várias: educação? Educações (Brandão, 2017, p.07).

Nestas educações, a aquisição e, produção da linguagem na criança inicia em seu seio familiar. Na política nacional de educação (Brasil, 2019), para a alfabetização de crianças o ensino de seis componentes são essenciais a citar: a) consciência fonêmica: conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; b) instrução fônica sistemática: ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; c) fluência em leitura oral: capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita.

Esta política de alfabetização trata o letramento como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva. Entretanto, o horizonte conceitual da política, desconsidera contextos e processos socioculturais, ao estabelecer um método a ser seguido, obliterando o fato que “[...] tanto a



alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias [...]” (SOARES, 2004).

A importância da alfabetização, na educação escolar e, formação humana se deve ao seu desdobramento no decorrer de toda a trajetória educacional e social em suas diferentes etapas e níveis. Para ilustrar, Frei Betto (2002, p. 65), em sua Autobiografia escolar - Alfabeto - cita que “Deixar de ser analfabeto foi a minha carta de alforria. Agora eu entendia placas de rua e notícias de jornal. Lia o Tesouro da Juventude, a primeira coleção de livros que ocupou o quarto e o tempo”. Desvendar os segredos impressos nas palavras era o desafio.

Enquanto para um é a alforria, para outro é a morte, são experiências contraditórias nas *educações cá e acolá*. “Esta será a noite da morte de sua primeira infância”, imagem que o pai do intelectual africano Hampâté Bá (2013, p. 135) tece ao celebrar os 7 anos de idade dele:

Até agora, sua primeira infância lhe dava liberdade total. Ela lhe dava direitos sem impor qualquer dever, nem mesmo o de servir e adorar a Deus. A partir desta noite, você entra em sua grande infância. Terá certos deveres, a começar pelo de frequentar a escola corânica. [...]. Naquela noite não consegui dormir. Estava perturbado por estas palavras misteriosas: ‘morte de minha infância’. O que poderia significar aquilo? Quando os homens morrem, faz-se um buraco no chão onde são colocados sob a terra, como os grãos dos cereais. Meu pai ia enterrar minha ‘pequena infância’? [...]. Germinaria em algo novo? Acabei por adormecer, a cabeça cheia de questões insolúveis.

Decerto, a experiência de escolarização, e nesta a alfabetização, se constituem como uma experiência única. A educação escolar no Brasil é um direito social, portanto, direito de todos e dever do Estado e da família. Destacam-se dentre os princípios que norteiam o ensino que este será ministrado garantindo a igualdade de condições de acesso, liberdade para aprender, pluralismos de ideias, valorização do profissional do magistério, gestão democrática no ensino público garantia do padrão de qualidade.

Ao mesmo tempo, as pessoas que passam por processos educativos, e em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política, etc.). A educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como na defesa e na promoção de outros direitos. Por isso, também é chamado de direito de síntese, porque possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigi-los como no de desfrutá-los – atualmente, uma pessoa que nunca frequentou a escola tem mais dificuldades em realizar o direito ao trabalho, por exemplo (Graciano, 2005, p. 14).



Dentre os processos educativos há quatro habilidades que estão intrinsecamente interligadas, são elas: escuta, oralidade, leitura e escrita. Na componente curricular a oralidade, a leitura e a escrita foi vivenciada em sala de aula, por exemplo, na recitação de um poema todas as noites conjuntamente. Dentre os aspectos despertados estão a conquista e relevância da postura de pé<sup>2</sup>, entonação, acentuação e ritmo. A escolha do verso tinha uma relação intrínseca com as descobertas que estavam por vir. Eis *O mais belo cristal*, autora Ruth Salles:

Onde vai esse rei? Ele sabe onde ir? Onde vai sem parar, a olhar, a sorrir? Ele vai à procura da vida imortal que virá de uma luz do mais belo cristal. Foi um anjo do céu quem lhe disse o segredo. Onde vai esse rei, sem espada e sem medo? Um menino chorava, e o rei consolou – era fome, era frio – e dele cuidou. Uma ovelha perdida baliava de dor, e o rei conduziu-a, levou-a ao pastor. E partiu o seu manto, estendeu-o no braço, e quem manto não tinha ganhou um pedaço. E as pedras em sua coroa cravadas, aos mais pobres, aos poucos, também foram, a pedir. E ele deu afinal seu anel de reinado. E não era mais rei, e não era mais nada. E então, no menino, ele viu afinal, uma luz a brilhar do mais belo cristal. E mais nada faltou para o rei que, sem medo, quis seguir o caminho daquele segredo. (2003, pp. 60 - 61).

A experiência da oralidade entre africanos de cultura muçulmana é destacada na autobiografia de Hampaté Bá (2013, p. 176), “[...] silencioso como cabia a toda a criança no meio dos adultos, eu não perdia uma migalha do que ouvia. Foi lá que, antes de saber escrever, aprendi a tudo armazenar em minha mente, já bastante exercitada pela técnica de memorização auditiva da escola corânica”. Aqui também se percebe a dinâmica intergeracional da cultura.

Na ilha de São Nicolau, em Cabo Verde, Balthasar Lopes narra sua infância e escolarização no livro intitulado *Chiquinho* (1947, pp. 23-24) e cita: “A noite tinha para nós o atractivo das histórias. [...]. A casa enchia-se de meninos. A nossa imaginação vivia apaixonadamente no mundo variado que as histórias criavam. [...] Era um gosto de ouvir-lhe referir aqueles casos todos, contos de meninos presos, a engordar, [...]” Nestas histórias, cita o autor, ia se formando a minha alma crioula (p. 41), portanto, a oralidade transcende a fala.

Há histórias contadas a partir do desvendar dos segredos impressos nas palavras. Graciliano Ramos (2006, p. 109), em *Infância*, narra que seu pai “Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas [letras que se reuniam e formavam palavras, sentenças] dispunham de armas terríveis”. A aprendizagem começou com o pai a meter-lhe na cabeça o alfabeto.

---

<sup>2</sup> Para trabalhar a postura com as crianças, iniciamos com o verso “Minha cabeça o céu aponta, meus pés a terra sustentam, com meu rosto olho para frente e bato as mãos alegremente” (autoria desconhecida).

Primeiro, a indicação das 5 (cinco) letras, as vogais, “[...] batizadas daquele jeito. No dia seguinte surgiram outras, depois outras – e iniciou-se a escravidão imposta arditamente. Condenaram-me à tarefa odiosa [...]” (pp. 110-111). As letras afligiam-no dia e noite como um suplício. Do suplício à plenitude, a experiência de alfabetização é singular e reverbera em toda a escolarização e formação humana. Para ilustrar, Frei Betto enfatiza a descoberta e interseção entre escrita e leitura:

Quanto mais lia, sobretudo obras de Monteiro Lobato, adquiria o gosto de escrever, maior a consciência de que a língua portuguesa é a minha mátria. É nela que me encontro e reconheço. Por ela expesso o meu ser-no-mundo e me relaciono com as coisas, a natureza, as pessoas e Deus. Ela me traduz e plenifica (Frei Betto, 2002, p. 66).

Nesse contexto, iniciamos uma atividade individual de escrita das memórias da escolarização e da alfabetização dos discentes e de seus ancestrais, a partir de entrevistas não estruturadas. Estes também foram convidados a trazerem algo que pudesse rememorar estes tempos. Ao socializar os relatos em sala de aula surgiu a ideia de inventarmos um MC, pois os discentes perceberam a necessidade e importância do resgate da ancestralidade no processo de formação docente, fortalecendo a identidade e singularidade pessoal e profissional.

