

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer

Stephanie de Oliveira Souza

**O MUSEU COMO UM ESPAÇO DE LAZER, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS:
uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação
de mediadores do grupo Miguilim, no Museu Casa Guimarães Rosa**

Belo Horizonte

2023

Stephanie de Oliveira Souza

**O MUSEU COMO UM ESPAÇO DE LAZER, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS:
uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação
de mediadores do grupo Miguilim, no Museu Casa Guimarães Rosa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Cultura e Educação.

Linha de Pesquisa: Identidade, sociabilidades e práticas de lazer.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Diomira Maria Cicci Pinto Faria.

Belo Horizonte

2023

S729m Souza, Stephanie de Oliveira

2023 O museu como um espaço de lazer, educação e linguagens: uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação de mediadores do grupo Miguilim, no Museu Casa Guimarães Rosa. [manuscrito] / Stephanie de Oliveira Souza – 2023.
177 f.: il.

Orientadora: Diomira Maria Cicci Pinto Faria

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 139-146

1. Museus – Teses. 2. Museus – Aspectos educacionais – Teses. 3. Cultura – Teses. 4. Lazer – Teses. I. Faria, Diomira Maria Cicci Pinto. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Sheila Margareth Teixeira Adão, CRB 6: nº 2106, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER

ATA DA 196ª DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

STEPHANIE DE OLIVEIRA SOUZA

Às 14h00min do dia 18 de dezembro de 2023 reuniu-se de modo virtual a Comissão Examinadora para julgar, em exame final, o trabalho "O museu como um espaço de lazer, educação e linguagem: uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação de mediadores do Museu Casa Guimaraes Rosa", requisito final para a obtenção do Grau de Mestre em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Diomira Maria Cicci Pinto Faria, deu a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra a candidata, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos(as) examinadores(as), com respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença da candidata pública, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovada	Reprovada
Profa. Dra. Diomira Maria Cicci Pinto Faria (Orientadora)	X	
Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli (UFMG)	X	
Profa. Dra. Martha Marandino (USP)	X	

Após as indicações a candidata foi considerada: **APROVADA**

O **resultado final** foi comunicado publicamente, para a candidata pela Presidente da Comissão. Nada havendo a tratar a Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente **ATA** que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 18 de dezembro de 2023.

Assinatura dos membros da banca examinadora:

Profa. Dra. Diomira Maria Cicci Pinto Faria (Orientadora)

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli (UFMG)

Profa. Dra. Martha Marandino (USP)



Documento assinado eletronicamente por **Jose Alfredo Oliveira Debortoli, Professor do Magistério Superior**, em 19/12/2023, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diomira Maria Cicci Pinto Faria, Professora do Magistério Superior**, em 20/12/2023, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helder Ferreira Isayama, Coordenador(a)**, em 27/03/2024, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **28871** e o código CRC **98F3027A**.

Dedico aos que entenderam as
minhas motivações, respeitaram
minhas limitações e tornaram este
processo mais leve.
[...] viver é etcétera...

(ROSA, João Guimarães, 1994, p. 85)

AGRADECIMENTOS

Amigo, para mim, é só isto: é a pessoa com quem a gente gosta de conversar, do igual o igual, desarmado. O de que um tira prazer de estar próximo. Só isto, quase; e os todos sacrifícios. Ou – amigo – é que a gente seja, mas sem precisar de saber o por que é que é.

(Rosa, João Guimarães, 1994, p. 248)

Agradeço a minha mãe, Marliney Martins de Oliveira, que, em 1986, tomou a decisão que mudaria para sempre a sua vida, suas perspectivas e suas visões de mundo. Mudaria também o seu corpo, os seus sentimentos e as suas responsabilidades; mexeria com suas sombras, sua luz, seus medos e seus anseios. A juventude de uma mulher linda, forte, determinada e cheia de sonhos estava em jogo e, em meio a esse turbilhão de sentimentos, incertezas, sonhos e expectativas, deu à luz a mim. Expôs-me à sua luz e ao seu amor. Aceitou a sobrecarga advinda de todas as mudanças e desgastes pelo cuidado de uma nova vida que chegava. Hoje, após 36 anos, agradeço por tudo que foi decidido, por tudo que foi feito, pelo que não foi feito, pelo afeto, pela compreensão, pela fé, pelas conversas, pelos silêncios, pelas divergências, pelas partilhas e por todo o aprendizado que essas experiências e sentimentos me trouxeram. Dedico o sonho traduzido em palavras, que é esta pesquisa, a você.

Agradeço aos meus irmãos, Raphael Cândido de Oliveira e Scarlleth Bianca de Oliveira, que, por décadas, tornaram minha vida mais leve e mais feliz. Despertaram em mim os melhores sentimentos que um ser humano poderia ter: amor, admiração e respeito. Vocês não são meus irmãos por acaso: eu pedi por vocês e vocês são exatamente como eu sonhei. Agradeço por terem me incentivado e apoiado; agradeço pela cumplicidade, pelas noites de jogatinas e risadas, pelas conversas, pelas brincadeiras e pelas brigas que não foram capazes de fragilizar a nossa relação de fraternidade, confiança e amizade; pelo contrário, trouxeram-nos maturidade e afeto.

Agradeço ao meu pai, Mário Lúcio, que, mesmo em meio a diferenças ideológicas, se destaca como um avô dedicado, atencioso, e carinhoso para com sua netinha. Nossas vidas tomaram rumos distintos em várias dimensões, mas é inegável que sua presença e influência me possibilitaram encontrar e percorrer o caminho que chamo de meu e que permitiu que eu explorasse horizontes diversos.

À Paôla Mendes, minha irmã e mãe da minha amada sobrinha, Elis Mendes: embora a distância e o tempo possam limitar nosso convívio, sempre encontramos maneiras de oferecer amor, apoio e orientação mútua.

Agradeço ao meu esposo Anderton Taynan Rocha Fonseca, pelo incentivo, dedicação, parceria, por estar ao meu lado e partilhar dos meus sonhos, confusões, divagações, angústias. Eu, um furacão de emoções e rompantes. Você, uma brisa calma, leve, centrada, que traz à minha vida, diariamente, a doçura, o amor e o cuidado. Sua existência tem aroma de lavanda, que me acalma, me alegra e traz cor aos meus dias. Nada disso teria sido possível sem você, sem o seu apoio. Obrigada pelas ricas discussões, pela ajuda constante, pelas dicas de sobrevivência ao mestrado e por acreditar em meu potencial.

Minha sincera gratidão à minha sogra, Isabel, e às minhas cunhadas, Crisluna e Taiana. A solidez e os valores que vocês transmitiram ao Anderton foram essenciais para moldá-lo no homem íntegro, responsável e dedicado que ele é hoje. Agradeço não apenas pelos ensinamentos e experiências que compartilharam com ele, mas, também, pelo carinhoso acolhimento que sempre me deram, fazendo-me sentir verdadeiramente parte da família.

Aos meus queridos primos, Leonardo, Anna Luiza e Cecília; e aos meus cunhados e amigos, Aliny e Lucas: minha eterna gratidão por serem mais que família, por serem verdadeiros companheiros de jornada. Obrigada pelas risadas que tornam a vida mais leve e pelos papos-cabeças. Agradeço, também, pelos papos 'nem tão cabeças assim', que nos lembram que a simplicidade é um ingrediente essencial para uma vida feliz.

Com profunda gratidão, relembro os momentos inestimáveis que compartilhei com minha amiga Bárbara Goulart (*in memoriam*), que partiu de forma tão precoce. Seu legado de amizade, cumplicidade e parceria permanece vivo em minha memória e em meu coração. Estou certa de que você agora resplandece em um lugar especial, sendo luz e proteção para todos nós.

À minha amiga Lucimara Souza, cuja amizade resistiu ao teste do tempo e da distância. Ao longo das décadas, mesmo separadas por nossas jornadas individuais, nossa parceria, admiração e respeito mútuos não apenas sobreviveram, mas também se fortaleceram.

Quero expressar minha mais sincera gratidão às diretoras das instituições educacionais nas quais atuei e atuo: Anna Catharina, Grace Nunes e Ilda Gomes.

Minha profunda estima e respeito são frutos não apenas da acolhida calorosa que me foi concedida, mas, também, do ambiente fértil para trocas intelectuais e experiências práticas que vocês ajudaram a criar. A postura ética e respeitosa perante a educação, a instituição escolar e todos os indivíduos que a compõem tem servido e continua a servir como um farol orientador na minha trajetória profissional.

De forma especial, quero dedicar uma palavra de gratidão incomensurável à Walquíria Oliveira, que tem sido uma fonte inesgotável de sabedoria, destacando-se pela paciência e pela compreensão sem paralelo que tem demonstrado. Sua confiança em minha capacidade profissional e sua compreensão em relação às escolhas que fiz em prol do meu crescimento acadêmico não somente me fortaleceram, mas, também, me proporcionaram a liberdade necessária para me dedicar de corpo e alma à minha jornada no mestrado.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, professores e professoras, monitoras, àqueles e àquelas que estão na linha de frente e nos bastidores e que são tão importantes para a organização e manutenção das nossas escolas e, em especial, às duas pedagogas que atuam comigo: Márcia Trad, que me acolheu tão rápida e humanamente e cujo apoio foi crucial para algumas das minhas tomadas de decisões neste ano de 2023. Sou feliz de fazer parte de um grupo que é coordenado por uma pessoa tão humana, competente, responsável, inteligente, compromissada e engajada. Agradeço também por tornar nossos dias mais leves mesmo em meio ao caos, pelas risadas, pelos conselhos, pelas trocas diárias e todos os ensinamentos. Obrigada! E Viviane, que veio, não apenas para trazer sua experiência educacional gigante, o seu olhar clínico e humano, mas, também, para me ajudar a resgatar a minha essência e a me reconectar com a espiritualidade. Às duas: vocês são incríveis pessoal e profissionalmente e são uma inspiração para mim. Duas gigantes em todos os sentidos e que eu tive a sorte de conhecer e poder atuar junto. Muito obrigada!

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL) e a todos os professores e professoras, servidores e servidoras que me acompanharam durante o Mestrado, me acolheram, me direcionaram e me mostraram que eu estava no caminho certo e que essa seria apenas a primeira de muitas outras conquistas, as quais eu jamais pensei que pudesse ter/merecer ou ousei querer.

Agradeço, especialmente, ao Danilo Ramos, pelo incondicional apoio e pela dedicação a mim e a todos os discentes do programa, pela integridade, cuidado, empatia e por nos inspirar com o seu profissionalismo e competência.

Agradeço imensamente a minha orientadora Diomira M. C. P. Faria, que me ensinou a enxergar o mundo acadêmico com um olhar mais maduro e sensível. Agradeço por ter dedicado o seu tempo, a sua experiência e a sua inteligência às minhas orientações, por seu olhar clínico e analítico, pela paciência e por me ajudar a construir caminhos profícuos para a minha pesquisa. Agradeço por ser compreensível e humana nos meus momentos de fragilidade e por continuar acreditando em mim, quando eu mesma, por alguns momentos, não acreditei.

Minha profunda gratidão aos colegas da turma de 2021 do Mestrado. Juntos, compartilhamos risadas, entretenimento, angústias e ansiedades ao longo desta jornada. Um agradecimento especial à Ana Paula, cuja ajuda foi inestimável em uma etapa crucial deste percurso.

Minha sincera gratidão aos antigos e atuais membros do Grupo de Contadores de Estórias Miguilin. Sua generosidade em participar como entrevistados enriqueceu significativamente este estudo com observações penetrantes e sensibilidade única. Igual mérito e reconhecimento são estendidos ao coordenador do GCEM, cuja atenção e disponibilidade mostraram-se inestimáveis para a execução deste trabalho. Agradeço, também, ao coordenador do Museu Casa Guimarães Rosa pela permissão e acesso concedidos, fatores que agregaram valor substancial à pesquisa em curso. Por fim, estendo o agradecimento à diretora do GCEM, cuja prontidão, competência e vasta experiência, aliadas ao seu comprometimento com o projeto, contribuíram para tornar este estudo mais abrangente e completo.

Obrigada à CAPES, pela assistência financeira que possibilitou não somente a minha permanência no Programa, mas garantiu a minha subsistência e à da minha família em meio à pandemia do COVID-19, cuja doença, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, trouxe repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos inenarráveis ao mundo. Sou grata ao órgão por permitir, além do que foi mencionado, que eu pudesse realizar um importante trabalho de campo para a realização desta pesquisa.

Por fim, agradeço o privilégio de ter o amor e a companhia dos meus seis gatos: Diana, Belchior, Clara Nunes, Fofucha, Frida e Arya, sem os quais eu nada

seria. O que eu faço por vocês é apenas uma gotinha perto do oceano de amor que vocês me proporcionam todos os dias.

Muito obrigada.

RESUMO

O ambiente escolar destaca-se como principal veículo de difusão cultural e desenvolvimento de aprendizagens significativas, permitindo aos alunos um profundo autoconhecimento e compreensão do mundo. Contudo, museus emergem como espaços fundamentais na formação cidadã, indo além da apreciação estética e atuando como centros interpretativos culturais que fortalecem a democracia cultural. Neste contexto, a pesquisa focalizou no Museu Casa Guimarães Rosa, em Cordisburgo, MG, e seu entrelaçamento com o Projeto Grupo de Contadores de Estórias Miguilim, que capacita estudantes da educação básica local. O estudo visou entender como as práticas pedagógicas do museu influenciam na formação dos mediadores do projeto, bem como a percepção desse local como um ambiente educativo e de lazer. A abordagem metodológica englobou investigação bibliográfica, observação e entrevistas semiestruturadas com vinte envolvidos, elucidando o impacto das iniciativas culturais e formativas do museu na trajetória dos jovens e suas experiências no projeto. O referencial teórico inclui estudos sobre o lazer, sobre museu e seu potencial para a educação e para o lazer, sobre mediação e identidade cultural. A análise dos resultados nos mostra que a mediação cultural é essencial para que os indivíduos tenham um acesso mais efetivo ao seu patrimônio cultural e seus significados, o que favorece a formação educacional por meio do desenvolvimento da linguagem e do letramento, constituição da identidade cultural e confirma o seu pertencimento ao território e à comunidade. Os resultados também confirmaram que o museu pode se constituir como um espaço de lazer e sociabilidade, reforçando a formação educacional cidadã do indivíduo.

Palavras-chave: lazer; educação; linguagens; museus; Museu Casa Guimarães Rosa.

ABSTRACT

The school environment stands out as the main vehicle for cultural dissemination and the development of meaningful learning, allowing students deep self-knowledge and understanding of the world. However, museums emerge as fundamental spaces for civic education, going beyond aesthetic appreciation and acting as cultural interpretive centers that strengthen cultural democracy. In this context, the research focused on the Casa Guimarães Rosa Museum in Cordisburgo, MG, and its interconnection with the Miguilim Storytellers Group Project, which operates with the local basic education students. The study aimed to understand how the museum's pedagogical practices influence the formation of the project's mediators, as well as the perception of this place as an educational and leisure environment. The methodological approach included bibliographic research, observation, and semi-structured interviews with twenty participants, elucidating the impact of the museum's cultural and formative initiatives on the trajectory of young people and their experiences in the project. The theoretical framework includes studies on leisure, about museum and its potential for education and leisure, mediation, and cultural identity. The analysis of the results shows us that cultural mediation is essential for individuals to have more effective access to their cultural heritage and its meanings, which favors educational formation through the development of language and literacy, the constitution of cultural identity, and confirms their belonging to the territory and the community. The results also confirmed that the museum can serve as a space for leisure and sociability, reinforcing the individual's civic educational formation.

Keywords: leisure; education; languages; museums; Museu Casa Guimarães Rosa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Escolaridade dos pais dos entrevistados.....	95
Quadro 2 - Escolaridade das mães dos entrevistados.....	96
Gráfico 1 – escolaridade dos pais dos entrevistados.....	96
Figura 1: A relação com o MCGR e o engajamento com as atividades culturais de Cordisburgo.....	101
Figura 2: O MCGR como um espaço de Lazer.....	113
Figura 3: A experiência de ser Miguilim - Desafios e Contribuições.....	135

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EEFFTO/UFMG - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da
Universidade Federal de Minas Gerais

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

ICOM – Conselho Internacional de Museus

MCGR - Museu Casa Guimarães Rosa

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

TRAVESSIAS PESSOAIS: apresentação.....	17
1 ATRAVESSANDO O GRANDE SERTÃO: Introdução à jornada.....	31
2 TRAVESSIAS ROSEANAS PELOS ESPAÇOS DE MEMÓRIA: Museus, Patrimônio e Sociedade: Apontamentos sobre a história e o papel social das instituições museológicas.....	40
2.1 Percurso Histórico dos Museus e seu papel na sociedade.....	41
2.2 Necessárias reflexões sobre patrimônio e educação patrimonial.....	53
3 VEREDAS DA PESQUISA.....	64
3.1 Ecos do passado: Uma viagem ao coração de Cordisburgo.....	64
3.2 Da Cidade do Coração ao Sertão das Palavras: O Museu Casa Guimarães Rosa como Relicário de Cordisburgo e Universo Roseano.....	66
3.3 Na esteira Miguilim: O Grupo de Contadores de Estórias Miguilim.....	70
4 SERTÃO QUE SE DESENHA: Delineamento metodológico.....	75
4.1 Abordagem qualitativa.....	76
4.2 Instrumentos de coleta de dados.....	79
4.2.1 Observação.....	79
4.2.2 Entrevistas.....	82
4.2.3 Hipóteses.....	87
4.2.4 Hipóteses Secundárias.....	89
4.3 Análise das entrevistas.....	90
4.4 Pesquisa de campo.....	91
5 DECIFRAÇÕES E CAMINHOS: Organizando as análises e interpretações.....	93
5.1 Os protagonistas da pesquisa.....	93
5.2 Perfil sociodemográfico.....	94
5.3 Relação com o MCGR e engajamento cultural e Lazer.....	99
5.4 O Grupo de Contadores de Estórias Miguilim, João Guimarães Rosa e a Conexão Cultural de Cordisburgo.....	119
6 ENTRE RIACHOS E REFLEXÕES: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	140
ANEXOS.....	150

TRAVESSIAS PESSOAIS: apresentação

“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”
(Rosa, 1994, p.85)

Este estudo é o resultado de uma trajetória de vida e do meu anseio por tornar possíveis e acessíveis as reflexões entre três temas que foram semeados durante a minha caminhada profissional e que, hoje, após tanto cultivar, começam o seu processo de germinação: o Museu, Os Estudos do Lazer e a Educação.

Há cerca de quinze anos, iniciei minha primeira graduação. Na época, senti a pressão de entrar em uma universidade pública, não apenas pela sua reconhecida qualidade, mas, também, devido a minha situação socioeconômica e ao fato de ter estudado, exclusivamente, em escolas públicas de Belo Horizonte. A mentalidade predominante em muitas famílias brasileiras, incluindo a minha, era a de que aspirar a uma carreira de prestígio, como ser "doutor", era o melhor para o indivíduo e para a sociedade. Por isso, a escolha do curso era vista como uma oportunidade de garantir estabilidade e experiências enriquecedoras na vida profissional.

Naquela fase crítica da minha vida, quando decisões importantes se apresentavam, eu ainda não tinha definido claramente quais objetivos e metas direcionariam meu futuro pessoal e profissional. Enquanto muitos colegas da minha idade já tinham traçado planos detalhados - desde a empresa onde trabalhariam até a idade em que comprariam seu primeiro carro ou apartamento - eu me encontrava em um dilema. Meu principal desafio era descobrir o que realmente desejava, identificando meus interesses e paixões. Até aquele momento, tudo o que eu tinha certeza era sobre o que eu não queria.

Eu não tinha nada! Só vontade. E, depois, algumas crises de ansiedade. E, mais tarde, alguns diagnósticos de problemas respiratórios. Bem, aí meus leitores e leitoras, provavelmente, pensarão que todo esse imbróglio, todo esse sofrimento, se deu por escolher, no mínimo, um curso de Medicina, ou Direito, ou Engenharia. Não. Estes estavam na lista dos cursos os quais eu, definitivamente não queria fazer. Sim! Uma decepção para a família, logo de início. Talvez quisessem uma “doutora” para chamar de sua, mas, possivelmente, “um anjo torto, desses que vivem na sombra”, tenha sussurrado em meu ouvido:

_Vai, Stephanie! Ser *gauche* na vida¹.

Minhas vivências, aspirações e a exposição a cursos preparatórios e metodologias de ensino, diversificadas durante o Ensino Médio, direcionaram meus interesses para um campo, frequentemente, subestimado em nossa sociedade: a Educação.

Curiosamente, a escolha por licenciaturas parece ser uma das mais comentadas entre familiares e amigos, e, não necessariamente, por motivos animadores. "Você vai enfrentar dificuldades financeiras!", alertam alguns. "Tem certeza de que essa é a carreira que quer seguir?", questionam outros.

Muitas dessas preocupações nascem da percepção de que a educação deve servir primordialmente como meio de acesso a uma profissão bem remunerada e a uma ascensão social garantida. Raramente reconhece-se a universidade como um espaço rico de produção de conhecimento diversificado, preparando-nos para uma convivência harmoniosa em sociedade e fomentando pesquisas que se traduzem em políticas públicas significativas nas mais diversas áreas, desde a educação e cultura até a saúde e tecnologia. Em um país marcado por desigualdades, a busca por estabilidade financeira é compreensível, mas não devemos nos esquecer dos outros valores e potenciais da educação.

O Observatório das Desigualdades (2020) publicou uma matéria sobre a desigualdade de renda no Brasil, com base no relatório "Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira", do IBGE. Utilizando dados do Banco Mundial, do ano de 2020, e o indicador conhecido como índice de Gini, foi possível demonstrar que o Brasil figura como o nono país mais desigual entre os 164 países selecionados, estando atrás, apenas, de Moçambique, Suazilândia, República Centro-Africana, São Tomé e Príncipe, Zâmbia, Suriname, Namíbia e África do Sul. (Observatório das Desigualdades, 2020).

Em suma, o índice aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos, e seu coeficiente expõe uma das faces mais estruturantes do fenômeno: a desigualdade de renda (Campello; Gentili, 2017).

Apesar das claras deficiências estruturais e do limitado acesso à educação para muitos em nossa sociedade, acredito firmemente no poder emancipatório da educação. Foi essa crença que me levou ao curso de Pedagogia, da Faculdade de

¹ *Poema de Sete Faces*. In: *Alguma poesia*, Carlos Drummond de Andrade. 1930, p.11.

Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Lá, mergulhei em debates intensos que moldaram tanto minha perspectiva profissional quanto acadêmica.

Paulo Freire, uma das figuras centrais em minha formação, sempre enfatizou a necessidade de uma educação crítica e libertadora. Em sua obra *Por Uma Pedagogia da Pergunta*, ele nos desafia a repensar a educação, que, muitas vezes, herda os vestígios de um passado colonizador. Ele recorda uma frase que ouviu do presidente Aristides Pereira, em Cabo Verde: “Expulsamos o colonizador, mas precisamos agora descolonizar as nossas mentes”. Esta declaração ressoou profundamente em mim.

Freire sempre enfatizou a importância de uma educação que vai além da mera transmissão de conteúdo. Para ele, é fundamental que questionemos as estruturas e paradigmas educacionais estabelecidos, muitos dos quais ainda carregam a marca da colonização. Em um país com um passado colonial, como o Brasil, isso significa desafiar e romper com práticas educativas que perpetuam desigualdades e subjugações.

Nesse sentido, minha jornada acadêmica não foi apenas um processo de aprendizado, mas também de desaprendizado, desafiando conceitos e práticas arraigadas. Seguindo o legado de Freire, busco, continuamente, descolonizar minha mente, questionando e transformando práticas educacionais que ainda refletem uma mentalidade colonizadora.

Percebi que havia uma inclinação da minha parte aos estudos sobre política e educação, diferenças interculturais e determinados recortes, que, como Freire (2001) explica em seu livro, *Política e Educação*, podem gerar “ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência” (Freire, 2001). Eu estava começando a traçar meu caminho dentro da academia, mas ainda de um jeito bem tímido.

Naquele ínterim, eu já compreendia que existiam contradições sociais, econômicas e políticas, e que espaços educacionais, em sua pluralidade, eram locais de grande movimentação cultural, evidenciando a necessidade de se pensar constantemente em uma educação crítica, em uma formação cultural crítica, na relação entre cultura, currículo, educação e na importância de políticas públicas educacionais, nas leis e nas ações do estado.

Sobre conhecimento cultural, vale a pena citar Teixeira Neto que evidencia os conflitos e disputas sociais na vida e na escola:

O conhecimento cultural é desdobramento das tensões, das lutas pela disputa de significados nas arenas antropocêntricas cotidianas, é fruto das vivências pessoais e interações com os sistemas simbólicos, é, por fim, o acervo potencial de cada ator para interações na vida e na escola (Teixeira Neto, 2008, p. 31).

Todos esses anos de estudos, pesquisas e descobertas me permitiram compreender a complexa relação entre educação e cultura. Complexa porque refletir sobre educação e cultura requer a multirreferencialidade² para refletir criticamente sobre a diversidade de saberes que existem e que são configuradas em jogos de interação e intercâmbios (Macedo, 2007, p. 29).

Gauthier (2010) dialoga com a obra *A crise da Cultura*, de Hannah Arendt (1972) a respeito das mudanças culturais e os impactos para o mundo, o que ela chama de mundo moderno, ou modernidade.

Arendt se dedicou a refletir sobre o totalitarismo do período pós-guerra, nos anos 40 e 50, e preocupava-se com a preservação da capacidade de reflexão crítica. Para a autora, o mundo se confronta com uma experiência nunca vivida na história, em que homens e mulheres encaram o futuro não mais se apoiando em dogmas religiosos, tradições e no totalitarismo. Essa experiência culminou em uma espécie de crise da autoridade, da educação e da cultura. Essa crise cultural a que Arendt (1989) se refere, trata-se, conforme explica Gauthier (2010, p. 176): de “[...] uma revolução profunda e radical dos nossos sistemas de valores e de nossas crenças mais estabelecidas.”

O contato com tantas leituras, tantos autores e autoras e o acesso às discussões acadêmicas trouxeram muitas vivências, experiências e, claro, altos e baixos, momentos de desconforto, desespero, dúvidas e incertezas. Mas considero que todas essas subjetividades, apesar de, muitas vezes, me paralisarem, acima de tudo, me provocaram. Difícil se pensar em Educação e não se sentir provocado(a). Fui levada a outras possibilidades dentro da Educação, a outros estudos e a novas expectativas. O que culminou em uma nova decisão, a de cursar Letras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O curso de Letras da UFMG me levou a algumas novas possibilidades profissionais, ainda atreladas à licenciatura, à educação e à produção do

² “A multirreferencialidade pode ser entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela.” (Fagundes; Burnham, 2001, p. 48).

conhecimento, mas agora em espaços não formais de educação, especificamente, os museus.

Ingressei, então, no Museu Brasileiro do Futebol (MBF), como estagiária graduanda de Letras. O MBF, espaço pelo qual ainda nutro imenso carinho, cujo educativo ainda está caminhando em sua construção e solidificação, permitiu que eu refizesse o meu caminho profissional, repensasse as minhas práticas e o meu fazer e olhar pedagógico, agora sob uma nova ótica: a da educação não-formal.

A partir desse momento, a relação entre educação e cultura realmente começa a fazer sentido, um sentido não mais presente apenas na literatura, na teoria, mas nas minhas vivências e nas minhas práticas naquele lugar.

Segundo Queiroz; *et al.* (2011, p. 13), “o museu é um dos espaços não formais institucionalizados que tem por função a exposição de materiais históricos antigos e raros, destinados ao estudo e à contemplação.” Nesse contexto, entende-se por espaços não-formais aqueles lugares que podem desenvolver ações educativas, mas com metodologias diferentes das que costumam ocorrer nas escolas, ou seja, a sua função básica não é a Educação formal.

Esse conceito parece simples, mas, na realidade, para se compreender sobre espaço não-formal, precisamos entender um pouco mais sobre espaços formais e espaços informais.

Espaços formais são as escolas, o espaço escolar e todos os aspectos relacionados às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidos na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³. Sobre esse assunto, Gohn (2006, p. 28) nos diz que:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e cultura próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. (Gohn, 2006, p. 28).

A educação informal pode ocorrer em qualquer espaço e tem o objetivo de socializar os indivíduos e desenvolver hábitos e atitudes. Enquanto a educação formal é metódica e organizada, a informal não é exatamente organizada.

³ Ver mais através do portal [Ministério da Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br))

A partir da minha vivência no Museu Brasileiro do Futebol, pude notar, cotidianamente, as potencialidades pedagógicas presentes em um espaço museal, e, posteriormente, a sua conexão com um campo de estudos que me foi apresentado em meio as minhas experiências no MBF, o campo dos Estudos do Lazer. Nesse sentido, Marandino (2005) nos traz uma reflexão de como as pessoas, cada vez mais, estão percebendo o museu como um local de lazer, educação e contemplação. Esses espaços estão deixando de ser “locais para se guardar coisas velhas” (Marandino, 2005, p.1). A autora questiona se, para além dos aspectos associados ao lazer, os museus também podem promover ações que colaborem para a imersão do visitante e contribua para a sua aprendizagem, tanto quanto para o seu entretenimento, evidenciando uma preocupação a respeito do papel social e educacional desses espaços.

Além disso, não menos importante do que nos indagarmos a respeito das contribuições de um espaço educativo não formal para a aprendizagem, indaga-se, também, sobre o museu como um “lugar de sonho, do devaneio, do lúdico, da informação, da comunicação, das experiências da sensibilidade [...]” (Meneses, 2013, p. 57).

Nessa perspectiva, certamente, é de suma importância trazer uma reflexão referente a relação entre espaços museais e lazer. Levando em consideração que muitos espaços de lazer são, dentro da concepção do senso comum, locais ocupados pelas pessoas de forma mais passiva e menos reflexiva, compreendendo, também, que muitas definições de lazer, perpassam o entendimento de que ele está relacionado ao tempo livre, ao descanso, do não trabalho, o museu, local que originalmente nasceu para resguardar memórias e cujos objetos “homologavam apenas os valores da burguesia” (Meneses, 2013, p. 17), poderiam ser considerados espaços de lazer?

Para essa reflexão, vale citar um dos autores cujo conceito de lazer é um dos mais difundidos até hoje, mas que apresenta questões que foram repensadas ao longo das décadas. Dumazedier nos diz que:

[...] o lazer é o conjunto de ocupações, às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (Dumazedier, 1979, p. 12).

Sabe-se que museus não eram compreendidos, inicialmente, como espaços de lazer, pois, a priori, foram concebidos como locais para se resguardar a memória e determinadas descobertas nos contextos do século XVII e XVIII. Os museus estão em constante transformação e houve um grande avanço no século XX, no que tange ao seu papel na sociedade:

Nos últimos decênios do século XX, profundas alterações revolucionaram a Museologia e seguidas reuniões internacionais produziram documentos onde podemos identificar novas preocupações, que não apenas a preservação material dos objetos. Estes novos interesses, sempre muito atuais, são: o papel social da Museologia, a necessidade de integração do patrimônio ambiental ao cultural, a importância da função socioeducativa do museu e do estímulo à reflexão e ao pensamento crítico, a afirmação do museu como meio de comunicação. O novo foco passou a ser o museu como espaço de interação social com o patrimônio. (Duarte, 2013, p. 5).

Assim sendo, seguindo a reflexão sobre espaços de lazer e museu, entende-se que experiências de lazer são concebidas como práticas sociais que possibilitam o desfrute da vida e a compreensão de mundo, detendo, assim, um grande potencial para a mediação cultural (Gomes; Debortoli; Silva, 2019).

A ideia explicitada por Gomes; Debortoli e Silva (2019) traz elementos interessantes para se pensar na diversidade de experiências de lazer que podem existir. O que se pode apreender das vivências, das práticas culturais e das relações sociais de aprendizagem que são geradas a partir das interações em um grupo, em um território.

Dessa forma, é possível compreender o museu como um território em que a mediação cultural e as interações sociais podem representar um ambiente propício para se desfrutar momentos de lazer. Pois é possível considerar o museu como um espaço capaz de favorecer ativa e socialmente a construção de uma democracia cultural (Melo, 2004), e também por meio do lazer, com vistas a contribuir com os debates e possibilitar novos conhecimentos relativos ao campo de Estudos do Lazer, aliado ao compromisso sociopolítico dos museus que é, antes de tudo, educacional.

Seguindo essa linha de pensamento, é importante aprofundarmos um pouco mais no potencial de uma mediação cultural nas práticas de lazer.

A mediação cultural pode ser compreendida como um processo de facilitação da compreensão, comunicação e interação entre diferentes grupos

culturais, bem como entre indivíduos e instituições culturais. Ela serve como um catalisador para fomentar o diálogo intercultural, facilitar a troca de perspectivas e enriquecer a apreciação mútua das diversidades culturais existentes em uma dada sociedade. Este papel não é apenas complementar, mas, muitas vezes, vital para a promoção da pluralidade cultural, o estabelecimento de conexões entre comunidades diversas e a criação de um ambiente social mais inclusivo e tolerante.

Bernard Lamizet (1998) oferece um quadro analítico profundo que sublinha a importância da mediação cultural na conformação dos processos de auto-representação do indivíduo dentro do contexto societal mais amplo:

A mediação representa o imperativo social essencial da dialética entre o singular e o coletivo, e da sua representação em formas simbólicas. A sociedade pode existir apenas se cada um dos seus membros tem consciência de uma relação dialética necessária entre a sua própria existência e a existência da comunidade: é o sentido da mediação que constitui as formas culturais de pertença e de sociabilidade dando-lhes uma linguagem e dando-lhes as formas e os usos pelos quais os atores da sociabilidade apropriam-se dos objetos constitutivos da cultura que funda simbolicamente as estruturas políticas e institucionais do contrato social. (Lamizet, 1998, p. 9).

Em outras palavras, dentro deste paradigma, torna-se crucial compreender que a mediação cultural pode manifestar-se de múltiplas formas e em diversos cenários. Esses incluem, mas não se limitam a, âmbitos educacionais, expressões artísticas, interações interculturais e a salvaguarda do patrimônio cultural. Além disso, a mediação cultural intersecciona de forma significativa com o campo dos Estudos do Lazer, enriquecendo e diversificando ainda mais seu alcance e impacto.

Os Estudos do Lazer possibilitam um mergulho profundo na compreensão das histórias, práticas, estilos de vida, rotinas e redes sociais que constituem uma comunidade. Seguindo o que Magnani (2002) denomina como um "olhar de perto e de dentro", é fundamental aproximar-se das pessoas e inserir-se nas suas atividades cotidianas para entender como elas se organizam socialmente. Isso é essencial, pois o lazer deve ser entendido em consonância com o modo de vida da comunidade em questão. Neste contexto, as interações que ocorrem nos momentos de lazer tornam-se cruciais para moldar a troca de tradições e expressões culturais populares.