Para Araújo (2017, p. 945), “[...] os museus comunitários e os ecomuseus surgem quando comunidades populares passam a se organizar em prol da luta por acesso a direitos básicos e a bens culturais”. A autora cita que,

Tais museus surgem num contexto brasileiro de maior democratização da luta social e política a partir da década de 80 pelos acessos aos bens básicos do cidadão, inclusive as práticas culturais. [Os ecomuseus, museus de percurso, de território, museus comunitários etc.] [...] surgem na esteira das reivindicações dos movimentos sociais liderados pelo protagonismo comunitário (Araújo. 2017, p. 945).

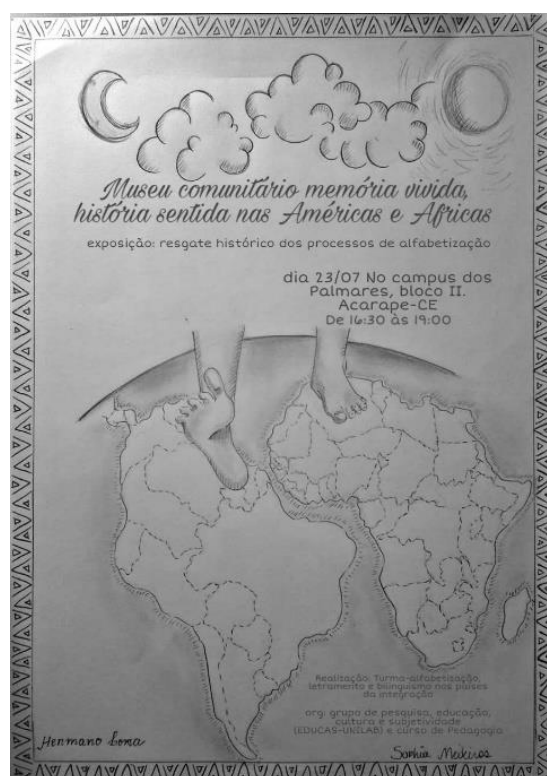
O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, afirma que experiências como esta promovem a “[...] sensibilização da comunidade para a importância de seu patrimônio cultural, por meio de uma atividade formativa que envolve produção de conhecimento e participação” (Brasil, 2016, p. 06). Ainda essa perspectiva,

O patrimônio cultural forma-se a partir de referências culturais que estão muito presentes na história de um grupo e que foram transmitidas entre várias gerações. Ou seja, são referências que ligam as pessoas aos seus pais, aos seus avós e aqueles que

viveram muito tempo antes delas. São as referências que se quer transmitir às próximas gerações (Brasil, 2016, p. 07).

A sensibilização dos discentes para a história e memória da sua comunidade, por meio desta atividade, adotou o diálogo sincero, fraterno e criativo, numa perspectiva freiriana (Freire, 2000), e a produção de conhecimento e participação como princípios educativos. Trabalhamos em grupo na elaboração do projeto do museu. Discutimos desde o nome do museu<sup>3</sup>, perpassando para a forma de exposição, divulgação, quando, então, consensuamos sobre a itinerância, os objetivos e a justificativa. A Imagem 1, mostra o cartaz elaborado pelos discentes para divulgação da atividade.

**Imagem 1:** Cartaz de divulgação da exposição itinerante do Museu Comunitário<sup>4</sup>



Fonte: acervo dos autores, 2019.

<sup>3</sup> Em sala de aula, foram propostos diferentes nomes. Registramos todas as ideias no projeto em construção colaborativa e partilhamos com os pares. Discutimos em busca de consenso progressivo, ideias foram defendidas, porque este ou aquele nome, sugestões de aglutinação, supressão e subordinação foram feitas e deste embate surgiu a síntese: *Museu Comunitário: memória vivida, história sentida nos Brasis e Áfricas*, com a *I exposição itinerante Resgate histórico dos processos de alfabetização, letramento e bilinguismo*.

<sup>4</sup> Embora o cartaz indique o Campus dos Palmares (Acarape - CE), a exposição foi realocada para o Campus da Liberdade (Redenção – CE) em virtude da ocupação estudantil que aconteceu no período.

Em consonância com as diretrizes da UNILAB, do Curso de Pedagogia e concordando com Oliveira, Ramos e Okoudowa (2013, p.18), esta iniciativa fomentou “[...] uma integração que começa pelo interesse compartilhado entre os povos em vistas do estabelecimento de um diálogo que passa pelo conhecimento e valorização cultural e multicultural”. Os relatos dos discentes africanos e de diversas regiões do estado do Ceará em torno de suas infâncias e das experiências educativas *cá* e *acolá* possibilitaram o entrecruzamento das realidades e da diversidade cultural presente na UNILAB, bem como, demonstrou a potencialidade pedagógica do resgate histórico do processo de escolarização.

A análise dos relatos desvela um cenário intergeracional correspondente no Brasil e em Guiné Bissau, pois, no contexto histórico familiar avós e pais não tiveram a oportunidade de ingressar na educação escolar básica e, quando ingressaram, a maioria desistiu por ter que trabalhar na roça na agricultura de subsistência, ou seja, trabalho infantil. Morais afirma, a partir do relato de sua mãe, que “Não era possível estudar com fome”. Há ainda outros fatores citados como mortalidade infantil, cuidar da casa, cuidar dos irmãos ou sobrinhos, não haver escolas com oferta de seriação a partir da 4<sup>a</sup>. série para continuidade nos estudos. A discente indígena, Maria da Silva, comenta que “A educação dos meus ancestrais se deu na roça, pois o acesso à escola naquela época era muito difícil. [...]. Minha mãe teve acesso à escola, mas, por pouco tempo, tendo que trabalhar para sustentar a família. Esqueceu o pouco que aprendeu e hoje escreve seu nome com dificuldade”. Sousa da Silva cita que não havia escolas onde os avós moravam e que “[...] havia uma mulher que dava aulas em sua casa, para os filhos dos pais que tinham condições de pagar”. As salas de aula, nesta época, eram multiseriada, os professores eram aqueles que tinham um pouco mais de conhecimento e havia castigo físicos.

Outro destaque é que a oferta e acesso à educação infantil emerge nos relatos apenas nesta geração. Os ancestrais iniciaram a escolarização a partir dos 7, 8 e 9 anos de idade. Há ingressos “tardios” entre os 10 e 15 anos. O acesso, permanência e continuidade nos estudos da geração que hoje está na universidade foi possível mediante muito esforço das famílias que apostaram no futuro dos filhos, pois a maioria é de origem humilde e filhos agricultores. Há também que se destacar que houve mudanças significativas nas políticas públicas como a criação de novas escolas, a formação de professores, a obrigatoriedade da educação escolar de 4 a 17 anos no Brasil e programas suplementares<sup>5</sup> de incentivo à permanência e aprendizagem

---

<sup>5</sup> Para ilustrar, a discente Uchoa da Silva cita, a partir da narrativa da avó, que não havia escola na localidade que moravam, então, “Todo dia as 4 horas da manhã seus filhos desciam a serra a pé e chegavam em Redenção por volta das 7 horas, no horário que a aula iniciava, as 11h retornavam para casa e chegavam por volta das 14h,

dos discentes na contramão da retenção/reprovação e evasão/abandono escolar e os fundos de financiamento da educação.

Com relação a continuidade nos estudos, esta geração ascendeu ao ensino superior. Dos relatos apenas o discente Ribeiro da Silva citou que o pai terminou o curso normal no ensino médio e que ele, é “[...] um dos primeiros da família, de toda uma geração a ter um grau de ensino superior”.