De acordo com Gomes (2011, p. 19), mesmo quando não há uma terminologia ou conceito específico para designar essas experiências, uma gama de

atividades, desde festas e celebrações até práticas corporais, jogos, músicas e conversas informais, pode ser categorizada como formas de lazer. Essas manifestações assumem significados e interpretações únicos para os indivíduos envolvidos, enriquecendo, assim, a complexidade de uma cultura de lazer diversificada:

[...] as manifestações culturais que constituem o lazer são práticas sociais vivenciadas como desfrute e como fruição da cultura, que cada vez mais se constrói nas interações entre o local e o global. Podem ser ressaltadas, por exemplo, a festa, o jogo, a brincadeira, o passeio, a viagem, as diversas práticas corporais, a dança, o espetáculo, o teatro, a música, o cinema, a pintura, o desenho, a escultura, o artesanato, a literatura e a poesia, a virtualidade as diversões eletrônicas, entre incontáveis possibilidades. Essas e outras manifestações detêm significados singulares para os sujeitos que as vivenciam ludicamente no tempo/espaço social. (Gomes, 2011, p. 19).

Desse modo, ainda dando continuidade a essa abordagem referente às relações entre lazer e os espaços museais, compreende-se que, semelhantemente ao campo dos Estudos do Lazer, a área da Museologia passou por transformações conceituais importantes, como aponta Cândido (2007), e que evidenciaram a necessidade de repensar os museus tradicionais. Em seu artigo, a autora apresenta alguns documentos internacionais que se referem a estas mudanças, dentre elas, chamo a atenção para o *Seminário Regional da UNESCO* sobre a Função Educativa dos Museus, que ocorreu no Rio de Janeiro, em 1958.

De acordo com Araujo e Bruno (1995), os debates que aconteceram neste seminário tiveram foco na adequação das ações e da expografia dos museus à sua função educativa, ou seja, entendia-se que poderia haver relação entre educação e museus e a necessidade de tornar as atividades e suas exposições mais atraentes com vistas a potencializar a relação sujeito-objeto e aproximar a exposição museológica de forma mais propositiva e menos impositiva, do visitante.

Em 1992, acontece o *Seminário A Missão dos Museus na América Latina Hoje: Novos Desafios, Declaração de Caracas*, que, assim como o *Seminário Regional da UNESCO*, reafirmam a função socioeducativa do museu, e ainda “o estímulo à reflexão e ao pensamento crítico e a afirmação do museu como canal de comunicação”. (Desvallées, 1992, p. 15-16 *apud* Cândido, 2008, p. 54).

O referido *Seminário*, como apontam Araujo e Bruno (1995), teve como objetivo discutir o papel dos museus na América Latina e suas responsabilidades

diante dos desafios culturais e sociais da região. As discussões desse evento trouxeram contribuições significativas, dentre elas, a reafirmação do papel social dos museus, reforçando a ideia de que os espaços museais têm um papel fundamental na promoção da cultura, da identidade e da coesão social na América Latina e no Mundo. Eles não devem ser apenas instituições de preservação, mas, também, espaços de diálogo e interação cultural. Enfatizou-se a importância de tornar os museus mais acessíveis à população em geral. Isso inclui a criação de programas educacionais, ações de inclusão social e a remoção de barreiras econômicas e geográficas para o acesso aos museus.

Para além disso, declarações realizadas em tal *Seminário* reconheceram a riqueza da diversidade cultural na América Latina e incentivou os museus a refletirem e representarem essa diversidade em suas coleções e exposições. Ela também destacou a necessidade de respeitar e valorizar as culturas indígenas e afrodescendentes.

Certamente, essas contribuições do *Seminário* e da *Declaração de Caracas* ajudaram a moldar a abordagem dos museus na América Latina, enfatizando seu papel como agentes de mudança social, promotores da diversidade cultural e facilitadores do acesso à cultura para todos os segmentos da sociedade.

Desse modo, reforçando a ideia do compromisso do museu para com a comunidade, entendo que “a organização do museu não pode alienar-se do processo social, como um todo; é esta atitude esquivada de alheamento que o vem condenando, sistematicamente, ao esquecimento” (Russio, 1977 p. 133).

Embora as observações de Russio datem de mais de quatro décadas atrás, as discussões sobre acessibilidade - seja ela arquitetônica, sensorial, intelectual, econômica ou cultural - e a democratização do acesso aos bens culturais permanecem vigentes, especialmente no contexto brasileiro. Nesse sentido, torna-se fundamental que os museus desenvolvam estratégias educativas com uma abordagem holística, buscando oferecer uma experiência verdadeiramente enriquecedora e inclusiva aos visitantes.

Nessa perspectiva, é fundamental refletir sobre o consumo artístico-cultural no Brasil e a desigualdade socioeconômica:

A literatura aponta que o consumo artístico-cultural no Brasil acompanha a desigualdade socioeconômica da população, uma vez que é determinado, principalmente, pela renda e pela educação, variáveis cujos maiores valores

indicam estratos sociais mais altos e, concomitantemente, maior acúmulo de capital cultural. (Guimarães; Diniz, 2011, p. 2)

Nesse mesmo sentido, Marandino (2009) analisa as preocupações com a acessibilidade nos museus e aponta:

Atualmente, a preocupação em tornar a exposição acessível ao público é enfatizada, de maneira que este público a compreenda, tornando-a significativa. É preciso que o visitante seja ativo e engajado intelectualmente nas ações que realiza no museu e que as visitas promovam situações de diálogo entre o público e deste com os mediadores. Para isso, os setores educativos dos museus devem não só planejar bem suas atividades como concebê-las a partir de opções educacionais claras (Marandino, 2009, p. 34).

Com base em Lück (2009), reconhece-se que o ambiente escolar desempenha um papel crucial na disseminação de valores culturais e na consolidação de vínculos orgânicos. Ele não apenas facilita aprendizados significativos, mas, também, permite que os alunos se familiarizem com o mundo e compreendam seu lugar nele, fortalecendo sua capacidade de atuação como cidadãos.

No entanto, à medida que as demandas da sociedade se ampliam, a função social da escola torna-se mais intrincada. Diante deste cenário, é imperativo considerar uma abordagem educacional que transcenda os limites escolares, garantindo que crianças e adolescentes sejam expostos à cultura e à diversidade.

Nessa perspectiva, os museus emergem como espaços de vasto potencial educativo, didático e emancipador, contribuindo significativamente para a formação integral dos indivíduos. Tal prerrogativa é também reforçada pelo art. 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990, que diz:

É dever da família, do governo e da sociedade proporcionar e garantir que a criança tenha acesso ao lazer, à educação e à cultura, sendo, então, direito da criança e do adolescente acessarem as tradições culturais da sociedade e, conseqüentemente, fazer parte e usufruir da produção cultural presente e exposta nos museus e centros culturais. (Brasil, 1990).

Segundo Costa e Wazenkeski (2016), o museu se estabelece como um espaço de fruição para além da estética e passa a ser um importante espaço de interpretação de culturas e de educação dos cidadãos, fortalecendo a cidadania e o respeito às diferenças culturais.

Corroborando com outras reflexões já abordadas até aqui sobre o papel do

museu na sociedade, Ramos (2004) traz a seguinte contribuição:

O papel social do museu não é revelar o implícito, nem o explícito, não é resgatar o submerso, não é dar voz aos excluídos (nem aos incluídos...) não é oferecer dados ou informações. Em suma, o museu não é um doador de cultura. Sua responsabilidade social é excitar a reflexão sobre as múltiplas relações entre o presente e o passado, através de objetos no espaço expositivo. (Ramos, 2004, p. 131).

Costa e Wazzenkeski (2016) concordam com o que está exposto no Caderno de Diretrizes Museológicas⁴, que aponta, dentre outras coisas, os processos de promoção à educação no museu a partir, por exemplo, do acervo como centro de atividades.

Refletindo sobre os processos educacionais, práticas de lazer e a função dos museus, estou firmemente convencida de que tais vivências enriqueceram e continuam enriquecendo minha trajetória humana e profissional.

Trabalhar em espaços culturais e interligar a fundamentação teórica da minha graduação em Pedagogia com as atividades executadas por uma equipe de educadores de um museu (neste caso, referindo-me ao setor educativo do Museu Brasileiro do Futebol) através de projetos, grupos de estudo e debates, e, em especial, ao desenvolver estratégias de acolhida e mediação ao público, fortaleceu minha determinação em aprimorar minha formação.

Certamente, os atendimentos com crianças e as particularidades desse público me levaram a reconhecer que os educativos estavam se abrindo para a ideia de tornar os espaços museais cada vez mais acessíveis para as crianças, com mediações lúdicas, acolhimentos mais elaborados e roteiros que respeitassem as especificidades de grupos de acordo com a sua faixa etária.

No entanto, a estrutura física do MBF não estava plenamente adaptada às necessidades de todos os visitantes, especialmente, no que tange à acessibilidade e ludicidade. As salas eram, em grande parte, autoexplicativas, desenhadas para um público alfabetizado. Isso contrastava com a realidade das crianças de 3 a 7 anos que frequentavam o local, muitas das quais ainda estavam em pleno processo de aprendizado da leitura e escrita. O ideal seria proporcionar uma mediação lúdica, incentivando o uso mais sensorial dos espaços e da exposição. Isso possibilitaria às

⁴ CADERNO de Diretrizes Museológicas 1. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Departamento de Museus e Centros Culturais. 2. Ed Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006.

crianças interagir de forma tátil com objetos, explorar letras e números, narrar histórias através de fotografias e vivenciar o espaço com seus corpos.

Minha experiência com o público infantil nesse museu, em especial, as atividades relacionadas à literatura, criação e adaptação de histórias, roteiros e oficinas, me levou a buscar uma pós-graduação em Alfabetização e Letramentos. Embora, em determinados momentos, a base teórica do curso parecesse não dialogar completamente com as abordagens do museu, já que a literatura nem sempre era o foco da exposição, essa formação ampliou minha perspectiva. Aprofundou minha capacidade de interagir com o museu por meio de seus textos literários, utilizando brincadeiras e ludicidade para introduzir elementos do sistema notacional às crianças. O objetivo não era tornar a visita uma extensão do ambiente escolar, mas, sim, enriquecer aquela vivência de lazer com uma dimensão educativa significativa.

A pandemia de COVID-19 trouxe consigo uma série de desafios sem precedentes. O isolamento social e o subsequente encerramento das atividades culturais interromperam o trabalho que eu vinha desenvolvendo. No entanto, mesmo em meio a esta tempestade, marcada por medos, conflitos políticos e crises econômicas, sociais e sanitárias, enxerguei uma oportunidade. Elaborei um projeto de mestrado centrado na minha paixão: analisar a literatura como uma ferramenta de mediação em museus para o público infanto-juvenil, investigando a existência de práticas educativas voltadas a esse público em ambientes museais.

Esse projeto evoluiu, passou por revisões e aprimoramentos, e todos os elementos iniciais, oriundos dos meus estudos e experiências, convergiram para um propósito renovado. Isso me levou a um novo campo de pesquisa, o Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR), e ao Grupo de Contadores de Estórias Miguilim. Meu foco reorientou-se para analisar o impacto das práticas pedagógicas do MCGR na formação dos jovens que integram o Grupo Miguilim.

Situado em Cordisburgo, Minas Gerais, cidade natal do autor João Guimarães Rosa, o Museu Casa Guimarães Rosa foi inaugurado em 1974. O museu está instalado na residência onde Guimarães Rosa viveu seus primeiros anos de vida, até os nove anos de idade, período no qual desfrutou de suas aventuras infantis. Hoje, é um dos principais pontos turísticos da cidade e um forte representante da identidade cultural da região.

Já o *Grupo de Contadores de Estórias Miguilim* é um projeto dedicado a

perpetuar o legado cultural de um dos pilares da literatura mineira. Através de narrações orais das obras de Rosa, palestras, encenações teatrais, concertos e outros eventos culturais, assim como exposições interativas, o grupo permite que os visitantes do MCGR mergulhem no universo, contexto histórico e cultural do autor, ampliando a compreensão de sua vida e obra.

Os museus são entendidos como espaços ricos para o ensino e a aprendizagem. Os conteúdos neles presentes adicionam profundidade e tangibilidade às abstrações de textos históricos e literários, facilitando a construção e percepção de uma visão ampla de território e mundo, conforme destaca Pinho (2017). Além disso, são vistos como ferramentas potenciais na construção ativa de uma democracia cultural, conforme abordado por Melo (2004).

Refletindo sobre o processo de formação não escolar dos integrantes do *Grupo de Contadores de Estórias Miguilim*, algumas questões foram levantadas: Como o Museu Casa Guimarães Rosa contribui para o desenvolvimento e formação dos integrantes do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim? Qual é o impacto da interação das crianças com os textos de João Guimarães Rosa no contexto das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Contadores de Estórias Miguilim no museu?

Dessa perspectiva, o objetivo central desta dissertação é analisar como as práticas pedagógicas do Museu Casa Guimarães Rosa influenciam na formação dos mediadores integrantes do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim. Adicionalmente, pretende-se refletir sobre o museu como um espaço dedicado à educação, apreciação cultural e lazer.

No que diz respeito aos objetivos específicos, pretende-se identificar o perfil dos alunos e das alunas que participaram e participam do projeto; entender como são desenvolvidas as atividades pedagógicas do Museu; identificar as estratégias educativas que favoreçam a construção do conhecimento dos aprendizes do projeto e analisar o ponto de vista dos participantes e ex-participantes sobre o MCGR como um espaço de lazer e de aprendizagem.

1 ATRAVESSANDO O GRANDE SERTÃO: Introdução à jornada

Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada.
(Rosa, 1994, p. 42)

Um ponto de partida para esta pesquisa foi o levantamento bibliográfico e leituras sobre assuntos relacionados ao tema. Esta etapa foi fundamental como respaldo teórico na realização desta pesquisa, visto que possibilitou a obtenção de um aprofundamento e um embasamento sobre o assunto pesquisado.

Dessa forma, em busca de uma reflexão que discuta o museu como espaço de lazer e educação, como uma dimensão da cultura, tempo e espaço para a vivência lúdica, como aponta Gomes (2008), fez-se necessário dialogar com autores referência na temática. Nesse direcionamento, apontarei aqui alguns autores e pensamentos que foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo. Posteriormente a essas reflexões, será apresentado brevemente o que capítulo desta dissertação irá abordar.

Pensando na mediação no contexto museológico, as contribuições de Marcelino e Nascimento (2012) foram extremamente pertinentes:

[...] o espaço museal deve ser entendido não como um repositório de objetos ou “gabinete de curiosidades”, mas como um campo de discurso aberto, não dogmático, no qual o conhecimento se constrói no diálogo entre os componentes do trinômio: expografia, mediador, público. (Marcelino; Nascimento, 2012, p. 34)

Na mesma direção, Marandino (2008) traz importantes observações:

Assim, a visita ao museu adquire outros contornos: já não é mais uma experiência passiva, na qual o visitante apenas escuta ou aprecia, pois, embora a visita possa comportar momentos de contemplação, o conhecimento é construído em uma via de mão dupla, por meio de um processo ativo de negociação de saberes e experiências, no qual todas as partes trabalham em conjunto para produzir interpretações compartilhadas. (Marandino, 2008, p. 17).

Como as ações desenvolvidas pelos educativos dos museus situam-se no campo da educação não formal, a parceria entre museu e escola pode ser uma potente ferramenta pedagógica. Segundo Pozo e Gómez-Crespo (1998), esses

espaços favorecem a ampliação e o refinamento cultural e são capazes de despertar as emoções que se tornam aliadas de processos cognitivos dotados de motivação intrínseca para a aprendizagem.

De acordo com Marandino (2005), podemos entender um museu como local de divulgação e educação, considerando que:

[...] o processo de transposição do conhecimento nele ocorrida relaciona-se tanto com a necessidade de tornar as informações apresentadas em textos, objetos e multimídias acessíveis ao público visitante, quanto a proporcionar momentos de prazer e deleite, ludicidade e contemplação, entendendo as especificidades desse local e de como os seus aspectos de tempo, objeto e espaço são configurados. (Marandino, 2005, p. 65).

Assim, trazendo novamente pensamentos relacionados à conceituação de lazer, a autora Gomes (2011) aponta que o lazer representa a necessidade de fruir, ludicamente, as incontáveis práticas culturais constituídas socialmente em cada contexto. Como destacam Gomes e Faria (2005), o lazer integra o campo das práticas humanas e pode ser visto como um emaranhado de sentidos e significados dialeticamente partilhados nas construções subjetivas e objetivas dos sujeitos, em diferentes contextos de práticas culturais, sociais e educativas.

Unidos aos dois conceitos apresentados anteriormente, o de lazer e o de museu, é possível trazer o letramento literário para esse local, que se configura como um espaço de lazer e de conhecimento, aspectos que, inclusive, não são dissociáveis. Para tal, apresenta-se uma percepção de letramento que, em sua essência, também o apresenta como um processo de transformação:

O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa de elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados 'processos mentais superiores', tais como raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, etc. (Tfouni, 1995, p. 21).

Com base nessa premissa e considerando o objetivo desta pesquisa, é essencial entender que letramento e linguagem estão intrinsecamente interligados, desempenhando um papel crucial em nosso cotidiano, na educação e na comunicação.