Como a UNILAB faz parte do projeto de interiorização e internacionalização do ensino superior no Brasil, também foi possível perceber a migração educacional e a dinâmica entre o rural e o urbano. Este movimento se deu tanto a nível continental, pois recebemos jovens dos países africanos de língua portuguesa – PALOPS, como regional com discentes de outras regiões do Ceará, a citar, Pentecoste, Pacatuba e Quixadá. No entanto, a maioria é oriunda do Maciço de Baturité (Baturité, Barreira, Redenção, Aracoiaba, entre outras), região em que esta situada a Universidade. Braulino da Silva cita que começou a estudar numa escola ao lado de casa no distrito de Antônio Diogo e aprendeu as sílabas e a ler e a escrever por meio da Cartilha do Zé. Da 6ª Série ao ensino médio e superior, a discente teve que ir para Redenção.

Feita a sistematização inicial do material coletado, preparamos a primeira exposição do MC, a fim de partilhar as diferentes *educações* (Brandão, 2017). A princípio foi possível constatar, como afirma Abrahão (2003), que:

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso, o estudo autobiográfico é uma construção da qual participa o próprio investigador, razão pela qual, dada a particularidade de seu modo de produção [...] (Abrahão, 2003, p.85).

A análise dos relatos dos estudantes envolvidos na atividade, além da sistematização do seu processo de escolarização e dos seus ancestrais, mediante entrevistas não estruturadas realizadas com familiares, permitiram o resgate das memórias e das histórias referente as suas *educações*, somado à coleta de livros, cadernos, cadernetas, fotografias, materiais didáticos, maquinários. Em síntese, como relatado por Lima,

---

realizando todo esse percurso a pé”. Naquela época o meio de transporte era a pé ou em animais como jumento, atualmente há o programa de transporte escolar.

Nós criamos o nosso museu comunitário e fizemos a divulgação da nossa exposição. Um dos pontos fortes para a concretização do evento foi à coleta do acervo que seria colocado na amostra. Saímos a procura de materiais, materiais esses que poderiam ser objetos antigos utilizados na trajetória educacional escolar dos nossos antepassados. Uma atividade bastante rica, pois possibilitou que fosse possível aos que não passaram por essas épocas conhecerem tais trajetórias e ensinamentos, e aos que passaram relembrem suas histórias antigas da época escolar.

Nesse processo de autoconhecimento, de acordo com Lersch e Ocampo (2004, p. 2),

Cada pessoa que participa selecionando os temas a estudar, capacitando-se, realizando uma entrevista ou sendo entrevistado, reunindo objetos, tomando fotografias, fazendo desenhos, está conhecendo mais a si mesmo e ao mesmo tempo está conhecendo a comunidade à qual pertence. Está elaborando uma interpretação coletiva de sua realidade e de sua história.

A exemplo, a experiência educativa na rua, na igreja, na escola abordada numa perspectiva intergeracional de avós, pais e filhos, fomentou o autoconhecimento, a autoeducação e o despertar do sentimento de pertença comunitário. O relato de Silva, apresenta elementos das mudanças no espaço, nas dinâmicas e nos instrumentos do cotidiano escolar frente ao avanço tecnológico. São aspectos destacados a partir do diálogo entre o passado e o presente que revelaram condicionamentos socio-cultural-laborativo da escola. Este é o caso do mimeógrafo (Imagem 2).

[...] Minha mãe, uma das filhas mais velha, iniciou seu estudo no Patronato, escola de freiras, onde, hoje localiza-se a UNILAB – Campus da Liberdade. A escola era em tempo integral, havendo dormitório e alimentação. Minha mãe contou que seu estudo se dava por meio de cartilhas, onde, tinham o auxílio para a leitura e escrita [...] Recordo-me perfeitamente que na escola, para os professores terem cópias de vários trabalhos, eles utilizavam o “mimeógrafo”, denominando de o “trabalho rodado”, ao qual, ela me ensinou a manusear e inúmeras vezes tirei cópias de trabalhos para seus alunos.



**Imagem 2: Mimeógrafo.**



Fonte: Acervo dos autores, 2019.

No relato biográfico mencionado, a estudante resgata a história vivida por sua mãe em seu processo de escolarização, ao mesmo tempo em que apresenta sua experiência com um objeto hoje pouco utilizado nas escolas, o mimeógrafo. Entre os relatos em sala de aula, destacamos que alguns discentes citaram que a experiência foi como se passasse um filme sentindo o cheiro da prova chegando, o cheiro do álcool. E é assim, conhecimento é vivência, é experiência. Este objeto se relaciona com a memória e a experiência dos discentes, portanto, se constitui como uma referência cultural para eles. Importa ainda destacar a interseção entre a memória vivida e os sentidos, no caso o olfato.

A adesão da comunidade acadêmica e do entorno reafirmou que “[...] o museu comunitário nasce da iniciativa de um coletivo não para exibir a realidade do outro, mas para defender a própria. É uma instância onde os membros da comunidade livremente doam objetos patrimoniais e criam um espaço de memória” (Lersch & Ocampo, 2004, p.03). Ainda nessa perspectiva, de objetos que se constituem como referências culturais,

Vale lembrar que todos os objetos possuem uma história, uma função e um significado. Essas funções e significados mudam de tempos em tempos e de acordo com os usos (e desusos!) que as pessoas lhes dão. Investigar essas mudanças ao longo do tempo ajuda a compreender a história e o modo de vida dos grupos que produzem ou utilizam um objeto (Brasil, 2016, p.41).

O relato, por exemplo, na exposição de um retroprojetor no Museu foi bastante interessante. Atualmente nas escolas brasileiras este equipamento está em desuso e durante a Mostra Itinerante contamos com a presença de duas professoras pesquisadoras da área da infância da Universidade de Colônia - Alemanha e, as mesmas, socializaram sua experiência



na ressignificação deste equipamento e no uso em salas da educação infantil como mesa de luz.

Este equipamento tem sido utilizado como um canto alternativo na sala, onde as crianças podem ter experiências, tanto como mesa de luz como também com projeção na parede, com luz e sombra, cores, tamanhos, filmes feitos pelas crianças, entre outras (Craidy & Kaercher, 2009, p. 78). Outro canto alternativo citado pelas autoras pode ser o *Canto do Museu* com objetos colecionados pelas crianças em passeios, viagens. Deste modo, o Museu como prática pedagógica pode ser experienciado em todas as etapas da escolarização.

Esta partilha de saberes entre duas professoras do hemisfério norte e nossa invenção apresentaram novas perspectivas para os discentes como dar outro sentido a esse equipamento ao invés de deixar no almoxarifado ou de jogar no lixo. Aprendizados como reutilizar, reciclar e ressignificar, pois quantas possibilidades pedagógicas se pode ter em um material que, a princípio, estaria ultrapassado?

A prática pedagógica de inventar um MC permitiu, de ante mão, tanto contar/narrar as experiências vividas, como também, contribuiu para o resgate histórico da ancestralidade de cada um/uma, a formação docente e a atuação em espaços não-escolares. Os questionamentos sobre nossas ancestralidades no processo de alfabetização, letramento e bilinguismo, permitiu tecer paralelos entre às diferentes *educações Cá e Acolá*. Na seção seguinte, damos continuidade ao estudo, transversalizando com as memórias vividas e as histórias sentidas em espaços e tempos diferentes.

### **3. Memórias Vividas, Histórias Sentidas: Temporalidade, Espacialidade, *Educações* e Alfabetização**

Na construção de nossa identidade somos permeados por memórias que impulsionam o vir-a-ser. As memórias tornam-se vivas, no passado que hoje é presente, ao resgatar as experiências vividas em outro tempo e permeiam o aqui e agora. As histórias sentidas partem das percepções sutis, impressões e das experiências sensoriais reminiscentes do passado que é presente.

O uso das expressões “memórias vividas” e “histórias sentidas” surgiram em meio a discussão pautada em como em nós, hoje adultos, está presente as experiências vividas na infância e no processo de escolarização. A partir da memória do que se viveu, nos relatos

coletados em sala de aula, podemos perceber a forte relação da memória vivida com a história que é sentida.

Percebemos na análise dos relatos autobiográficos que há interseção tênue entre a história e a memória, pois, por vezes, não se sabe ao certo o que foi vivido realmente e o que é uma memória sentida, que torna-se viva e real, a partir da sua reconstrução e autoafirmação. Em seu relato autobiográfico e dos seus ancestrais, Ferreira destaca que:

No geral meus pais não lembram muito sobre o contato com a escola e com ainda mais dificuldade conseguem lembrar de forma ordenada. *Lembram como se conta um sonho, sem saber se realmente aconteceu ou não.* Mas o que pude perceber é que o período de alfabetização, para eles, representa boas lembranças (grifos nossos).

Assim sendo, transcende o tempo cronológico, absoluto, objetivo e mensurável em que vivemos. O tempo mecânico nos impõe um padrão evolutivo, biográfico e um relógio, que significa um agir sem diferenciações, seguindo “[...] as marcas e os padrões que apontam e dominam comportamentos, sem que se instaure a dúvida, sem que se erga a voz ‘por quê?’” (Bicudo, 2003, p. 19). Este, muitas vezes, não nos permite visitar nossas memórias e histórias, pois estas caem no esquecimento.

Ao visitar a infância e a escolarização partimos da compreensão de que a infância não se reduz a uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência (Kohan, 2003), ou seja, não é apenas como uma etapa da temporalidade cronológica, inventada pela modernidade. “É preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (*Ibid*, 2003, p. 102). Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano é entendido como um processo contínuo, sendo o passado-presente, o presente-futuro e o futuro-passado. Concordamos com Cysne (2019, p.16) de que “A infância como condição da vida humana, encontra-se preta de possibilidades de ser e estar no mundo”. É forma de subjetividade que atravessa todas as idades e permite a transformação de si (Kohan, 2005).

Como afirma Hampaté Bâ (1981), a noção de pessoa na África Negra, de tradições malianas, de etnias fula e bambara rompem com as armadilhas dos modelos padronizados. De acordo com o autor, os “fula e os bambara possuem dois termos próprios para designar a pessoa” (p. 1). São eles, respectivamente a) *neddo e neddaaku*; b) *maa et maaya*. Assim, “A primeira palavra de cada um desses quatro termos acima significa ‘pessoa’ e a segunda ‘as pessoas da pessoa’” (Hampaté Bâ, 1981, p. 1). Ainda em consonância com o autor podemos perceber que “as pessoas da pessoa” podem se expressar de múltiplas formas. Assim,

[...] segundo as tradições consideradas, o ser humano não é uma unidade monolítica, limitada a seu corpo físico, mas sim um ser complexo habitado por uma multiplicidade em movimento permanente. Ele não se trata, portanto, de um ser estático, ou concluído. A pessoa humana, como a semente, evolui a partir de um capital primeiro, que é o seu próprio potencial e que vai se desenvolvendo ao longo da fase ascendente de sua vida, em função do terreno e das circunstâncias encontradas (*Ibid*, 1981, p. 3).

Uma síntese possível do pensamento africano é “*Sou porque somos; dado que somos todos, também sou*”, cita Mbiti (*apud* Ngoenha, 2011). Assim sendo,” [...] o homem deve a sua existência aos demais, e até somente através de outras pessoas ele chega ao conhecimento do seu próprio ser. O indivíduo não tem por si mesmo, nem existência, nem consciência de ser; só pode tê-los no grupo” (Ngoenha, 2011, pp. 191-192).

Neste sentido, a potencialidade das narrativas transcende a temporalidade, reafirmam subjetividades e promovem diálogos intersubjetivos. Para Vieira (2017, p. 159),

Os museus, por definição, possuem remanescentes do passado, expostos no presente e, possivelmente, preservados para o futuro. Nesse sentido, os museus como fonte histórica devem ser pensados através de sua potencialidade na construção discursiva de suas narrativas históricas, que procuram dar sentido aos eventos do passado.

Na discussão em sala de aula mediante as narrativas da própria história, a invenção do MC coaduna com a perspectiva da Nova Museologia. Para Simões (2017, p. 03), “Ela surge com a demanda por mudanças no modo de se pensar os museus vinda dos próprios museólogos, devido a decadência de público nos museus decorrente de uma rejeição proposital da população aos museus, com o argumento que aqueles espaços não contemplavam a sociedade”.

Quanto à espacialidade, nossas experiências de vida e escolarização, mesmo que de certo modo, sejam semelhantes em alguns aspectos, elas são, antes de tudo subjetivas. A maneira como cada sujeito vivenciou um acontecimento, para o outro, é vivida e sentida de outro modo. Cada estudante desenvolveu sua narrativa a partir da temática: o resgate histórico dos processos de alfabetização, letramento e bilinguismo; mas que, portanto, são muito diferentes em tempos e espaços.

Da aprendizagem nos países de língua portuguesa na África, os discentes relataram os diferentes tempos desde a colônia, as guerras pela libertação e a contemporaneidade:

[...] o que eu tenho em memória em relação a educação dos meus ancestrais, percebo que cinge amplamente na era do meu pai. Ele [...] que frequentou a escola nas zonas

libertadas no momento da guerra da luta de libertação nacional, além disso, antes desse processo de luta “formal”, havia educação escolar estabelecidas pelos portugueses, a tal chamada de “educação colonial” (Lona).

Na realidade, estudei em duas escolas básicas distintas (o que é comum na Guiné-Bissau), quer dizer, no período matinal frequentava “escola dos brancos” e do resto da vida vivia com os meus avós e tias que me ensinava sobre a vida, em certas vezes são chamadas escolas comunitárias (Lona).

Biografia e autobiografia estão interligadas, tanto na educação não-formal, informal e da escolarização. O relato acima evidência às fortes influências da dita “educação colonial” em Guiné-Bissau, as diferentes concepções de *educações*, como a “escola dos brancos” e as “escolas comunitárias”. A primeira propõe a chamada educação escolar formal em África, já as últimas, faz referência a educação não-formal, que perpassa as questões culturais e ancestrais dos ensinamentos de seu povo. Importa destacar que esta é uma concepção de educação permanente e, neste sentido, Comenius (2011), desde o século XVI, apresentou o conceito de Educação Universal composta por 8 (oito) escolas, desde o pré-natal até a morte.

A discente Pereira, de Guiné Bissau, cita que iniciou seus estudos em uma escola religiosa aos cinco anos de idade e que “As turmas eram numerosas com mais de 30 alunos, o que impossibilitava muita aproximação com a professor/a. Escrevia no quadro e nós copiávamos e determinava o que iríamos fazer e nós obedecíamos”.