A linguagem destaca-se como uma das características mais marcantes da

vivência humana. Por meio dela, expressamos pensamentos, sentimentos e compartilhamos conhecimentos, estabelecendo, assim, os alicerces de nossa interação social e do entendimento do mundo ao nosso redor. Contudo, a linguagem vai além de um simples canal de comunicação: é também um instrumento potente para decifrar e interpretar a realidade. Nesse contexto, surge a relevância do conceito de “letramento”.

O letramento vai além da mera capacidade de ler e escrever, mesmo que essas habilidades sejam fundamentais. Ele envolve a aptidão para entender, analisar, interpretar e empregar a linguagem de forma efetiva em variados contextos.

Na sociedade contemporânea, o letramento assume uma importância ímpar. Está intrinsecamente atrelado à educação e ao crescimento individual, facilitando o acesso à informação, a tomada de decisões esclarecidas e a plena participação social. O letramento também é vital para a formação da identidade cultural, considerando que diferentes culturas têm maneiras singulares de utilizar a linguagem para manifestar suas perspectivas de mundo.

Linguagem e letramento são conceitos entrelaçados que influenciam nossa habilidade de entender e se relacionar com o mundo que nos cerca. Refinar competências ligadas ao letramento não somente facilita o acesso ao saber, mas, também, prepara os cidadãos para uma atuação crítica e bem-informada em uma sociedade, progressivamente, complexa e heterogênea.

A compreensão da complexidade e da evolução da linguagem é profundamente enriquecida pelas contribuições de teóricos icônicos, como Piaget, Vygotsky e Wallon. Esses pensadores são pilares fundamentais para elucidar os distintos processos de letramento que se manifestam nos ambientes educacionais.

Piaget, em particular, deu um grande impulso aos estudos sobre a linguagem, tornando-a um foco central de suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo infantil. Ao longo de sua carreira, Piaget abordou a linguagem e seu papel no desenvolvimento cognitivo em muitos de seus trabalhos, tornando-se uma das pedras angulares de sua teoria do desenvolvimento cognitivo. Mais do que isso, suas investigações sobre o pensamento simbólico revelam a íntima relação da linguagem com o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, Piaget observou que a aquisição da linguagem é um reflexo do desenvolvimento cognitivo. Durante as fases do desenvolvimento, a criança move-se do estágio pré-operacional, em que a linguagem é egocêntrica e sem lógica, para o

estágio operacional concreto, no qual a linguagem torna-se mais madura e socializada. Piaget também identificou que as conversas entre as crianças são cruciais para seu desenvolvimento linguístico, pois elas desempenham um papel vital na construção do conhecimento e na adaptação das crianças ao seu ambiente.

Por fim, Piaget (1975) não limita a linguagem a uma ferramenta de comunicação. Ele a reconhece como uma coluna mestra na edificação das operações lógicas. Seus estudos, voltados para o pensamento simbólico, mergulham nas sutilezas da relação entre a linguagem e as etapas cruciais do desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1989), em suas reflexões sobre a linguagem, destaca a profunda interação entre a comunicação e o desenvolvimento cognitivo. Como ele observa, a capacidade de uma criança se comunicar usando a linguagem está intrinsecamente ligada à forma como ela diferencia os significados das palavras em sua expressão verbal e cognição (Vygotsky, 1989). Esta perspectiva desafia qualquer tentativa de reduzir a linguagem a uma mera ferramenta ou instrumento de comunicação. Para Vygotsky (1989), a linguagem é central, desempenhando um papel fundamental na moldagem e estruturação do pensamento.

Além disso, o autor vai além ao considerar a relação entre linguagem e pensamento. Ele sustenta que a linguagem não é apenas uma representação ou expressão de um pensamento preexistente; em vez disso, é no ato da articulação linguística que o pensamento é moldado e transformado. Como ele destaca: “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (Vygotsky, 2001, p. 412).

Essa visão é congruente com sua teoria socioconstrutivista, na qual a linguagem é vista, não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas também, como um meio pelo qual os indivíduos constroem conhecimento. Em seu entendimento, a interação social, mediada pela linguagem, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, uma ideia que foi, posteriormente, expandida e explorada em seu conceito de “zona de desenvolvimento proximal”.

Henri Wallon, em suas investigações sobre o desenvolvimento humano, confere à linguagem um papel notável na formação da consciência e na constituição da realidade individual e coletiva. Wallon (1989) defende que a linguagem não é apenas um conjunto de signos ou etiquetas designadas para representar o mundo

exterior. Ele vê a linguagem como uma entidade dinâmica que molda e é moldada pelas experiências humanas.

Wallon (1989) propõe que a linguagem serve como uma ponte entre o individual e o coletivo, mediando a realidade percebida e a realidade construída. Para ele, a linguagem não é apenas um instrumento de codificação e decodificação da realidade; ela tem o poder de criar e transformar essa realidade.

O autor desafia a visão simplista da linguagem como mero rótulo para conceitos já formados. Em vez disso, ele destaca que, por meio do vocabulário e da sintaxe, a criança acessa um vasto mundo de relações, afinidades e oposições. Estas relações, por sua vez, moldam a compreensão da criança sobre o mundo muito antes de ela poder atribuir significados específicos a situações ou objetos específicos (Wallon, 1989).

Essa perspectiva se alinha ao enfoque de Wallon sobre a interdependência entre os domínios afetivo e cognitivo no desenvolvimento humano. A linguagem, em sua visão, é uma manifestação dessa inter-relação, servindo tanto como veículo para a expressão emocional, quanto para a construção do conhecimento. Ele vê o desenvolvimento da linguagem não como um processo linear, mas como uma dança entre o indivíduo e seu ambiente, constantemente influenciando e sendo influenciado por ambos.

Piaget, Vygotsky e Wallon, embora tenham perspectivas e focos diferentes, compartilham a crença de que a linguagem não é um mero reflexo passivo da realidade, mas uma ferramenta ativa na construção do pensamento e da compreensão do mundo. Analisando suas abordagens, é possível identificar convergências e nuances em suas teorias sobre a inter-relação entre linguagem e pensamento e a centralidade da linguagem na formação do pensamento e da consciência. Todos refutam uma noção simplista da linguagem como apenas um reflexo da realidade, reconhecendo-a como uma ferramenta ativa e poderosa na construção da realidade.

Além disso, a linguagem também molda nossa interação com a sociedade. Através dela, criamos narrativas e identidades, reforçamos normas e transmitimos cultura. As ciências humanas e sociais reconhecem a linguagem como fundamental na construção de percepções e entendimentos socioculturais, pois é “pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas, é que ele tem condições de refletir sobre si mesmo” (Brasil, 2006, p. 24).

Para Benjamin (1971), “todo conhecimento filosófico tem sua única expressão na linguagem e não em fórmulas e números” (Benjamin, 1971, p. 111). O autor define a língua e a linguagem como “[...] o princípio que se volta para a comunicação de conteúdos espirituais nos domínios em questão: na técnica, na arte, na jurisprudência ou na religião.” (Benjamin, 2011, p.4 9-50)

Nas reflexões de Walter Benjamin sobre a linguagem, emerge um entendimento mais amplo e profundo, que vai além da mera comunicação entre seres humanos. Para ele, a linguagem permeia todos os aspectos da existência humana e estende-se até mesmo aos elementos que interagem com o homem. Não é apenas um veículo para transmitir mensagens ou expressar pensamentos; é, fundamentalmente, um sistema complexo que está intrinsecamente ligado à nossa condição humana, nossa cultura, nossa percepção do mundo e nosso modo de ser.

Benjamin nos instiga a considerar que tudo o que está em relação com o ser humano também tem sua própria “linguagem”, uma forma única de expressão ou existência que comunica significados, valores ou funções. Esta perspectiva desafia as visões convencionais e nos convida a ver a linguagem como um fenômeno muito mais inclusivo e abrangente. Reconhecer isso nos obriga a ampliar nossos horizontes e a considerar a linguagem não como um domínio isolado, mas como um campo multidimensional que afeta e é afetado por todas as facetas da experiência humana.

Deste modo, a concepção de Benjamin (1971, 2011) nos leva a uma reavaliação profunda do que entendemos por linguagem, impelindo-nos a considerá-la não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como um elemento vital, que interliga a complexa teia de relações e significados que compõem a vida humana.

O ensino de linguagem, delineado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busca prover uma formação integral aos estudantes, revelando métodos de letramentos que se fundamentam na pluralidade observada tanto dentro, quanto fora das salas de aula, e tem como objetivo envolver os alunos em processos dinâmicos. O intuito é valorizar as diversas facetas da linguagem, habilitando-os a interagir de maneira mais efetiva no contexto social.

É possível, portanto, inferir que museus representam ambientes propícios para intercâmbios educativos. Conforme Pinho (2017) ilustra, os acervos desses espaços solidificam as abstrações presentes em textos históricos e literários,

atuando como catalisadores na formação e percepção de concepções de território e de mundo.

A importância dos museus e das iniciativas educativas desenvolvidas nessas instituições é inquestionável, buscando estreitar a relação da expografia com o público. No entanto, persistem desafios significativos para orientar os recursos pedagógicos de maneira mais eficaz, inclusiva e não escolarizada nas interações museais.

Historicamente, museus são espaços moldados por sua construção social, refletindo aspectos colonizadores e representações hegemônicas da sociedade, que priorizam conhecimentos universalizantes (Lopes, 2014). Embora muitos museus ostentem e conservem obras de arte e objetos de interesse cultural e científico, a seleção e interpretação destes, frequentemente, seguem molduras de eurocentrismo e etnocentrismo.

Entretanto, museus têm o potencial para se metamorfosear em locais de diversidade e inclusão, graças às iniciativas educativas implementadas. Eles revelam uma trajetória intimamente conectada às classes dominantes, cuja estrutura, expografia e memória nem sempre se ajustam para atender a todos os públicos, principalmente os grupos minoritários.

Motivados por este paradigma pedagógico inovador, que enfatiza a interdisciplinaridade e a valorização de múltiplas ferramentas educativas, profissionais de museus têm desenvolvido práticas educacionais em suas mediações, priorizando a experiência do visitante, mesmo frente a obstáculos, como a falta de acessibilidade.

Apesar da predominância ideológica inerente aos museus, os esforços para democratizar a cultura e aproximar esses espaços da diversidade de público estão em estágio inicial. Segundo Santos (1994), a década de 1960 foi testemunha de relevantes manifestações voltadas à articulação e reivindicação de demandas sociais e direitos de minorias, incentivando, entre outros aspectos, debates e reestruturações de museus.

É nesta década que as instituições passam a questionar o seu papel na sociedade e é a partir de uma nova Museologia que os museus concebem uma educação mais voltada para a criticidade, como explica Santos (1994):

O movimento para democratização da cultura, iniciado na Europa na década de 60 e que vai influenciar na estruturação e reestruturação dos museus, e o movimento da "Nova Museologia", iniciado em 1985, começam a influenciar na atuação dos nossos museus, embora de forma tênue, em ações museológicas isoladas (Santos, 1994, p. 41).

Este movimento emergiu em resposta ao elitismo cultural e à exclusão social que delimitava o acesso à cultura e instituições culturais. Com o museu como uma das principais instituições sob exame, o núcleo da proposta era democratizar a cultura, tornando-a acessível para todos, independentemente de barreiras sociais, econômicas ou educacionais, que poderiam inibir certos grupos de se envolverem com experiências culturais.

Nesta linha de pensamento, os museus começaram a valorizar, considerar e integrar aspectos socioculturais da linguagem, buscando compreender melhor seus visitantes, que por sua vez traziam consigo novas formas de expressão e interação. Conforme Chagas (1985) salienta, a verdadeira essência de um museu não reside apenas em seus objetos, mas na relação estabelecida entre o visitante e tais objetos.

Dessa forma, vislumbra-se um futuro onde museus e instituições educativas continuam a evoluir, superando barreiras e propondo diálogos cada vez mais inclusivos e diversificados, alinhados aos princípios de uma educação integral e plural.

Uma vez feita essa apresentação, importa dizer como este trabalho pesquisa se encontra organizado. Esta pesquisa foi estruturada em seis capítulos, iniciando-se com uma introdução, que estabelece o cenário e os objetivos do estudo.

O Capítulo 2 oferece uma análise histórica aprofundada dos museus, concentrando-se em sua função e importância dentro do contexto social. Além disso, o capítulo delinea conceitos fundamentais relacionados ao patrimônio material e imaterial.

No terceiro capítulo, mergulhamos em um estudo detalhado do Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR) e do projeto Grupo de Contadores de Estórias Miguilim, delineando suas trajetórias e impactos.

No quarto capítulo, elucidamos a metodologia empregada, incluindo as técnicas de coleta de dados e critérios de seleção dos participantes, de modo a oferecer ao leitor um entendimento completo de nossos métodos investigativos.

O quinto capítulo, por sua vez, dedica-se à apresentação dos protagonistas

deste estudo e à reconstrução de suas histórias individuais, fundamentadas em uma análise criteriosa das entrevistas realizadas. Além disso, discutimos as várias interpretações que emergiram das respostas fornecidas pelos entrevistados.

Finalizando, apresento as Considerações Finais, integrando todas as análises e oferecendo reflexões sobre a jornada investigativa como um todo. Este capítulo serve não apenas como conclusão, mas também como uma plataforma para futuras pesquisas e discussões na área.

Reconhecemos que os museus, além de seu papel educacional, atuam como sentinelas da memória e da identidade cultural, protegendo histórias e narrativas que poderiam ser perdidas. A concepção tradicional de museus, como meros espaços de conservação e exposição, está sendo reconfigurada. Atualmente, eles são reconhecidos não só como repositórios históricos, mas também como espaços de educação e recreação.

Portanto, espera-se que esta pesquisa sobre o Projeto Grupo Miguilim do Museu Casa Guimarães Rosa (Patrimônio Imaterial da cidade de Cordisburgo/MG), que há 25 anos capacita jovens para narrar oralmente trechos da obra roseana, possa iluminar e inspirar outros campos teóricos e práticos.

A ampla disseminação desta abordagem de educação não formal, centrada na literatura de um renomado escritor regional, pode servir como modelo para outros museus literários. Talvez, inspirados pelo próprio Guimarães Rosa, possamos dizer: “Eu quase que nada sei. Mas desconfio de muita coisa” (Rosa, 1994, p. 10).

2 TRAVESSIAS ROSEANAS PELOS ESPAÇOS DE MEMÓRIA: Museus, Patrimônio e Sociedade: Apontamentos sobre a história e o papel social das instituições museológicas.

Sentimento que não espairo; pois eu mesmo nem acerto com o mote disso — o que queria e o que não queria, estória sem final. O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito — por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia. (Rosa, João Guimarães 1994, p.448)

Quem tem medo dos adjetivos não está preparado para entrar no território do museu e do patrimônio, um território que ora exige estranhamento e ora exige familiarização. A educação, o museu e o patrimônio são campos de tensão e de devoração, mas também são pontes, práticas e dispositivos que provocam sonhos. (Chagas, 2013, p.31)

Neste capítulo, objetiva-se analisar a interação entre museus e a sociedade a que estão intrinsecamente ligados. Oferece-se, aqui, um panorama histórico que visa elucidar a transformação destas instituições, desde suas origens como repositórios de objetos curiosos até sua atual configuração como espaços multifuncionais dedicados ao aprendizado, à pesquisa, ao lazer e ao engajamento cívico. Ademais, o texto questiona e discute o papel social contemporâneo dos museus, enfatizando sua atuação não apenas como guardiães do patrimônio cultural, mas também como fóruns propícios para debates sociais, políticos e reflexões filosóficas.

Assim, convida-se o leitor a uma exploração que vai além das exposições e artefatos, adentrando as dimensões mais complexas que consolidam os museus como elementos fundamentais na constituição de nossa identidade coletiva.

2.1 Percurso Histórico dos Museus e seu papel na sociedade

O museu, seja ele de que tipo for, é um microcosmo, atravessado por diferentes forças políticas, econômicas e sociais. Insisto nessa tecla por acreditar que é saudável uma posição de alerta e de reflexão, que nos auxilie a evitar os encantos e os perigos da naturalização. (Chagas, 2001, p.53)

Conforme Aguiar (2018), as definições de museus podem ser obtidas de diversas fontes, dentre elas dicionários, artigos acadêmicos, sites de entidades internacionais, instituições reguladoras, universitárias e os próprios museus. De fato, a busca por uma definição exata para museu é desafiadora e intrincada. Contudo, “os museus sempre tiveram um papel importante na sociedade, como guardiões da memória e do patrimônio dentro do contexto social e cultural das comunidades e lugares.” (Aguiar, 2018, p. 17).

A seguir, apresentamos as definições de 'museu' conforme estabelecidas pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) nos anos de 2007 e 2022, respectivamente:

O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite (ICOM, 2007).

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos. (ICOM, 2022)

A evolução das definições do ICOM sobre o que constitui um museu, de 2007 para 2022, reflete uma mudança significativa na compreensão do papel e da função dessas instituições na sociedade. A definição de 2007 é mais simples e se concentra em funções tradicionais, como a aquisição, conservação, investigação, comunicação e exposição do patrimônio material e imaterial.

Por outro lado, a versão de 2022 é mais abrangente e detalhada, incorporando conceitos contemporâneos como diversidade, inclusividade e sustentabilidade. Além disso, o texto mais recente destaca o papel ativo dos museus em interpretar e compartilhar conhecimento, incentivando a participação comunitária.

Essa mudança aponta para um entendimento mais interativo e colaborativo entre museus e seus públicos.