A mãe da discente Vaz-Ferreira, também de Guiné Bissau, considera “Eu consegui ter uma boa educação, porque existe outra educação fora da escola, às vezes, a escola não nos dá tudo”, E continua “[...] parei de estudar no terceiro ano por vários motivos. Entre eles, por ser a mais velha de todos tinha que cuidar dos filhos mais novos do tio [morava com o tio]”, bem como o pensamento social da época e o sistema colonial que negava educação aos nativos.

Vaz-Ferreira, guineense, relata o método de aprendizagem experienciado por sua mãe e por ela no processo de escolarização:

De acordo com minha mãe, elas utilizavam os pedaços de pão (um pãozinho) como método de aprendizagem, para fazer contas, também quando alguém queria sair para comprar qualquer coisa fora, o professor lhe mandava soletrar a tal coisa, era uma piada mesmo, era o método que ela utilizava para acabar com tantas licenças, disse ela.

O meu é totalmente diferente dela, hoje temos a oportunidade de entrar mais cedo [...]. [...] eu levava chicotadas dos colegas na tabuada que fazíamos todas as sextas-feiras na escola. Também sou obrigada nessa época fazer a minha letra como da professora. Eu não conseguia fazer igual a ela e ela me proibia de sair no intervalo.

[...]. Para mim, tudo aquilo era abuso de poder. [...]. Eu ia desistir por causa dela, eu começava a faltar as aulas sempre.

A experiência de soletrar utilizado em outro tempo e lugar para alfabetizar *acolá*, não se distancia de *cá*, Brasil.

Nas palavras de meu pai ‘as cartilha era para a gente aprender assuletrar’, eu acredito que hoje por conta que não tem mais cartilha as crianças não aprendem direito, a pessoa só aprende a ler sem soletrar. Às vezes, eu chegava com preguiça, ia a pé pra escola, pois era mais ou menos perto, tinha frequência assídua, mas por conta de bagunça não conseguia estudar (Martins).

A estratégia da soletração corresponde ao 1º momento de metodização do ensino da leitura e escrita no Brasil:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (Mortatti, 2006. p. 05).

Revisitando a história da alfabetização, Mortatti (2006) complementa que há mais três momentos, são eles: 2º *Institucionalização do método analítico*: adotado a partir de 1890, sob influência norte-americana, baseava-se em princípios didáticos de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança. O ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, ou seja, a palavra, ou a sentença, ou a historieta para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas; 3º *Alfabetização sob medida*: em meados de 1920 buscou-se conciliar os dois tipos básicos de métodos (sintéticos e analíticos) e passaram-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa) e 4º *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*: na década de 1980 estudos sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro, Teberosky & Lichtenstein 1968), enfatizam o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), em detrimento da questão do método. Para a autora, o “construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual” (p.10).

Essa discussão pode ser ilustrada a partir do relato de dois dos estudantes:

Do material tinha as Cartilha do ABC, elas eram grandes com gravuras, com o A de avião, B de bola, C de casa. E eram azuis e verdes (Martins).

O meu processo de Alfabetização na escola (hoje considerado 1º Ano) faz menção a metodologia da “famíliazinha” do alfabeto, as repetições estimuladas pela Tia Mazé tinham um coro de sintonia em (ba, be bi, bo, bu, bão...). Lembro com muito carinho desta minha professora alfabetizadora porque acredito que ela (pres)sentia que eu estaria inclinado para a área da docência/educação, apresentando problemas nas cordas vocais, ela sempre me pedia para ir na frente do quadro e solicitar ao restante da turma para fazer silêncio e contribuir com a solução no quadro para ela e os colegas acompanharam se as resoluções estavam corretas (Ribeiro da Silva).

Nossas memórias são afetos que inventamos, como pessoa na trajetória experienciada. Pensar a aprendizagem é antes de tudo, compreender as diferentes *educações* (Brandão, 2017). No que diz respeito a história sentida, entendemos que nossas memórias não tem sentido, senão sentidas. Nossos corpos em trânsito, em transformações subjetivas, afetam e sofrem afetações em espaços e tempos. Dessa maneira, as histórias sentidas significaram o encontro e o renascimento das memórias experienciadas em nossas trajetórias e que podem ser narradas para a reinvenção de si.

Na seção seguinte iremos discorrer sobre a experiência vivida na I Exposição Itinerante, buscando promover diálogo entre memória vivida e história sentida, a partir das reminiscências do passado na busca do resgate percepções e sensibilidades, fazendo uma breve contextualização de que perspectiva se adota ao entrecruzar um MC como prática pedagógica e o resgate do processo de escolarização, enfatizando a alfabetização, letramento e o bilinguismo.

#### **4. A Exposição Itinerante: Registros e Relatos da Prática Pedagógica**

Partimos da compreensão de que o MC é “[...] uma ferramenta para a construção de sujeitos coletivos, enquanto as comunidades se apropriam dele para enriquecer as relações no seu interior, desenvolver a consciência da própria história, propiciar a reflexão e a crítica e organizar-se para a ação coletiva transformadora” (Lersch & Ocampo, 2004, p. 02).

Sendo este então, um dos objetivos dos museus comunitários, Chagas (1985, p. 188) afirma que:



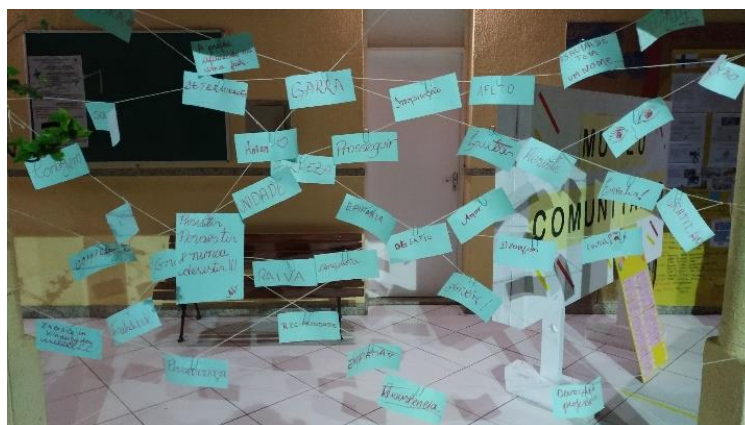
O novo museu, assim concebido, deve orientar-se no sentido de colaborar, de alguma forma, para um melhor conhecimento do homem acerca de Si Mesmo, acerca da natureza e do organismo social onde vive, com o qual se relaciona profundamente. [...] O elemento mais importante para estes museus não é o objeto, mas o homem como criador, conservador e destruidor de suas próprias criações.

No dia 23 de julho de 2019, no campus da Liberdade, em Redenção – CE, realizamos a I Exposição Itinerante *Resgate histórico dos processos de alfabetização, letramento e bilinguismo do Museu Comunitário Memórias vividas, Histórias Sentidas nas Américas e Áfricas*. A realização da exposição, a montagem e organização do espaço e materiais foi pensada e construída a partir das impressões e observações dos estudantes, do entrecruzamento de relatos autobiográficos e biográficos e fotos, materiais, livros, cadernos, equipamentos, entre outros objetos coletados.

Constituíram-se elementos, portanto, de ordem social e educativa na construção dos sujeitos como contadores de sua própria história. Nessa acepção “O museu comunitário é um processo, mais que um produto. Combina e integra processos complexos de constituição do sujeito coletivo da comunidade, através da reflexão, autoconhecimento e criatividade, processos de fortalecimento da identidade, através da legitimação das histórias e valores próprios” (Lersch & Ocampo, 2004, p.04).