A definição atual também introduz a importância da ética e do profissionalismo na operação e comunicação dos museus, algo que não estava explicitamente presente antes. Enquanto ambas as definições reconhecem o papel educacional dos museus, a de 2022 expande essa visão para abranger um espectro mais amplo de experiências humanas, incluindo educação, fruição e reflexão. Em suma, a definição de museu de 2022 é um reflexo das demandas e expectativas contemporâneas, valorizando não apenas as tarefas tradicionais de coleção e exposição, mas também a inclusividade social, a responsabilidade ambiental e a engajamento comunitário.

De acordo com Julião (2006), a origem da palavra "museu" remonta ao termo grego "mouseion", que se referia ao templo dedicado às nove musas, filhas de Zeus e Mnemosine, na mitologia grega. Este templo era destinado ao estudo e à reflexão científica. As musas, individualmente, simbolizavam diferentes formas de expressão artística: Calíope era a musa da poesia épica; Clio, representava a História; Erato, se dedicava à poesia lírica; Euterpe era associada à música; Melpômene, representava a tragédia; Thália, a comédia; Terpsícore, a dança; Urânia estava vinculada à astronomia e astrologia, e Polímnia era a musa do hino sacro.

As instituições que se assemelham aos museus contemporâneos têm suas origens identificadas por volta de 280 a.C. em Alexandria, no Egito. Eram considerados "templos do saber" e abrigavam exposições de arte, biblioteca, anfiteatro, jardim botânico e observatório (Instituto, 2014). Registros similares são também identificados durante o Império Romano, época em que objetos saqueados durante conquistas territoriais integravam significativas coleções, simbolizando a dominância e a vitória romana. Vale enfatizar que, nos exemplos mencionados, o Estado era o responsável pela manutenção e gestão tanto das coleções quanto das exposições (Instituto, 2014). A partir dessa perspectiva histórica sobre a evolução das instituições museológicas, podemos refletir sobre sua importância intrínseca à humanidade desde tempos antigos. Desde os "templos do saber" em Alexandria, no qual o conhecimento era venerado em diversas formas, até os museus do Império Romano, que ostentavam troféus de suas conquistas, percebe-se o papel dual dos museus: como guardiões do conhecimento, mas também como símbolos de poder e triunfo.

Segundo (Faria, 2022, p.107, tradução nossa) a origem dos museus pode ser rastreada até Ptolomeu, o general predileto de Alexandre, o Grande, que estabeleceu em Alexandria um centro de estudos e uma biblioteca nomeada Mouseion em tributo às musas. Esse espaço multifuncional oferecia salas de estudo e leitura, além de teatros e salas de conferência, todos projetados para cultivar e disseminar o conhecimento sob a égide das musas, que eram veneradas como divindades protetoras da cultura e das artes. Embora a biblioteca tenha sido parcialmente danificada por um incêndio e eventualmente destruída por um terremoto 300 anos mais tarde, o legado de Ptolomeu e a visão de um local dedicado ao compartilhamento do conhecimento permaneceram, solidificando tanto a ideia quanto o termo que ele cunhou.

Embora a origem do termo museu remonte à antiguidade clássica, seu uso foi relativamente escasso durante vários séculos, sendo ressurgido no século XV com a emergência do que era chamado de “Gabinetes de Curiosidades”, impulsionados pelas Grandes Navegações (Julião, 2006, p. 18). Em sua gênese, os “Gabinetes de Curiosidades” eram destinados à preservação de memórias e à exposição de objetos curiosos e exóticos, muitas vezes trazidos das explorações da época. No entanto, é importante ressaltar que esses locais não eram acessíveis facilmente ao público em geral e não seguiam uma organização sistemática de suas coleções.

Os “Gabinetes de Curiosidades” referiam-se a extensas coleções pertencentes à nobreza europeia, compostas por itens de diversas origens e tipos, que eram apresentados e organizados em amplos salões. Assim sendo, os “Gabinetes de Curiosidades” eram divididos em duas seções principais: a primeira, chamada de "Naturalia," abrigava elementos dos reinos vegetal, animal e mineral, enquanto a segunda, denominada "Mirabilia," continha invenções e outras curiosidades oriundas de culturas distantes. Nesse contexto, esses espaços desempenhavam o papel de templos que refletiam os valores da elite burguesa (Menezes, 2013, p. 17).

A autora Raffaini (1993) também faz menção aos denominados “Gabinetes de Curiosidades”. De acordo com a pesquisadora, as coleções abrangiam uma vasta variedade de objetos, incluindo animais exóticos empalhados, peças numismáticas, indumentárias, mapas, pinturas, fotografias, artefatos arqueológicos, conchas, plantas, entre outros. Nesse mesmo sentido, Raffaini (1993) também reforça que as coleções desses espaços, pertencentes majoritariamente à nobreza ou ao Estado,

simbolizavam sua potência e a capacidade de acesso a itens raros, oriundos principalmente do Novo Mundo, ou seja, dos territórios alcançados pelas Grandes Navegações.

Conforme expõe Guedes (2016), as Grandes Navegações, também denominadas como Era dos Descobrimentos, corresponderam ao período em que nações europeias, lideradas por Portugal e Espanha, navegaram por mares e oceanos a fim de descobrir novas rotas comerciais entre os séculos XV e XVII. Esse intervalo foi marcado por notáveis avanços científicos e tecnológicos, com destaque para as técnicas de navegação e para a descoberta de espécies de fauna e flora até então desconhecidas pelos europeus, além da exploração de territórios para a produção de matérias-primas.

Ou seja, os acervos dos “Gabinetes de Curiosidades” representavam, em essência, uma condensação do conhecimento sobre o mundo, abrangendo aspectos de diversos povos, culturas, fauna e flora. Nessa mesma perspectiva, Pôssas (2006) também apresenta algumas reflexões sobre os itens expostos nesses locais:

Traziam aos seus colecionadores a satisfação da curiosidade gerada pelo conhecimento do oriente e pela descoberta do Novo Mundo. Possuir exemplares do que existia em lugares tão longínquos, representava uma espécie de controle, poder e glória através do conhecimento, além de trazer a possibilidade de se compreender o processo divino de criação do mundo (Pôssas, 2006, p. 18).

O desenvolvimento dos museus ao longo da história revela dinâmicas de poder e exclusividade que moldaram as instituições. O acesso restrito aos “Gabinetes de Curiosidades” refletia uma elitização do conhecimento e da cultura, um privilégio concedido apenas a um seleto grupo. No entanto, com a ascensão da burguesia, os museus começaram a se tornar mais acessíveis, indicando uma democratização do acesso ao conhecimento. Ainda assim, essa expansão manteve certas restrições, ilustrando o equilíbrio delicado entre inclusão e exclusão nas esferas culturais e educacionais ao longo dos séculos.

No século XVII, um colecionador de objetos raros e curiosos nomeou seu gabinete de curiosidades como "Museu Wormianum". Colecionadores e coleções privadas tornaram-se elementos cruciais na disseminação do conhecimento. Essas coleções pertenciam a indivíduos ricos ou ao clero, e as visitas eram exclusivas. (Faria, 2022, p.107, tradução nossa)

Como aponta Chagas (2011), historicamente a evolução dos museus possui vínculos estreitos com as classes hegemônicas. Até o final do século XVIII, os “Gabinetes de Curiosidades” eram de acesso limitado a acadêmicos e convidados de destaque, visando primordialmente a apreciação (RAFFAINI, 1993). No entanto, com o fortalecimento da burguesia como força dominante no final daquele século, a acessibilidade aos museus cresceu, embora continuasse voltada para propósitos determinados.

A partir deste período, iniciou-se a organização e sistematização das coleções, bem como a implementação de novos métodos de coleta e conservação. Essas ações culminaram no entendimento dessas instituições como centros de produção de conhecimento científico. Especialistas de distintas áreas da ciência atuavam nesses espaços, catalogando e estudando os itens pertencentes ao vasto acervo dos “Gabinetes de Curiosidades” (Macedo, 2020).

Somente após o Iluminismo, com a educação sendo vista como uma ferramenta para iluminar as pessoas que viviam na ignorância, os museus retomaram um papel significativo na construção do conhecimento. (Faria, 2022, p.107, tradução nossa)

É nessa conjuntura que se observa o início da transição dos “Gabinetes de Curiosidades” que, eventualmente, se configurariam como museus de ciência e história natural (Pôssas, 2006). De acordo com Cazelli et al. (2003), os primeiros museus de ciências emergem da estruturação das coleções anteriormente existentes nesses espaços, mantendo um vínculo íntimo com o meio acadêmico e não visando a inclusão do público geral.

A transição dos “Gabinetes de Curiosidades” para os museus de ciência e história natural representa um marco significativo na evolução do conhecimento científico. Esta transformação não somente simboliza a organização e sistematização das coleções, mas também indica uma mudança fundamental na produção e na disseminação do conhecimento. A incorporação de especialistas para estudar os vastos acervos reflete uma crescente valorização do método científico e da especialização no campo acadêmico. Ao mesmo tempo, a inicial exclusividade desses espaços à academia ressalta a inerente elitização do conhecimento. Essa dinâmica reflete as nuances da sociedade, onde o acesso ao conhecimento torna-se em muitos aspectos, um privilégio de poucos.

No final do século XVIII, ocorre uma transformação significativa nos museus, influenciada pela Revolução Francesa, consolidando ainda mais a sua função como instrumento de dominação cultural. Neste contexto, os grupos emergentes no cenário socioeconômico começam a dominar esses locais (Macedo, 2020).

A Revolução Francesa de 1789 marcou um ponto de inflexão nos museus, democratizando o acesso ao acervo do Louvre e introduzindo o conceito de "legado cultural". Este novo entendimento valorizou diversas formas de arte e cultura como ferramentas cruciais para entender a trajetória humana, conectando passado, presente e futuro.

A Revolução Francesa, ocorrida em 1789, constituiu um marco significativo na história dos museus, ao permitir que a população tivesse acesso ao acervo acumulado no Museu do Louvre. Esse momento histórico incorporou um novo conceito ao universo museológico: a noção de patrimônio cultural, compreendida como um conjunto de ativos culturais aos quais a sociedade inicialmente atribuiu valores históricos, estéticos e utilitários. Monumentos, edificações, obras de arte e utensílios emergem como elementos fundamentais para o entendimento da história humana. Esses objetos e representações condensam conhecimentos e afetos que atuam como mediadores entre o passado, o presente e o futuro, funcionando como guardiões da memória coletiva e conectando diferentes épocas e mundos. (Faria, 2022, p.107, tradução nossa)

A metamorfose dos museus durante o ocaso do século XVIII ressalta sua importância cardinal na legitimação do poder e na imposição da hegemonia cultural por parte da ascendente classe burguesa. Esse lapso temporal ilumina a forma como as mudanças dinâmicas no contexto social e nas configurações político-econômicas reconfiguraram a vocação e a influência dos museus na sociedade. É evidente, neste cenário, que as estruturas dominantes de poder capitalizam a cultura e o saber como mecanismos para reforçar e validar seu controle, delineando, conseqüentemente, as narrativas e representações visuais que habitam os domínios museológicos.

Em oposição, a literatura desse período funciona como um eloquente contraponto. Enquanto os museus frequentemente espelham os interesses e ideologias da elite governante, a literatura emerge como um fórum de resistência e crítica, desafiando convenções estabelecidas e lançando luz sobre pontos de vista alternativos (Lima, 1996, p.33). Desse modo, literatura e museus coexistem como

entidades culturais complementares que, ainda que interconectadas, oferecem caminhos divergentes para a exploração e decodificação da tapeçaria social.

A apropriação desses espaços pela burguesia durante a Revolução Francesa ilustra a maneira como instituições culturais podem ser utilizadas para consolidar e reafirmar o poder de determinados grupos na sociedade. A história dos museus, portanto, não é apenas um reflexo da evolução do conhecimento e da arte, mas também um espelho das dinâmicas sociopolíticas de sua época.

Nesse segmento, com a ascensão de novos grupos ao ápice da estrutura social e econômica que se configurou ao final do século XVIII, observou-se uma crescente apropriação dos espaços culturais. A burguesia, emergente classe social, enxergava nos museus uma oportunidade de expressar e solidificar seu status (Instituto, 2014). Nesse contexto, conforme afirma Marandino (2008), esse momento histórico é caracterizado por:

progressiva entrada de um público mais amplo, e de classes sociais diferenciadas, nos recintos museológicos. Foi como parte de um projeto de nação, em um esforço de modernização da sociedade, que em fins do século XVIII o museu passou a ser considerado como um lugar do saber e da invenção artística, de progresso do conhecimento e das artes, onde o público poderia formar seu gosto por meio da admiração das exposições (Marandino, 2008, p. 9).

Segundo Julião (2006), do fim do século XVIII até meados do século XIX, predominavam basicamente duas categorias significativas de museus. A primeira, aos moldes do Museu do Louvre, em Paris, tinha como objetivo celebrar a cultura e a história da nação. A segunda, com características semelhantes ao Museu Britânico, em Londres, que possuía propósitos científicos, com foco majoritário na teoria da evolução. Ambos os tipos foram estabelecidos no século XVIII.

Nesse sentido, podemos fazer a reflexão de que os museus são representações tangíveis da evolução do pensamento e das prioridades de uma sociedade. Durante o período mencionado, a ênfase na celebração nacionalista e na exploração científica refletia as correntes dominantes de pensamento da época. Enquanto o Museu do Louvre buscava consolidar e celebrar a identidade e a história francesa, o Museu Britânico servia como um epicentro de descobertas e inovações científicas. Ambos os tipos de instituições desempenharam um papel crucial na

formação da consciência pública e na direção das discussões culturais e intelectuais da época.

De acordo com Pôssas (2006), os museus passaram a integrar oficialmente o ambiente acadêmico, associando-se a universidades e instituições de ensino superior, e mantendo vínculos com o governo, responsável por financiar a maioria destas instituições. No que tange aos museus voltados para a ciência e a história natural, estes consolidaram definitivamente sua natureza científica, focando na produção de conhecimento por meio de observações, investigações e formulações teóricas.

Conforme Santos (2004), o século XIX testemunhou a criação de uma variedade de museus de ciências ao redor do globo, e a América Latina acompanhou essa tendência. Na região, surgiram instituições como o Museu de História Natural e o Museu Bernardino Rivadavia de Ciências Naturais, na Argentina; o Museu Nacional de Bogotá, na Colômbia; e o Museu de História Natural e Antropologia, no Uruguai. No Brasil, fundou-se o primeiro museu em 1818, dez anos após a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, denominado Museu Real, hoje conhecido como Museu Nacional. Nesse contexto, outros museus foram inaugurados no Brasil que contou com aproximadamente dez museus no século XIX, sendo a maioria com foco em história natural, como o Museu Nacional já citado e o Museu Paraense Emílio Goeldi, estabelecido em 1866 em Belém/PA.

No século XIX, a tendência de abandonar o mero colecionismo em favor de uma exibição e catalogação mais sistemática ganhou força, principalmente na Alemanha e na Suíça, onde foram realizados ensaios de apresentações sistematizadas. Estas inovações permitiam ao visitante uma visão panorâmica da trajetória humana em termos culturais e históricos, além de dedicar espaços para os avanços recentes em ciência e tecnologia.

Dado o contínuo crescimento das coleções, a criação de museus focados em áreas particulares do conhecimento se tornou essencial. Pode-se citar instituições como o Museu da Ciência em Londres e o Museu Tecnológico de Viena. O século XIX também viu o aumento dos museus ao ar livre, inspirados pelo modelo pioneiro do Museu Nórdico em Estocolmo, que valorizava estruturas arquitetônicas tradicionais.

Durante o século XIX no Brasil, a prática científica estava associada às elites presentes em museus recém-estabelecidos, como o Nacional, Paraense e Botânico,

instituições que contavam com o financiamento da Coroa (Calazans, 2018, p. 144). Contudo, com o decorrer do tempo, observou-se um deslocamento da produção científica para sociedades especializadas e universidades, externas aos museus. Isso levou a uma reavaliação do papel dos museus, que passaram a ser pontos de interseção entre teoria, prática e o público visitante (Macedo, 2020).

No período subsequente à Segunda Guerra Mundial, observa-se uma transformação na trajetória dos museus. Conforme Hoffman (2014, p. 541), estas instituições começam a “incorporar as questões relativas à vida cotidiana das comunidades, as lutas pela preservação do meio ambiente e a memória de grupos sociais específicos” (Hoffman, 2014, p. 541). Assim, os museus diversificam suas exposições e interesses, abrindo caminho para tipos e formas de interação com a cultura e o conhecimento.

Esse processo se concedeu em meados do século XX, onde ocorreu uma crescente aproximação dos museus ao ensino escolar, ampliando sua dimensão pedagógica e atuando como complemento ao que era apresentado nas salas de aula (Pôssas, 2006).

Os museus passaram a ser reconhecidos como mecanismos de difusão do saber científico, promovendo a interação entre o público não especializado e os conteúdos expositivos. Por volta da metade deste século, houve uma mudança significativa na elaboração das exposições, as quais passaram a incorporar o anseio de educar a massa e introduzir o público ao avanço científico e tecnológico (Cazelli et al., 2003). No entanto, é relevante destacar que, apesar de considerar os interesses da população, a concepção e montagem das exposições ainda eram responsabilidades exclusivas dos profissionais dos museus, sem uma participação efetiva da comunidade (Macedo, 2020).

Em 1948, alinhando-se aos princípios da Nova Museologia, foi estabelecido o Conselho Internacional de Museus – ICOM. Durante este período, o papel do público nos museus sofreu transformações, deixando de ser meramente secundário e tornando-se central nas decisões relacionadas à experiência museológica (Marandino, 2008). Com o tempo, os museus começaram a ser reconhecidos como ambientes democráticos e de manifestação da cidadania (Macedo, 2020).

Dessa forma, nos finais do século XX e inícios do século XXI, os museus experimentam um processo de democratização, reinterpretação e apropriação cultural.

Já não se trata apenas de democratizar o acesso aos museus instituídos, mas sim de democratizar o próprio museu compreendido como tecnologia, como ferramenta de trabalho, como dispositivo estratégico para uma relação nova, criativa e participativa com o passado, presente e futuro (Chagas, 2011, p. 5).

A democratização e a ressignificação dos museus são essenciais para criar espaços inclusivos e representativos, que podem interagir de forma dinâmica com diferentes temporalidades. Este novo modelo de museu, abordado por Chagas (2011) na citação acima, permite uma aproximação mais harmoniosa e participativa entre a sociedade e o patrimônio cultural, científico e histórico, promovendo a constante reinvenção e o diálogo entre diferentes perspectivas e interpretações. Desta forma, os museus se tornam agentes ativos na construção coletiva da memória e do conhecimento, fomentando a diversidade e a pluralidade de vozes.

Nesse mesmo sentido, Chagas (2012) percebe que o museu contemporâneo é visto como um local repleto de conflitos, tensões e antagonismos. Para o autor, esse espaço deve transcender o papel de instrumento de controle social, tornando-se um fórum para discussões e múltiplas representações da comunidade. Ele tem o potencial de ser uma ferramenta para democratizar efetivamente os conhecimentos e culturas. A tendência é que os museus evoluam para locais voltados a debates, reflexões e apresentações de diversos saberes, tradições e perspectivas.

Para Grinspum (2000) os museus exercem uma função intrínseca no âmbito da política entendida em seu sentido mais amplo. Tal atuação, muitas vezes subliminar, impacta significativamente a conscientização pública. Isso ocorre especialmente por meio da curadoria e apresentação de conteúdos que estabelecem interações entre memória coletiva e identidade cultural. Esse processo de manipulação informada serve como um elemento-chave na complexa trajetória rumo ao empoderamento individual, possibilitando o exercício do livre arbítrio na escolha de alternativas socioculturais. Em seu nível mais profundo, contribui para a obtenção de uma cidadania ativa e plena, evidenciando, assim, o caráter intrinsecamente político dos museus.

A evolução dos museus ao longo dos séculos reflete uma mudança profunda em suas definições e propósitos. O museu, progressivamente, transcendeu sua origem como um mero símbolo de status social e prestígio reservado às elites, para se tornar uma ferramenta que serve à sociedade. Dessa forma, os museus

passaram a desempenhar um papel fundamental na aproximação do público, com toda a sua diversidade cultural, aos aspectos sociais, culturais e humanos que são representados através de suas exposições (Girandy; Bouilhet, 1990).

Na análise de Malraux (2001), os museus emergem como espaços diversificados de experiência estética e intelectual, agindo como plataformas interseccionais onde diversas formas de arte de distintos períodos e estilos não apenas coexistem, mas se envolvem em um diálogo enriquecedor e dinâmico. Malraux desafia a noção convencional de museus como meras galerias de exposição estática, reconfigurando-os como arenas de "encontros e confrontos", em que cada obra e cada espectador se tornam participantes ativos em uma conversação aberta e em evolução.

Segundo o autor, esta abordagem dialética desempenha uma função crítica de "confrontação de metamorfose". Nesse contexto, as obras de arte não são entidades estagnadas preservadas sob vidro, mas sim sujeitos dinâmicos em um processo contínuo de reinterpretação e redefinição. A arte, aqui, é vista como um organismo vivo, sujeito a mudanças e a reinterpretar-se no encontro com outras obras e públicos. Isso culmina em um ambiente onde as fronteiras entre passado e presente, entre o universal e o particular, tornam-se permeáveis, permitindo uma forma de diálogo transcultural e trans-histórico.

Mais significativamente Malraux apresenta os museus como catalisadores de um processo perceptivo mais aguçado e crítico. Longe de serem simples receptáculos para o consumo passivo de arte, eles se transformam em laboratórios de sensibilidade e consciência, incentivando os visitantes a adotarem "novos olhares, novas leituras e novos gostos".

Essa abordagem transforma o ato de observar arte em um exercício de engajamento crítico, exigindo uma reavaliação contínua tanto das obras de arte quanto dos sistemas de significado e valor que os espectadores trazem para a experiência.

Assim, o tratamento de Malraux sobre os museus não apenas redefine suas funções e possibilidades, mas também realça sua relevância como espaços de aprendizagem e transformação cultural. Ele desloca a balança, fazendo dos museus não apenas conservadores de heranças culturais, mas também agentes proativos de mudança e desenvolvimento humano. A implicação final é de um campo cultural em

constante renovação, onde cada interação entre obra e observador serve para reconfigurar e enriquecer nosso entendimento coletivo da arte e do humano.

Para Malraux:

Os museus estão entre os locais que nos proporcionam a mais elevada ideia do homem. Eles são janelas, portas e portais; elos poéticos entre a memória e o esquecimento, entre o eu e o outro; elos políticos entre o sim e o não, entre o indivíduo e a sociedade. Tudo que é humano tem espaço nos museus. Eles são bons para exercitar pensamentos, trocar afetos, estimular ações, inspirações e intuições. (Malraux, 2001, p.11).

Para finalizar, além da abordagem desses contextos históricos e das reflexões acerca do papel social que os museus podem executar, também se compreende a potencialidade dessas instituições como espaços de lazer.

De acordo com Gomes (2008), quatro componentes cruciais e interligados compõem o lazer: tempo, espaço, manifestações culturais e ludicidade. Nesse sentido, Lopes (2014) destaca que os museus, como locais onde há espaço para expressão, interação social e cultural por meio de jogos, brincadeiras, diálogos e imaginação, podem ser vistos como ambientes propícios ao lazer.

Os museus, tradicionalmente vistos como instituições de conservação e exibição da história e da arte, têm a capacidade de desempenhar um papel muito mais dinâmico na vida das pessoas. Ao serem reconhecidos como espaços de lazer, eles podem oferecer uma experiência rica e envolvente para seus visitantes, permitindo uma imersão profunda no conteúdo apresentado e facilitando a interação social e cultural. Esta perspectiva amplia o papel dos museus, fazendo deles não apenas guardiões da memória, mas também promotores ativos de diálogo, aprendizado e entretenimento.

Podemos considerar que o conceito de lazer ultrapassa a simples ideia de repouso ou diversão. É uma intersecção de diversos elementos, permitindo que o indivíduo interaja, se expresse e se conecte com sua cultura e sociedade. Os museus, tradicionalmente vistos como espaços de conservação e educação, têm o potencial de atuar como cenários ricos para o lazer. Ao reconhecermos os museus como ambientes propícios para a expressão lúdica e cultural, valorizamos sua função na promoção do bem-estar social e na conexão das pessoas com suas heranças culturais.

Assim sendo, os museus que vêm se reinventando e assumindo novas funções na sociedade contemporânea. Ao visitar um museu, as pessoas têm a

oportunidade de se desconectar de suas rotinas diárias e mergulhar em mundos e épocas diferentes. Certamente, os museus também podem se tornar locais de encontros sociais. As pessoas frequentemente os visitam em grupos, seja com a família, amigos ou excursões escolares.

Em conclusão, os museus, entendidos como espaços de lazer, não apenas ampliam sua relevância na sociedade contemporânea, mas também fortalecem sua missão de educar e inspirar. Eles se tornam pontos de convergência entre o passado e o presente, entre o aprendizado e a diversão, desempenhando um papel importante na formação de indivíduos mais conscientes e conectados com sua herança e cultura.

2.2 Necessárias reflexões sobre patrimônio e educação patrimonial

Trabalhar a poética do museu e a poética do patrimônio. Eis um desafio que importa encarar. Para além de suas possíveis serventias políticas e científicas, museu e patrimônio são dispositivos narrativos, servem para contar histórias, para fazer a mediação entre diferentes tempos, pessoas e grupos. É nesse sentido que se pode dizer que eles são pontes, janelas ou portas poéticas que servem para comunicar e, portanto, para nos humanizar (CHAGAS, 2006, p. 5).

A poética do museu refere-se ao lado criativo e artístico do museu, não apenas como um repositório de história e conhecimento, mas também como um lugar onde histórias são criadas e construídas para evocar emoções e sentimentos e, por meio de exposições e ações, busca criar experiências estéticas que movam os visitantes e os façam refletir sobre história, cultura e identidade.

Por sua vez, o patrimônio poético se preocupa com a forma como as expressões culturais e históricas de uma determinada sociedade são preservadas e apresentadas como parte de sua identidade coletiva e que são capazes de conectar as pessoas às suas raízes e heranças.

Conforme Oliveira e Loures Oliveira (2008), a preservação dos patrimônios é essencial para proporcionar às pessoas a oportunidade de reconhecer sua própria história. Através destes patrimônios, o indivíduo pode afirmar sua identidade cultural e revisitar seu passado histórico.

Refletir sobre identidade cultural nos leva a entender que museus são espaços importantes na formação de sujeitos, mesmo quando se compreende que,

historicamente, a sua existência nem sempre foi destinada à formação, informação e educação das pessoas.

O conceito de patrimônio remonta a tempos antigos, nos quais as comunidades reconheciam a importância de preservar e transmitir aspectos importantes de suas culturas, tradições e saberes para as gerações futuras, muitas vezes manifestando-se em tradições orais, artefatos, rituais, monumentos, práticas agrícolas e outras formas de conhecimento tradicional.

Em seu livro *O que é patrimônio histórico*, Carlos Alberto Cerqueira Lemos (1981) pretende abordar algumas noções acerca do entendimento que se tem de Patrimônio Cultural. No segundo capítulo, denominado *A Educação Patrimonial e os Museus*, apoiando-se nos estudos de Hugues de Varine Boham⁵, o autor sugere que Patrimônio Cultural está relacionado a três categorias: 1) à natureza e ao meio ambiente; 2) às técnicas, ao saber e ao fazer; 3) aos bens culturais.

À primeira categoria, entendemos que o autor se refere aos recursos naturais que tornam o planeta habitável, ou seja, tudo o que é possível de ser utilizado pelo homem e que é fornecido pela natureza, bem como suas transformações que irão contribuir para condicionar comportamentos na sociedade. O autor nos diz que “O clima envolve e condiciona o comportamento das gentes, a paisagem orienta e está plena de símbolos, de marcos, de pontos de referência, de encruzilhadas [...] (Lemos 1981, p.9).

Ao segundo grupo, compreende-se a capacidade de sobrevivência do ser humano em seu ambiente. Se na primeira categoria temos a natureza fornecendo a matéria prima, na segunda podemos entender como o homem faz uso dela para a sua sobrevivência.

Na terceira, que na concepção do autor é a mais importante, encontramos a reunião de objetos, artefatos e coisas que foram construídas pelo homem e tudo aquilo que foi gerado e que agora pode ser guardado para servir à história.

Toledo (2003) entende patrimônio como uma soma dos bens culturais de uma sociedade, uma riqueza comum herdada pelo ser humano e que é transmitida de geração em geração que conserva a memória do que um indivíduo foi e é capaz de revelar a sua identidade.

⁵ Hugues de Varine foi um historiador, arqueólogo e museólogo que participou ativamente como diretor do Conselho Internacional dos Museus (ICOM) por nove anos e cunhou o termo “ecomuseu” revolucionando o pensamento museológico. Britto e Santos Jr, 2018

Chagas (2003) nos chama a atenção para o uso da palavra patrimônio, expondo uma variedade de referências para o seu uso, como por exemplo: patrimônios econômicos, financeiros, imobiliários, culturais, artísticos, históricos, etnográficos, ecológicos etc.; como se não houvesse “limite para o processo de qualificação dessa palavra” (Chagas,2003, p. 25)

Nesse cenário, é crucial observar que o conceito de "patrimônio" não é um fenômeno exclusivamente moderno ou ocidental. Como apontado por Chagas (2003), o caráter do patrimônio é milenar e pode ser encontrado em diversas culturas, não se limitando apenas à tradição ocidental.

Em um sentido mais amplo, qualquer grupo humano é capaz de engajar-se em atividades de salvaguarda de materiais com a intenção de estabelecer domínio ou se posicionar em relação a outros grupos. Segundo as ideias de Clifford (1985) e Pormian (1997), tal atividade resulta na constituição de um patrimônio. Vale ressaltar, no entanto, que nem todas as sociedades coletam ou preservam objetos pelo mesmo conjunto de razões ou objetivos.

Assim, a palavra "patrimônio" pode assumir contornos "modernos" e estar associada à modernidade ocidental, mas sua essência é, de fato, universal e atemporal.

Afinal, os seres humanos usam seus símbolos sobretudo para agir e não somente para se comunicar. O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir. Essa categoria faz a mediação sensível entre seres humanos, entre o céu e a terra e entre outras oposições. Não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e ser contemplado. O patrimônio de certo modo, constrói, forma as pessoas. (Chagas, 2003, p.31).

A noção de patrimônio é expandida a partir de sua vinculação à noção de território, como se apresenta em Valcárcel (1998) que considera o território como produto da sociedade, fruto de condições determinadas de ordem temporal e histórica, um complexo herdado, um legado de sociedades que nos precederam, por isso a possibilidade de considerá-lo como um patrimônio.

Em meados da década de 1920, o patrimônio cultural era analisado diante de perspectivas elitistas e somente aos edifícios arquitetônicos atribuíam-se valor de preservação. Na década seguinte, em 1936, é que se identificou a importância de se preservar não somente os bens materiais, mas também os imateriais. Mário de

Andrade⁶ foi o precursor dessa ideia e nutria preocupação com a preservação das manifestações de caráter popular. O escritor divulgou uma ideia de patrimônio que se distanciava dos modelos tradicionais que tinham o monumento como foco, conduzia discussões sobre patrimônio e preservação considerando aspectos etnológicos, etnográficos e da arte popular, visando a valorização dessas manifestações. Entretanto, somente em 1988 é que os bens culturais passam a ser considerados materiais e imateriais e são mencionados nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal. (Camargo; Azevedo 2019, p.2)

Sobre a promulgação da Constituição de 1988, no art. 216:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (Brasil, Constituição Federal, 1988)

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) oferece uma definição abrangente e valiosa do conceito de Patrimônio Imaterial. Conforme estabelecido pelo IPHAN (2000), o Patrimônio Imaterial se refere aos bens culturais que englobam as práticas e tradições dos grupos sociais, transmitidos ao longo de gerações, e que estão em constante evolução, enriquecendo a diversidade cultural do país. Esses bens culturais se manifestam através de uma variedade de formas, incluindo saberes, ofícios e modos de fazer, celebrações, expressões cênicas, plásticas, musicais e lúdicas, bem como em locais de encontro, como feiras e mercados, que abrigam práticas culturais coletivas. Essa definição do IPHAN ressalta a dinâmica e a vitalidade do Patrimônio Imaterial como uma parte essencial da identidade cultural do Brasil.

Em suma, os patrimônios culturais, tanto materiais quanto imateriais, são pilares da identidade e da memória de um povo, desempenhando um papel vital na preservação de sua história, valores, saberes e tradições. O patrimônio material inclui estruturas tangíveis, como monumentos, edifícios e artefatos, que servem

⁶ Poeta, contista, cronista, romancista, musicólogo, historiador de arte, crítico e fotógrafo brasileiro. Mário de Andrade teve uma influência enorme na literatura brasileira moderna e, como estudioso e ensaísta.

como testemunhos físicos da evolução da humanidade. Por outro lado, o patrimônio imaterial abrange expressões culturais intangíveis, como linguagem, música, dança, rituais e práticas artesanais, que refletem a diversidade e criatividade humanas. No entanto, o reconhecimento e a apreciação desses patrimônios não são automáticos, requerem uma abordagem educacional.

A educação patrimonial, nesse contexto, assume um papel crucial. Ela não só capacita indivíduos a compreender e valorizar suas heranças culturais, mas também a protegê-las e perpetuá-las para futuras gerações. Através da educação, indivíduos são capacitados a reconhecer, apreciar e preservar a riqueza cultural inerente à sua comunidade, promovendo, assim, uma sociedade mais consciente, inclusiva e sustentável.

A consolidação de experiências bem-sucedidas, aliada à influência de teorias advindas de educadores e especialistas em ciências humanas, estabelece diretrizes fundamentais que amplificam a eficácia do reconhecimento e da apropriação dos bens culturais. Estas diretrizes também reforçam a importância de se empregar mecanismos legais voltados para a proteção do Patrimônio Cultural (Instituto, 2014). Em anos recentes, tem-se observado um crescimento significativo de ações educacionais com foco na preservação do patrimônio. A denominação "Educação Patrimonial" abrange uma gama de iniciativas, projetos e práticas pedagógicas diversificadas, que têm sido implementadas em escala nacional (Instituto, 2014).

Os patrimônios culturais, sejam eles tangíveis ou intangíveis, carregam marcas, histórias e identidades das sociedades. A valorização e compreensão destes elementos, através da educação patrimonial, podem garantir que as gerações futuras tenham uma conexão com suas raízes e entendam a evolução e diversidade cultural.

Tanto os museus como o patrimônio são importantes na construção e preservação da memória e da identidade cultural de uma sociedade. Eles nos permitem acessar conhecimentos e experiências de outros tempos, nos conectar com nossas raízes e entender melhor a diversidade e a riqueza da experiência humana ao longo do tempo.

Essa perspectiva enfatiza a importância de envolver a emoção e a criatividade na apresentação e interpretação da história e dos valores. Ao conectar as pessoas de maneira profunda e significativa com o passado, os museus e os locais de

patrimônio podem contribuir para uma maior compreensão, respeito e valorização de nossa herança cultural comum.