A visitação de discentes, docentes e comunidade, totalizando 67 pessoas, seguia um percurso interativo e afetivo. Inicialmente os visitantes foram convidados a registrarem em tiras de papéis às memórias da sua escolarização (Imagem 3), dando ênfase no tempo da alfabetização, e assim, fixaram os relatos na *Teia das Recordações Afetivas*. Para Lima, “[...] quando eu escrevi as palavras ‘gradidão’, ‘desafio’, eu pude vivenciar todo o meu processo de alfabetização. A minha professora é viva e eu a chamo de tia Rosângela [...]”.

**Imagem 3:** Teia das recordações afetivas.



Fonte: Acervo dos autores, 2019.



Ao analisar os registros na Teia percebemos que há sentimentos, ações e pensamentos. Importa destacar que ao rememorar a escolarização a maioria dos visitantes registram sentimentos vividos, seguido de ações fundamentais para o estudo e sua continuidade. Abaixo inserimos o Quadro 1 com as expressões tabuladas:

**Quadro 1:** Registros na Teia das Recordações.

<b>Pensamento</b>	“A saudade tem um nome...”; “A professora Aparecida era uma fada”; “Devoção e desafios”; “Equidade”.
<b>Ações</b>	Garra, Prosseguir, Lutar, Resistir, Resistência, Firmeza, Determinação, Prosseguir.
<b>Sentimentos</b>	Unidade, Inspiração, Afeto, Coragem, Paixão, Gratidão, Amabilidade, Raiva, Conquista, Empatia, Perseverança, Compromisso, Sentimento.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Caminhando pelas *educações*, a primeira mesa interativa possibilitou a conexão com outras memórias afetivas a partir de materiais e equipamentos utilizados. Para ilustrar, uma discente ao ver o mimeógrafo perguntou o que era e para que servia, enquanto outra relatou que conseguia sentir o cheiro da tinta usada para reproduzir os trabalhos. Também estavam expostos os carimbos com valorações utilizadas por professores, por exemplo: *excelente, ótimo, muito bom, regular*. Na máquina de datilografia os visitantes foram convidados a digitar um texto e a refletir como eram feitos os trabalhos de conclusão de curso. E, se no tempo da datilografia errasse a grafia de uma palavra no final da página datilografada começava de novo numa página nova, até inventarem a tecnologia de apagar e reescrever na máquina, seguida dos computadores que utilizamos atualmente.

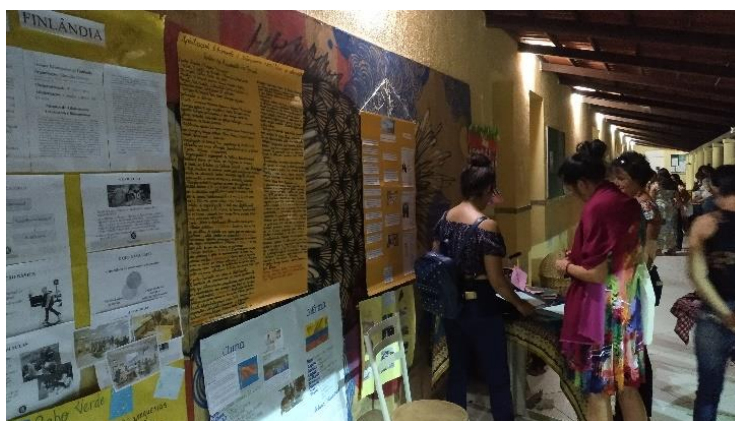
No câmbio entre norte e sul, a professora visitante da Universidade de Colônia, citou para os discentes sua experiência com a máquina de datilografia, pois no final da década de 90, começo dos anos 2000, quando ela fez o seu primeiro trabalho de conclusão de curso, ela o fez em uma máquina de datilografia. Na verdade, ela escrevia a próprio punho e a mãe datilograva. Tal partilha da experiência do outro despontou numa série de questionamentos, como: a gente sempre pensa que o hemisfério norte está anos luzes a frente e que estamos num passado tão antigo, tão estagnado tão parado. Norte-sul eram duas polaridades! Uma das docentes presentes relatou que a máquina de datilografia e esses referenciais norte e sul se unem a um só tempo. Aquilo que pressupomos estar muito distante, às vezes, não está. Às vezes, é uma imagem que não é verdadeira. É fundamental, portanto, se questionar uma série

de verdades que foram contadas para nós e até que ponto, essas verdades, são verdadeiras (Bonazzi & Eco, 1980).

*Banners* e cartazes foram produzidos e apresentados pelos discentes a partir de pesquisa virtual, documental e bibliográfica sobre a Alfabetização, Letramento e Bilinguismo nos países da integração, bem como outras experiências da diáspora africana ou exitosas (Imagem 4).

Os discentes relataram na avaliação da componente que “[...] senti dificuldades na apresentação do trabalho sobre os países sul americanos e africanos, pois não encontrei material e o tempo foi muito pouco para fazer uma pesquisa profunda” (Silva). Ao mesmo tempo, Pereira relata que “A união e colaboração de todos/as da sala trouxeram um grande enriquecimento, pois proporcionou a integração de diversos saberes e em diversos níveis do conhecimento [...]”.

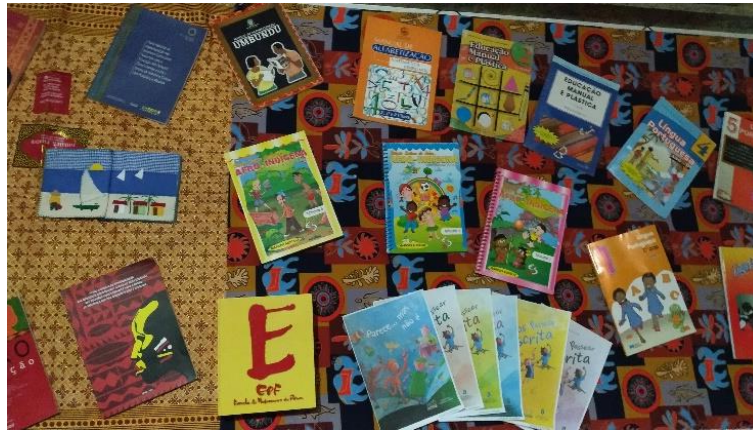
**Imagem 4:** *Banners* e cartazes sobre a alfabetização, letramento e bilinguismo nas américas e áfrias.



Fonte: Acervo dos autores, 2019.

Prosseguindo no percurso da exposição, outro espaço do MC era da literatura de *cá* e *acolá*. Neste local docentes, discentes e comunidade puderam experienciar e partilhar de materiais didáticos e paradidáticos utilizados em outro tempo e no presente. Os livros, cadernos e cadernetas tanto das Américas, quanto das Áfrias proporcionaram aos participantes revisitar histórias, modos de viver e ser, bem como, compartilhar as interações ali realizadas, visto que a exposição era antes de tudo, interativa (Imagem 5).

**Imagem 5:** livros didáticos e paradidáticos de cá e acolá.



Fonte: Acervo dos autores, 2019.

Havia livros tecidos à mão com bordados e com aplicação de feltro contando a história, com imagens, do cotidiano dos povos do mar do litoral cearense. A coleção Cubana *Educa tu Hijo*, a coleção cearense do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC e livros didáticos utilizados na educação infantil e na alfabetização de crianças em Cabo Verde também foram expostos.

Os livros didáticos de alfabetização de crianças em Angola receberam destaque por haver publicações em suas línguas maternas, por exemplo, *Umbundu* e *Kimbundu*. Este país de língua portuguesa tem avançado em políticas públicas educacionais e editorial na sistematização das línguas nacionais, bem como publicações paradidáticas bilíngues e livros didáticos nas línguas maternas nacionais. Outras iniciativas merecem destaque como o historiador Edson Pereira e a socióloga Odara Dèlé que criaram um aplicativo de celular, *Alfabantu*, destinado ao ensino do alfabeto angolano, língua falada pelo povo Kimbundu (*Alfabantu*, 2017).

Ainda sobre o bilinguismo, é fundamental destacar a experiência de Cabo Verde, pois na educação infantil as crianças, imersas no letramento familiar e emergente em Crioulo, vivenciam nos jardins o crioulo com seus educadores e, algumas palavras da língua portuguesa são inseridas no cotidiano. Em seu processo de alfabetização, no que aqui convencionamos chamar de séries iniciais do ensino fundamental, é que o português é adotado como língua escolar. Nesta experiência e, partindo do pressuposto de que língua é poder, a cultura local cabo verdiana tem sido valorizada e tem uso social, portanto, é língua viva. Para Veiga (2004, p. 12), “[...] negar o crioulo não só significa negar a nossa identidade

como também dificultar a pedagogia do português. E isto porque a língua<sup>6</sup> primeira constitui a melhor referência na aprendizagem de uma segunda língua”, reafirmada por investigadores de demais países africanos de língua portuguesa, a citar, Angola e Moçambique (Martins, 2020, p. 05).

Com o intuito de vivenciar em si a experiência da leitura, os discentes foram convidados a ler uma obra literária de livre escolha e apresentar no Sarau Literário. Era noite de lua cheia, sentamo-nos no chão ao redor de uma fogueira na Praça do Obelisco na cidade de Redenção e iniciamos a partilha.

Como relata a estudante Silva, “[...] foi a primeira vez que participei de um Sarau, não tinha ideia de como fosse e de quão importante era para se compartilhar as leituras, de quanto me fez tão bem e o quanto maravilhoso é”. Outros colegas relataram que fazia tempo que não liam um livro, que não fosse conteúdo da Universidade. Ao encerrar o percurso da exposição, tivemos a mesa de Experimentação Sensorial.

#### **Imagem 6:** Experiências sensoriais



Fonte: Acervo dos autores, 2019.

Nesta havia uma caixa mágica com diferentes texturas que os visitantes eram convidados a tocar, sem usar o sentido da visão. Na experiência de tatear diferentes materiais também foi apresentado o bordado e as linhas, tecidos e agulhas, bem como diferentes materiais para a vivência da escrita, desde o carvão, o tijolinho de cera natural, o bastão de cera natural, a pena com tinta até a caneta tinteiro. Outra experiência foi do sentido do olfato e

---

<sup>6</sup> Para o intelectual africano, Nhoenga (2011, p. 185) “A língua é portanto a chave de leitura através da qual Kagame se propõe a apreender a maneira bantu de conceber o mundo”. Comenius (2011) também destaca, desde o século XVII, que a aquisição da fala pela criança é por meio da língua da mãe e não do latim dos professores de sua época.

paladar onde estes eram convidados a cheirar e provar um produto sem usar o sentido da visão e adivinhar.

A experiência vivida na exposição foi em seguida avaliada oralmente pelos pares em sala de aula e no final do semestre letivo foram feitas auto-avaliação não identificadas. Destas análises destacamos que para Pereira este semestre fora “[...] uma experiência diferenciada da minha graduação. As aulas eram sobre assuntos próximos, do cotidiano e acho que até por isso, eram bem mais leves do que se fossem somente teoria. Gosto muito quando podemos ter aplicações práticas do que aprendemos não somente no papel”. Estas impressões foram possíveis, pois reafirmamos o pressuposto de que aprendizagem é experiência, ou seja, são experiências como estas em espaços, tempos, didáticas e conteúdo que promovem diferentes acepções de *educações* para crianças, jovens e adultos.

Alves (2019) cita que: “A disciplina me surpreendeu, foi muito intensa, [...]. As didáticas apresentadas foram diversificadas [...]”. Outro discente registra que o museu comunitário e o sarau foram revolucionários, enquanto que Oliveira (2019) comenta: “Me encantei por todo processo de construção do portfólio, do Museu Comunitário, da roda de conversa, da observação da plantinha e da observação em de aula de uma turma de 3º ano e demais atividades realizadas em sala de aula”.

Podemos fazer diferente. Lima “[...] acredita que cada um de nós saímos com um outro olhar sobre as práticas pedagógicas. Sobre o nosso auto-conhecimento. A gente pode perceber também o quão é importante a interação e a integração com o outro. Isso faz com que sejamos um ser humano melhor”.

O despertar do sentido do olhar foi citado na auto-avaliação por Silva (2019) e Pereira (2019), respectivamente. Uma das partilhas mais importantes em sala de aula foi “estar sempre com olhar atento” e “aproveito para agradecer a todos os colegas, que mesmo sem perceber, ainda que com um simples olhar de compreensão, contribuíram de forma especial para o meu desenvolvimento”. A seguir tecemos as últimas reflexões.

## 5. Últimas Reflexões

*Sempre compreendo o que faço depois que já fiz. O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos. É sempre uma descoberta. Não é nada procurado. É achado mesmo. Como se andasse num brejo e desse no sapo. Acho que é defeito de nascença.*  
(Manoel de Barros, 2018).

Poderíamos escrever mais e mais sobre esta vivência, entretanto, nenhuma palavra será suficiente para expressar as sensações, as impressões, as descobertas, as partilhas e os



sentidos despertados. Há ainda muito que re-aprender no diálogo entre *Américas* e *Áfricas*, por exemplo, de que “A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente” (Bokar *Apud* Hampâté Bâ, 2003, pp. 175-176).

A invenção de um MC, a partir da componente curricular do curso de Pedagogia da UNILAB, teve como pressuposto o resgate e desconstrução das memórias, a possibilidade de contar e aprender com a história e de dar sentido aos eventos do passado, associado ao ato da partilha comunitária da escolarização de si e dos ancestrais. Confirmado o pressuposto, destacamos que o diálogo entre os estudantes de *cá* e de *acolá* com o meio sociocultural – permeado por transformações – amparados pelos relatos, propiciou interpretação subjetiva e coletiva sobre a experiência vivida. Esta iniciativa contribuiu tanto para aproximação universidade e sociedade (no ato da coleta de dados e materiais, como a doação de objetos que refletiam suas memórias), como também serviu para revelar as aproximações e os distanciamentos nas *educações* do Sul-Sul.

A gestação da ideia e invenção de um MC como prática pedagógica, além de sistematizar e socializar as narrativas das *educações* e escolarização, contribuiu para o desenvolvimento de outras potencialidades individuais e coletivas. Nas avaliações da componente, os discentes citaram que esta experiência desvelou a forte relação entre as diferentes *educações* vividas e sentidas, em diferentes tempos e, que, ainda assim, na interseção no tempo passado-presente-futuro podemos continuar avançando. Em decorrência do fluxo vivo, dinâmico, crítico e criativo de atividades para construção e realização coletiva do MC e, verificamos que o momento da aprendizagem pode ser agradável, prazeroso. A aquisição do conhecimento não precisa ser burocrática, nem dolorida.