Ao humanizar a história e os valores, esses dispositivos de contar histórias são capazes de criar empatia e consciência da diversidade e complexidade da experiência humana, contribuindo para a criação de um sentimento mais profundo de identidade e pertencimento.

A abordagem democrática e coletiva proposta pelo Centro de Educação Cultural (CEDUC), destaca a importância de envolver as comunidades detentoras desse conhecimento, pois são elas que vivenciam e perpetuam essas tradições e histórias. Este envolvimento não só fortalece o senso de pertencimento e identidade, mas também garante uma representação autêntica e holística do patrimônio cultural.

O Centro de Educação Cultural defende a ideia de que a Educação Patrimonial compreende todos os métodos educacionais, formais e informais, voltados à análise e valorização do Patrimônio Cultural como um recurso para entender as referências culturais em suas múltiplas formas. Essa compreensão objetiva colaborar com seu reconhecimento, valorização e preservação.

O CEDUC sustenta que a pedagogia nesse campo deve enfatizar a construção coletiva e democrática do conhecimento, por intermédio de um diálogo contínuo entre as partes interessadas, e fomentar a participação ativa das comunidades que detêm e produzem tais referências culturais, as quais abrigam variadas concepções de Patrimônio Cultural (Instituto, 2014).

A inclusão ativa da comunidade, desde a idealização até a concretização dos projetos educacionais, é de suma importância. O cerne dessa abordagem é a formação coletiva de conhecimento, visualizando a comunidade não somente como receptáculo, mas também como fonte de sabedoria. A educação é uma força poderosa para mudanças sociais. Quando se reconhece a comunidade como partícipe ativa no processo educacional, cria-se um ambiente de aprendizado mais rico, democrático e contextualizado.

Certamente, ao desviar-se de um modelo tradicional, onde o conhecimento é simplesmente depositado nos sujeitos, abraça-se uma abordagem mais dialógica e transformadora, em que todos os envolvidos são beneficiados. A educação deve ser entendida como um instrumento de transformação e não apenas como uma transmissão unilateral de informações.

Essa perspectiva vai ao encontro do conceito de "educação bancária" criticado por Paulo Freire (Freire, 1970), onde os estudantes são vistos meramente como depositários de informações.

Desta forma, estratégias de preservação devem enfatizar a formação de conhecimento de maneira coletiva e democrática, incentivando um diálogo contínuo entre partes interessadas e promovendo a participação das comunidades que são fontes e geradoras de referências culturais.

Dentro desta abordagem, as ações educativas tornam-se essenciais para realçar a diversidade cultural e reforçar a identidade local, através da implementação de várias táticas e contextos de aprendizado construídos coletivamente (Instituto, 2014).

Sem dúvida, a eficácia de qualquer experiência educativa aumenta quando esta está alinhada com outros aspectos da vida cotidiana das pessoas.

Em vez de focar somente na preservação de locais, edifícios e objetos devido ao seu valor intrínseco, as políticas públicas deveriam promover uma conexão constante entre os bens culturais e as práticas diárias, fomentando a criação e a troca de símbolos e significados (Instituto, 2014).

Conforme apontou Carlos Rodrigues Brandão (1996), o objetivo não é fixar um bem cultural, um legado ou uma tradição em um contexto temporal específico, baseando-se unicamente em seu caráter anacrônico. Ao contrário, a meta é compreender, por meio de uma constante e diversificada reinterpretação do que é tradicional, as complexas relações que esses elementos estabelecem com a vida social e simbólica das pessoas da atualidade (Brandão, 1996, p.51).

Não se trata, portanto, de pretender imobilizar, em um tempo presente, um bem, um legado, uma tradição de nossa cultura, cujo suposto valor seja justamente a sua condição de ser anacrônico com o que se cria e o que se pensa e vive agora, ali onde aquilo está ou existe. Trata-se de buscar, na qualidade de uma sempre presente e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social e simbólica das pessoas de agora. O feixe de significados que a sua presença significativa provoca e desafia (Brandão, 1996, p.51).

Independentemente da iniciativa ou projeto em questão, é crucial que sua implementação envolva esforços para identificar e reforçar os laços das comunidades com seu Patrimônio Cultural. Nesse processo, é vital estimular a participação da comunidade em todas as fases de preservação. Os órgãos

governamentais, nesse cenário, assumem um papel mediador entre a sociedade civil, estabelecendo canais de comunicação eficientes que enfatizem mecanismos de escuta ativa e observação (Instituto, 2014).

Essa ideia de "mediação" pode ser mais compreendida através da abordagem do psicólogo e pedagogo russo Lev Vygotsky, cujas teorias têm implicações significativas para a área de Educação Patrimonial. Em sua obra "Pensamento e Linguagem" (Vygotsky, 1998), o autor propõe que o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (PPS) ocorre mediante a interação com elementos como instrumentos e signos, atuando como mediadores. Estes, moldados social e historicamente, auxiliam o indivíduo a organizar tanto seu ambiente quanto seu pensamento.

A visão de Vygotsky sobre a mediação nos oferece percepções sobre o desenvolvimento cognitivo humano. Ele ressalta a importância da interação social e dos elementos mediadores na formação do pensamento, apresentando o aprendizado como um processo intrinsecamente social e contextualizado. Assim, no âmbito da preservação do patrimônio cultural, a teoria de Vygotsky destaca a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a experiência, interação e os contextos culturais e históricos dos sujeitos.

Nessa mesma perspectiva, seguindo a análise da pedagoga Jaqueline Moll (2009), a cidade deve ser entendida como um território dinâmico, continuamente moldado, reconhecido e gerado pelos indivíduos que nela residem. Para a autora, a cidade, em sua totalidade, proporciona, de maneira intencional, experiências contínuas e valiosas em todos os aspectos da vida (Moll, 2009, p. 15).

De forma similar, é relevante mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que estabelece em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996)

Assim sendo, os contextos culturais em que as pessoas estão inseridas também serve como um palco educacional, moldando suas formas de existir e interagir no mundo. Importante salientar que o aprendizado se dá majoritariamente por meio da convivência com outros indivíduos nesses contextos. Assim, a

apropriação não se restringe apenas a práticas sociais e artefatos, mas também aos problemas e desafios para os quais esses elementos foram originalmente criados (Instituto, 2014).

A compreensão de que os contextos culturais desempenham um papel fundamental na formação do indivíduo destaca a importância de valorizar e entender os ambientes e as interações nas quais as pessoas se encontram. Em um mundo cada vez mais globalizado, é essencial reconhecer e respeitar a diversidade cultural e compreender que o aprendizado é um processo dinâmico e multifacetado, influenciado por diversos fatores culturais e sociais. Isso reforça a necessidade de um processo educacional que leve em consideração o contexto cultural de cada indivíduo.

Nesse sentido, a mediação se apresenta como uma ponte entre o indivíduo e o ambiente cultural que o circunda. Ela possibilita uma conexão mais profunda com os valores, normas e práticas culturais, promovendo uma maior compreensão e valorização da identidade cultural individual e coletiva. Nesse sentido, o processo mediador fortalece o senso de pertencimento e reconhecimento no seio da sociedade.

Ao mesmo tempo, percebe-se que as estratégias e políticas de preservação do patrimônio cultural necessitam navegar por um mar de complexidades e desafios socioeconômicos e culturais. O desenvolvimento desigual amplia as disparidades sociais, refletindo diretamente no modo como os espaços e as expressões culturais são valorizados, acessados e preservados. Tal cenário evidencia a imperativa necessidade de estabelecer políticas inclusivas e equitativas, visando a construção de um ambiente mais justo e participativo na salvaguarda do patrimônio cultural.

Para a eficácia das políticas educativas voltadas à preservação e valorização do Patrimônio Cultural, é crucial estabelecer conexões entre as políticas públicas em diversas áreas, como cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde e desenvolvimento urbano. Essa integração favorece o compartilhamento de recursos educativos, otimiza o uso de recursos públicos e permite abordagens mais holísticas e interdisciplinares, levando em consideração realidades sociais variadas (Instituto, 2014).

Deste modo, o Patrimônio Cultural deve ser abordado de forma transversal, interdisciplinar e/ou transdisciplinar no contexto educacional, maximizando o potencial educativo dos espaços públicos e comunitários (Instituto, 2014).

A relação entre educação patrimonial e museus é caracterizada pela interdependência na conservação, interpretação e difusão da cultura e do saber. Estas entidades materializam tanto aspectos tangíveis quanto intangíveis do legado cultural e histórico, configurando-se como ambientes propícios para o ensino e a socialização. A teoria de Lev Vygotsky, que discorre sobre o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores por meio da mediação social, pode ser aplicada eficazmente ao ambiente dos museus e à educação patrimonial. Tais locais podem funcionar como elementos mediadores que auxiliam os frequentadores a estruturar suas cognições e percepções acerca de sua própria história e cultura.

Museus transcendem a mera função expositiva, consolidando-se como instituições que mantêm diálogos contínuos com suas respectivas comunidades. Proporcionam uma experiência pedagógica que se contextualiza de maneira ativa e social, em concordância com os preceitos de educação inclusiva delineados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim, museus emergem como espaços propícios para atividades educativas patrimoniais que reconhecem a pluralidade cultural, fomentam o sentimento de pertencimento e estimulam o engajamento civil.

Nesse contexto, a mediação, tal como definida por Vygotsky, atua não somente como um vínculo entre o sujeito e o legado cultural, mas também como um método eficaz para abordar os desafios socioeconômicos associados à preservação cultural. Tal processo mediador contribui para a formulação de políticas educacionais e de conservação que sejam inclusivas e equitativas, integrando diferentes setores como cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde e desenvolvimento urbano.

Em resumo, a convergência entre museus e educação patrimonial configura um contexto propício para o fomento de experiências educacionais significativas. Estas, por sua vez, são configuradas e enriquecidas por uma multiplicidade de contextos culturais e sociais, os quais coletivamente contribuem para o estabelecimento de uma sociedade mais consciente e inclusiva.

Feita essa reflexão, podemos pensar o Museu Casa Guimarães Rosa e o Grupo de Miguilim que desempenham um papel fundamental na preservação e propagação da tradição oral e das narrativas que compõem a identidade cultural de Cordisburgo.

Ações de extrema relevância que contribuem para que as futuras gerações tenham acesso ao diversificado e rico acervo de obras que estão intimamente ligadas a história da cidade e da comunidade. Assim sendo, não apenas conservam a memória cultural, mas também promovem e revitalizam o patrimônio cultural da cidade, contribuindo para a continuidade e a reafirmação da cultura local ao longo do tempo.

3 VEREDAS DA PESQUISA:

"Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo..." (Rosa, 1984, p. 139-140)

Neste capítulo, vamos desvendar as múltiplas camadas da herança cultural e histórica de Cordisburgo, em Minas Gerais, e sua profunda interligação com a trajetória literária de João Guimarães Rosa.

Voltaremos nossos olhares para o Museu Casa Guimarães Rosa, que não só atua como uma preservada memória viva do escritor, mas também como um espelho da própria comunidade que o influenciou e adentraremos os marcos temporais e as histórias que convergem na casa, desde seus primeiros ocupantes até sua metamorfose em um museu que se configura como um santuário da literatura e cultura brasileiras.

Este capítulo tem o intuito de lançar luz sobre a relevância deste espaço tanto para o cenário local quanto para o contexto nacional. Para isso, ofereceremos uma perspectiva que cruza passado e presente em um exercício de retrospectiva e introspecção, nossa aspiração é não somente honrar o legado duradouro de Guimarães Rosa, mas entender como a história de uma singular cidade e sua casa icônica podem estar tão irrevogavelmente entrelaçadas ao destino de um dos seus mais ilustres cidadãos.

3.1 Ecos do passado: Uma viagem ao coração de Cordisburgo

A Prefeitura Municipal de Cordisburgo nos traz um relato sobre a história da cidade e com base nele fazemos a apresentação a seguir. Tudo começou em um dos sertões de Minas Gerais, especificamente na região calcária das Sete Lagoas. Nesse terreno, que fora outrora desbravado pelos bandeirantes, erguia-se um povoado fundado pelo Padre João de Santo Antônio, em agosto de 1883.

Decidido a disseminar a palavra divina e a cumprir seus deveres religiosos, o padre percorreu os sertões mineiros até chegar a terras conhecidas por nomes variados, como Sesmaria Empoeiras ou Arraial do Saco dos Cochós. Seduzido pela bela paisagem e pelo clima agradável da região, ele estabeleceu o Arraial de Vista

Alegre. Naquele mesmo ano, edificou uma capela dedicada ao patriarca São José, cuja imagem fora conduzida desde Taboleiro Grande, hoje município de Paraopeba.

Não satisfeito, Padre João encomendou da França uma imagem do Sacratíssimo Coração de Jesus com o intuito de construir um templo para abrigá-la. Em abril de 1885, iniciaram-se as obras da Igreja do Sagrado Coração de Jesus. Concluída em pouco tempo, a edificação foi celebrada com uma grande procissão, marcando a instalação da primeira linha do Tempo no Arraial de Vista Alegre. Terrenos foram doados pelo próprio padre para que as pessoas pudessem construir suas casas e, assim, o povoado começou a crescer ao redor da igreja.

Em 1890, o então governador de Minas Gerais, João Pinheiro da Silva, decretou que o povoado, agora chamado de Coração de Jesus da Vista Alegre, passaria a ser o Distrito de Cordisburgo da Vista Alegre, subordinado ao município de Sete Lagoas. Esse nome foi escolhido pelo padre em homenagem ao Sagrado Coração de Jesus e é uma combinação híbrida do latim "cordis" com o alemão "burgo", significando "Cidade do Coração" (Prefeitura Municipal de Cordisburgo, 2023).

A população local guarda grande apreço pelo Padre João, reconhecendo sua importância na história e no desenvolvimento do município. Anos mais tarde, no dia 27 de junho de 1908, esse legado seria complementado pelo nascimento de João Guimarães Rosa, carinhosamente chamado de Joãozito pela família. Ele veio ao mundo na "cidade do coração": Cordisburgo.

[...]nasci em Cordisburgo, uma cidadezinha não muito interessante, mas para mim, sim, de muita importância. Além disso, em Minas Gerais; sou mineiro. E isto sim é o importante, pois quando escrevo sempre me sinto transportado para esse mundo: Cordisburgo." (Rosa, 2009, p.25)

Filho de Florduardo Pinto Rosa, mais conhecido entre seus amigos e vizinhos como Sô Fulô, um respeitado juiz-de-paz e proprietário de uma vendinha local, e de Francisca Guimarães Rosa, carinhosamente apelidada de Dona Chiquitinha, o jovem Joãozito cresceu em um lar pulsante e afetuoso ao lado de seus cinco irmãos. Na época, a cidade ainda era um recanto modesto, mas dotado de uma beleza natural esplêndida que posteriormente serviria como cenário inspirador para muitas das renomadas obras literárias de João Guimarães Rosa.

3.2 Da Cidade do Coração ao Sertão das Palavras: O Museu Casa Guimarães Rosa como Relicário de Cordisburgo e Universo Roseano

Inaugurado em março de 1974, o Museu Casa Guimarães Rosa foi estabelecido na residência em que o escritor João Guimarães Rosa viveu de 1908 a 1917, juntamente com sua família. Um dos destaques do acervo é a própria casa, que preserva a arquitetura tradicional da época em que o escritor ali residia. Além dos cômodos autênticos, o museu também abriga uma antiga "venda", um tipo de estabelecimento comercial típico do final do século XIX. Esse espaço era originalmente administrado pelo pai de Guimarães Rosa, Florduardo Rosa.

O Museu Casa Guimarães Rosa oferece aos visitantes uma experiência imersiva que vai além da simples exibição de uma residência histórica. A casa e seus cômodos foram cuidadosamente reconstituídos para criar uma atmosfera cenográfica que transporta o visitante diretamente para a época em que o escritor viveu. Em uma exposição permanente, o museu apresenta mais de 700 itens que traçam um panorama amplo da vida e obra de Guimarães Rosa. Entre esses artefatos, estão objetos pessoais que ilustram sua carreira como escritor, médico e diplomata, assim como fotografias, edições de seus livros e sua icônica máquina de escrever (Prefeitura Municipal de Cordisburgo, 2023).

A exposição também destaca elementos representativos do sertão, um tema recorrente em sua literatura. Indubitavelmente, a "venda" administrada por Seu Fulô, o pai de Guimarães Rosa, serviu como uma fonte inesgotável de narrativas que o jovem escritor absorveu durante sua infância. Este espaço, frequentado por vaqueiros e contadores de causos que viajavam nos trens da Central, contribuiu significativamente como inspiração para as futuras obras literárias de Rosa.

Após um período de inatividade e extensas reformas, o Museu Casa Guimarães Rosa reabriu suas portas em 1995. A revitalização do espaço coincidiu com a fundação do Grupo Miguilim, criado dois anos antes, em 1993. Nesse período, a Dra. Calina Guimarães, prima do escritor, decidiu aposentar-se de sua carreira como médica obstetra e professora na Universidade Federal de Juiz de Fora. Optando por retornar à sua cidade natal de Cordisburgo, ela deu início à missão de resgatar e promover a obra de seu ilustre primo.