Dentre as potencialidades despertadas entre docentes e discentes destacamos também a autonomia, a responsabilidade individual e coletiva, a organização, o diálogo, o respeito e veneração às histórias, as memórias e as culturas de *cá* e de *acolá*, a unidade e interseções no tempo. No entrecruzamento das realidades, da diversidade cultural, educacional e intergeracional partilhada houve relatos de como fora difícil, árduo e, as vezes, traumático o acesso à escolarização, a alfabetização, a permanência e a aprendizagem. Enquanto que para outros, a experiência foi libertadora, de encantamentos e descobertas. Ao mesmo tempo, é certo que as famílias se dedicaram com muito esforço na educação dos descendentes, confiantes no potencial transformador da escolarização.

Quanto à alfabetização é certo que aprender a ler e a escrever é um ato revolucionário que muda o lugar, a atuação e a relação do sujeito no universo. Houveram mudanças quantos aos métodos e materiais e, o mais importante, foi perceber-se como sujeito que pode fazer diferente.

Nas *educações* vivenciadas e partilhadas na I exposição itinerante percebemos a importância do resgate da ancestralidade no processo de formação docente e atuação dos futuros pedagogos em espaços escolares e não-escolares, bem como dos diálogos tecidos entre as subjetividades e as intersubjetividades.

Pensar aprendizagem como experiência é buscar, antes de tudo, compreender a própria história e dos ancestrais, levando em conta as vivências em espaços e tempos diferentes, não por uma via de mão única: educação, mas por diversas acepções de educação, *educações*. Nas palavras de Araújo (2017, p.946), “[...] a memória envolve sempre o seu duplo – que é paradoxalmente o esquecimento –, pois, em geral, lembramos daquilo que queremos, ou do que as sociedades quiseram registrar para lembrarmos. Nesta dialética, existem os silêncios, permitindo que a história seja sempre reescrita”.

Nas memórias vividas e histórias sentidas inventamos um espaço-tempo-curriculo e juntos, docente e discentes, experimentamos, descobrimos, observamos, interagimos, movimentamos e nos reinventamos. As experiências comunitárias promoveram, sobretudo, o auto-conhecimento e reconhecimento de si, ressignificando as memórias vividas e as histórias sentidas para continuação da narrativa do tornar-se professor alfabetizador em processo contínuo de auto-educação.

## Referências

Abraão, MHMB. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação*, 7(14), 79-95.

Araújo, HMM. (2017). Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 12(3), 939-949.

Abreu, R & Chagas, M. (2007). Museu da Favela da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social. *Revista Musas, Brasília: Iphan, Departamento de Museus e Centros Culturais*, (3).



- Alfabantu. (2017). *Google Play*. Acesso em 06 de abril de 2020, em <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.MammaShip.AlfaBantu&hl=pt-br>
- Betto, F. (2002). *Alfabetto: autobiografia escolar: memórias*. Ática.
- Bonazzi, M & Eco, U. (1980). *Mentiras que parecem verdades* (Vol. 6). Grupo Editorial Summus.
- Brasil. (2010a). *Lei Federal de nº 12.289, de 20 de julho de 2010*. Acesso em 29 de março de 2020, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm)
- Brasil. (2010b). . *Diretrizes Gerais da UNILAB*. (2010). Acesso em 29 de março de 2020, em [http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes\\_Gerais\\_UNILAB.pdf](http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf)
- Brasil. (2019). *Decreto Nº 9.765, de 11 de Abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização*. (2019). Acesso em 08 de abril de 2020, em [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-)
- Brasil. (2016). *Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Brasília: Iphan.
- Bicudo, MAV. (2003). *Tempo, tempo vivido e história*. Bauru, SP: EDUSC.
- Brandão, CR. (2017). *O que é educação*. Brasiliense.
- Barros, M. (2018). *Memorias inventadas*. Alfaguara.
- Craidy, CM & Kaercher, GE. (2009). *Educação infantil: pra que te quero?*. Artmed Editora.
- Comenius, JA. (2011). *A escola da infância / Jan Amos Comenius; tradução Wojciech Andrzej Kulesza*. - São Paulo: Ed. Unesp.

Cysne, JDB. (2019). *Bordando contos de infâncias, sentidos e experiências: a narrativa (auto) biográfica como meio para compreensão das visões de criança e de infância que nos atravessam*. Acesso em 29 de março de 2020, em <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/45064>

Chagas, MS. (1985). Um novo (velho) conceito de museu. *Cadernos de Estudos Sociais*, 1(2).

Freire, P. (1992). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. *Coleção Leitura*.

Ferreiro, E, Teberosky, A & Lichtenstein, DM. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.

Graciano, M. (2005). *Educação também é direito humano. Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento-PIDHDD*. Acesso em 10 de abril de 2010, em [http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a\\_pdf/livro\\_acao\\_educativa\\_direito\\_educacao.Pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_acao_educativa_direito_educacao.Pdf).

Hampâté Bâ, A. (2003). *Amkoullel, o menino fula*. Tradução de Xina Smith de Vasconcellos.

Hampâté Bâ, A. (1981). A noção de pessoa na África Negra. Tradução: Luiza Silva Porto Ramos e Kelvlin Ferreira Medeiros]. *HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. "La notion de personneen Afrique Noire". In: DIETERLEN, Germaine (ed.). La notion de personneen Afrique Noire. Paris: CNRS, 181-192.*

Kohan, WO. (2003). *Infância: entre educação e filosofia* (Vol. 3). Autêntica Editora.

Kohan, W. O. (2004). A infância da educação: o conceito devir-criança. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 51-68.

Lopes, B. (1947). *Chiquinho*. Prelo Editora, S. A. R. L.

Lersch, TM & Ocampo, CC. (2004, October). O conceito de museu comunitário: história vivida ou memória para transformar a história. In *Conferência Nacional de la Asociación Nacional de Artes y Cultura Latinas, Kansas, Missouri* (pp. 6-10).

Martins, AA. (2020). Ensinar qual língua, em países de colonização portuguesa? Tensões no ensino de línguas em Cabo Verde. Acesso em 8 de abril de 2020. Recuperado de <https://www.unicv.edu.cv/images/ail/144Martins.pdf>

Mortatti, MDRL. (2006). História dos métodos de alfabetização no Brasil. In *Conferência proferida durante o Seminário " Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em (Vol. 27, No. 04).*

Ngoenha, SE & Castiano, JP. (2011). *Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política*. Editora Educar.

Oliveira, GR, Ramos, JFP, Okoudowa, B. (2013) *Diálogos Multiculturais: possibilidades e limites da ruptura política e epistemológica*. In: Cá e Acolá: experiências e debates multiculturais. - Fortaleza: Edições UFC.

Pessoa, F. (1993). *O meu olhar é nítido como um girassol*. Acesso em 16 de abril de 2020, em <http://arquivopessoa.net/textos/1463>

Pereira, AS et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Acesso em: 15 maio 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1).

Romanelli, RA. (2006). *A Arte de Educar e a Arte na Educação—Um Estudo sobre a Arte Aplicada ao Ensino numa Escola Waldorf*.

Ramos, G. (2006). *infância*. Editora Record.

Simões, D. (2017). Museus comunitários no Brasil: descolonizando o pensamento museológico. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 3(3).

Salles, R. (2003). *Aprendendo com poesia*. São Paulo, SP: Instituto de Arte Social.

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 5-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

Unilab. (2016). *Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia*. Acesso em 29 de março de 2020, em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>

Vieira, GL. (2017). O museu como lugar de memória: o conceito em uma perspectiva histórica. *Mosaico*, 8(12), 139-162.

Veiga, M. (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Praia - Cabo Verde: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Varine-Bohan, H. O ecomuseu. *Revista Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 27, p. 61-90, jan./jun. 2000.

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Tiago Morais de Freitas – 40%

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos – 40%

Anderson Gonçalves Costa – 20%