É interessante considerar o Museu Casa Guimarães Rosa como um local multifacetado que serve não apenas como um centro de fruição, lazer e educação,

mas também como um espaço que ressoa profundamente com a identidade local de Cordisburgo. A intervenção que buscou atrair os habitantes locais para o museu tinha como objetivo não somente honrar uma figura literária, histórica e politicamente significativa como Guimarães Rosa, mas também celebrar os elementos intrínsecos ao "ser cordisburguense". O espaço se torna, então, uma tela viva que através de mediações e cenografia, narra, renarra e exhibe as múltiplas histórias e estórias que compõem a rica tapeçaria cultural da cidade.

Nessa linha de pensamento, é crucial enfatizar a relevância do conceito de lazer no contexto do Museu Casa Guimarães Rosa e da cidade de Cordisburgo. Essa ênfase convida a reflexões pertinentes oriundas dos Estudos do Lazer, reflexões essas que se alinham de forma sinérgica com a estratégia da Doutora Calina. Ela aspira a expandir os horizontes dos jovens da cidade de Cordisburgo, oferecendo-lhes um leque de possibilidades que transcende as oportunidades convencionalmente disponíveis em uma pequena cidade.

Ao mesmo tempo, essa abordagem alimenta discussões mais amplas sobre a criação e implementação de políticas públicas eficazes e sensibilizar as autoridades locais para a necessidade de investir na ampliação do capital cultural da cidade, particularmente nas áreas de lazer, educação e promoção da cultura. Investimentos que teriam o potencial de atender às variadas demandas sociais que caracterizam o tecido social do município.

O termo "Capital Cultural" foi introduzido por Pierre Bourdieu em 1979 como uma ferramenta analítica para explorar profundamente as dinâmicas de classe na sociedade. Bourdieu visava entender os mecanismos que perpetuam a dominação e a estruturação da ordem social. Neste contexto, ele sugere uma análise da sociedade que leva em conta as hierarquias e desigualdades intrínsecas a ela.

Para abordar essa complexa teia de relações sociais, Bourdieu desenvolveu o conceito de "habitus", um conjunto de disposições e propensões moldadas pelas condições de vida dos indivíduos. Estas disposições, que abrangem desde gostos e valores até estilos de vida, são fortemente influenciadas por fatores econômicos e sociais, configurando, assim, a classe a qual os indivíduos pertencem.

O foco da pesquisa de Bourdieu residia em esclarecer por que a sociedade opera como um campo fragmentado por relações de poder. Concluiu-se, através dos seus estudos sobre capital cultural, que essas relações de poder desempenham um

papel crucial em ampliar as distâncias entre diferentes grupos e indivíduos na sociedade. (Garson, 2018, p.249).

Para Bourdieu (1979) o capital cultural pode se manifestar sob três formas:

“[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que são, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (Bourdieu, 1979, p. 2).”

O entendimento do que constitui o capital cultural e sua influência sobre os indivíduos nos oferece uma visão sobre como ele demarca subculturas ou segmentos de classe em uma sociedade (Menelgado, Basei e Bendrath, 2017). Segundo Bourdieu, as relações de poder atuam para distanciar grupos e indivíduos, criando uma hierarquia social que favorece aqueles com maior capital cultural. Neste cenário, as subculturas de classe surgem como grupos que, em termos gerais, conseguiram desenvolver seu próprio "habitus".⁷ Isso significa que eles obtiveram um certo grau de autonomia em uma sociedade onde os privilégios são monopolizados por aqueles que dominam os códigos culturais.

No entanto, caracterizar essas subculturas meramente como autônomas, independentes ou resistentes é ignorar o contexto mais amplo de estrutura social que contribuiu para sua marginalização. Tais grupos não existem em um vácuo; sua formação e existência são influenciadas por uma rede mais ampla de relações de poder que operam para incluir ou excluir determinados indivíduos e coletividades (Jensen, S. Q., 2014).

Tendo delineado brevemente os conceitos de capital cultural e subculturas, é imperativo reconhecer que a evolução do lazer, tanto no Brasil quanto globalmente, está intrinsecamente ligada às dinâmicas de luta de classes. Isto é particularmente evidente quando consideramos definições de lazer que o associam a tempo livre, ócio, e até mesmo à inatividade - conceitos frequentemente marginalizados na ética de trabalho capitalista.

⁷ Segundo (Bourdieu, 1963, 1972), conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais.

Ao longo da história, profundas transformações econômicas e políticas aconteceram. Marx já destacava a exploração inerente ao modo de produção capitalista, identificando a luta de classes como um motor de mudança social e econômica. Nesse contexto, poderíamos argumentar que o lazer, o ócio e o tempo livre são, de fato, conquistas da classe trabalhadora. Eles representam mais do que meros intervalos de alívio do trabalho; são oportunidades para as pessoas se engajarem com e usufruírem dos bens culturais que nossa sociedade produz.

Portanto, o lazer não é apenas um tempo "sem trabalho", mas um espaço onde o capital cultural pode ser tanto exercido quanto adquirido. Ele oferece um terreno onde as pessoas podem, voluntariamente, explorar novas experiências, conhecimentos e relações sociais, o que é fundamental para o bem-estar humano e a qualidade de vida.

Paul Lafargue, um destacado intelectual e líder do movimento operário europeu do século XIX, fez contribuições incisivas sobre a ideologia do trabalho em sua obra seminal "O Direito à Preguiça", publicada em 1880. Em seus escritos, Lafargue critica vigorosamente as correntes políticas da época, focalizando especialmente a valorização exagerada do trabalho. Segundo De Masi (2001), Lafargue defendia que a classe operária precisava despertar para a hegemonia cultural da burguesia e resistir à armadilha do trabalho alienado.

No contexto das políticas de lazer e do acesso aos bens culturais em cidades como Cordisburgo, Victor Andrade de Melo oferece insights valiosos em seu artigo "A Cidade, o Cidadão, o Lazer e a Animação Cultural". Ele pondera que:

[...]podemos identificar no imaginário da população uma certa hierarquização das necessidades, onde saúde, educação e trabalho (entendidos como fundamentais à sobrevivência) ocupam espaço de predominante importância, ficando relegados ao segundo plano problemas relacionados à cultura e ao lazer, compreendidos como solicitações para um segundo instante, quando os primeiros problemas estiverem sanados. (Melo, 2003, p. 83)

De acordo com Victor Andrade de Melo (2003), quando o poder público falha em investir adequadamente em políticas voltadas para o bem-estar da população — desde a ampliação de opções de entretenimento até a conscientização sobre o acesso e a apropriação dos espaços públicos da cidade — as oportunidades de lazer tornam-se as primeiras vítimas dessa negligência.

Quanto ao lazer como um direito humano fundamental:

Na atualidade brasileira, apesar da ênfase na educação para o trabalho, vem se avolumando a preocupação com o lazer enquanto fator básico para o exercício da cidadania plena e para a busca de uma vida com mais sentido e qualidade. O lazer, hoje, está presente não apenas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas também na Constituição Federal do Brasil, sendo previsto como um direito social, além de integrar o conjunto das políticas públicas e sociais nos âmbitos federal, estadual e municipal do nosso país. (Gomes, 2008, p. 08)

O Museu Casa Guimarães Rosa transcende a função de um simples memorial ao celebrar a vida e obra de uma das mais proeminentes figuras literárias do Brasil. Ele se destaca como um vibrante núcleo cultural que ressoa com a complexa identidade social e histórica de Cordisburgo. A exposição meticulosamente organizada, que inclui artefatos pessoais e ambientações evocativas do sertão, convida os visitantes a uma experiência imersiva nas multifacetadas influências absorvidas por Guimarães Rosa.

Este renascimento cultural foi impulsionado em grande parte pela chegada da Dra. Calina Guimarães e pela fundação do Grupo Miguilim, integrando assim a comunidade local em um projeto coletivo de valorização cultural. O espaço tornou-se um cruzamento intergeracional e uma fonte de enriquecimento pessoal, promovendo tanto o entendimento do legado compartilhado como o desenvolvimento individual.

3.3 Na esteira Miguilim: O Grupo de Contadores de Estórias Miguilim.

‘Narrar é resistir’.

Um certo Miguilim morava com sua mãe, seu pai e seus irmãos, longe, longe daqui, muito depois da Vereda-do-Frango-d'Água e de outras veredas sem nome ou pouco conhecidas, em ponto remoto, no Mutúm. No meio dos Campos Gerais, mas num covão em trecho de matas, terra preta, pé de serra. Miguilim tinha oito anos. (Rosa, 1984, p. 13)

O Grupo de Contadores de Estórias Miguilim⁸ tem se tornado um farol cultural em Cordisburgo. Especializado em uma narrativa que dá vida à complexa literatura

⁸ Retirado de uma publicação comemorativa resultado do projeto: "Manutenção e Formação do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim - Ano 23 " (PRONAC 200005) aprovado na Lei Federal de Incentivo à Cultura e viabilizado pelo patrocínio da CEMIG. O nome do livro é: Grupo de Contadores de Estórias Miguilim - 25 anos. Narrar é resistir. Os textos são da Andréa de Magalhães Matos; Leonardo José Magalhães gomes; Ronaldo Alves e Elisa Almeida. Este trecho teve como base o relato do Ronaldo Alves de Oliveira no capítulo intitulado o Museu Casa Guimarães Rosa e o Grupo Miguilim.

de Guimarães Rosa, o grupo torna a obra de Rosa acessível e emocionalmente ressonante, engajando assim uma nova geração de leitores e amantes da literatura.

Esta iniciativa não apenas serviu como uma porta de entrada para o universo literário de Rosa, mas também rejuvenesceu e redefiniu a relação entre o Museu Casa Guimarães Rosa e seu público. Através desta colaboração sinérgica com os "Miguilins," o museu expandiu sua influência cultural e ofereceu novas e profundas maneiras de se envolver com o legado literário de Rosa, ultrapassando os limites físicos do próprio museu.

Este engajamento comunitário tem proporcionado um impulso significativo tanto para o museu quanto para Cordisburgo no cenário cultural brasileiro. Esta transformação é evidenciada pelo aumento no fluxo de visitantes e pelo sucesso crescente da "Semana Rosiana," um encontro anual que atrai entusiastas, acadêmicos e simpatizantes da obra de Rosa de todo o país.

Em um mundo onde muitos museus se voltam para tecnologias digitais na tentativa de atrair o público mais jovem, o Museu Casa Guimarães Rosa encontra na narrativa oral uma estratégia de engajamento autêntica e eficaz. Os jovens do Grupo Miguilim não são apenas audiência, mas se tornam participantes ativos e custódios do patrimônio cultural de Cordisburgo.

Calina Guimarães, inspirada por um profundo respeito pela obra de seu primo e um agudo senso de ironia sobre o desconhecimento da comunidade local sobre sua obra, lançou a Associação dos Amigos do Museu Casa Guimarães Rosa, em 1994. Esta organização não apenas visa a conservação física do museu, mas também atua como uma plataforma para a ampla disseminação da vida e obra de Guimarães Rosa.

Em um gesto estratégico, Calina aliou-se à Escola Estadual Cláudio Pinheiro de Lima, que promoveu um concurso literário e uma apresentação notável de um conto de "Sagarana" pelos alunos do sétimo ano não apenas conquistou o público, mas também ganhou o concurso, abrindo uma oportunidade única para que Calina pudesse aprofundar o entendimento desses jovens sobre Rosa. Ela prontamente os convidou para futuras apresentações no museu, construindo assim uma ponte prática e criativa entre a escola e o museu⁹ (Almeida, 2023).

⁹ Retirado de uma publicação comemorativa resultado do projeto: "Manutenção e Formação do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim - Ano 23 " (PRONAC 200005) aprovado na Lei Federal de

Além disso, Calina vislumbrou a capacitação desses estudantes como futuros mediadores do museu. Com instalações recentemente renovadas e uma visão de inovação, ela enxerga uma oportunidade de criar um programa que beneficie tanto o museu quanto o desenvolvimento pessoal e cultural da juventude de Cordisburgo.

Calina "via naquele engajamento dos jovens uma oportunidade tangível para cultivar a coesão grupal, fomentar o apreço pela literatura e pelas artes, e conseqüentemente, oferecer aos adolescentes de Cordisburgo um caminho para uma juventude saudável e plena" (Almeida, 2019, p. 148).

É vital sublinhar que a noção de bem-estar e felicidade está intrinsecamente ligada à experiência do lazer.

Segundo Bacheladenski e Júnior (2007, p. 257)

"O lazer tem sido reconhecido como um fenômeno de grande relevância para a emancipação humana e cidadania, figurando fortemente como estratégia da promoção da saúde, mas carece de reflexão crítica, uma vez que esse fenômeno é explorado de forma superficial (Bacheladenski; Júnior, 2007, p. 257)."

Claramente, Calina almejava mais do que uma simples mudança: ela queria reconfigurar a paisagem cultural da cidade, iniciando pelo Museu Casa Guimarães Rosa. Sua ambição foi estimulada ainda mais por uma experiência pessoal em maio de 1995. Naquele mês, ela assistiu a uma apresentação do grupo "Tudo era uma vez" na Sala Juvenal, localizada no teatro Palácio das Artes, em Belo Horizonte.

Na ocasião, o grupo, composto por duas talentosas narradoras, estreava seu trabalho focado na narração de textos literários. O programa da noite, intitulado "Contos de Amor: Encontros e Desencontros", apresentou trechos de obras de diversos autores da literatura brasileira. Contudo, o que realmente chamou a atenção de Calina foi a narração de "Primeiro Encontro de Riobaldo e Diadorim", extraído de "Grande Sertão: Veredas" de Guimarães Rosa.

Aquele momento serviu como uma espécie de epifania para Calina, expandindo a visão que ela tinha para o seu projeto em Cordisburgo. Ela compreendeu que poderia ir além de simplesmente treinar os jovens para atuarem

Incentivo à Cultura e viabilizado pelo patrocínio da CEMIG. O nome do livro é: Grupo de Contadores de Estórias Miguilim - 25 anos. Narrar é resistir. Os textos são da Andréa de Magalhães Matos; Leonardo José Magalhães gomes; Ronaldo Alves e Elisa Almeida. Este trecho teve como base o relato do Ronaldo Alves de Oliveira no capítulo intitulado o Museu Casa Guimarães Rosa e o Grupo Miguilim.

como mediadores no museu; ela poderia também formá-los como narradores especializados em interpretar trechos das obras de Guimarães Rosa.

Podemos dizer que o Grupo Miguilim já nasceu com um brilho especial, pois foi levado a frente nos primeiros anos pela garra, graça e convicção de Calina Guimarães. Ela se dedicou por inteiro às turmas iniciais de contadores de histórias, ouvia os textos e auxiliava no seu preparo. Passando um pito aqui, cobrando mais empenho ali, ensinava sobre a vida de Guimarães Rosa, estimulando-os constantemente a prosseguirem em seus estudos. Costumava convidar três ou quatro deles, a cada vez, para jantar com ela, ensinando como se deve pôr uma mesa e usar os talheres. Acompanhava o grupo em viagens para se apresentarem em outras cidades, angariando apoios, distribuindo amor. Afora isso, o projeto ganhou especial apoio de estudiosos e amantes da obra, especialmente aqueles ligados ao Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) na USP, onde se encontra o maior acervo do autor. (ALMEIDA, 2023, p.26¹⁰)

Nascido no ano subsequente, em 1996, o Projeto Grupo Miguilim de Contadores de Estórias de Cordisburgo emergiu como um desdobramento da visão inovadora de Calina. O nome "Miguilim" não foi escolhido ao acaso; trata-se de uma homenagem ao protagonista da primeira das sete novelas que compõem "Corpo de Baile", obra de Guimarães Rosa.

Miguilim, o protagonista da primeira das sete novelas que compõem "Corpo de Baile", é um jovem repleto de curiosidade, lealdade e inventividade, características que ecoam o próprio autor. Com sua visão limitada, resultado de um acidente não explícito na narrativa, Miguilim vê o mundo de uma forma distorcida, mas nunca deixa de explorar e questionar, sempre influenciado por seu irmão Dito, a quem vê como um sábio conselheiro.

As novelas originalmente agrupadas em "Corpo de Baile" foram mais tarde divididas em três volumes, sendo o primeiro deles intitulado "Manuelzão e Miguilim", que abriga as novelas "Campo Geral" e "Uma estória de amor."

O Grupo Miguilim de Contadores de Estórias, nomeado em homenagem a este personagem icônico, rapidamente conquistou a afeição e reconhecimento da comunidade.

Gomes (2023) nos contextualiza mais acerca do personagem da novela:

¹⁰ Retirado de uma publicação comemorativa resultado do projeto: "Manutenção e Formação do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim - Ano 23" (PRONAC 200005) aprovado na Lei Federal de Incentivo à Cultura e viabilizado pelo patrocínio da CEMIG. O nome do livro é: Grupo de Contadores de Estórias Miguilim - 25 anos. Narrar é resistir. Os textos são da Andréa de Magalhães Matos; Leonardo José Magalhães gomes; Ronaldo Alves e Elisa Almeida. Este trecho teve como base o relato de Elisa Almeida, no capítulo intitulado Grupo Miguilim: Guimarães Rosa por direito.

Nela é contada a história de Miguilim pelo olhar do protagonista, um menino que vivia em uma região rústica do interior de Minas, distante de qualquer contato com vilas ou cidades. Sua família, sem acesso a qualquer tipo de assistência, enfrentava problemas, conflitos internos, doenças, medos e outras dificuldades da vida por conta própria. Importante destacar que estudiosos da obra de Rosa consideram Miguilim um alter ego do autor, já que a sensibilidade e até alguns fatos da vida do personagem se alinham com a personalidade e a vida de Guimarães Rosa. O protagonista da novela enxerga o mundo de duas formas: às vezes com olhos maravilhados e outras vezes com olhos angustiados. Esta dualidade reflete sua sensibilidade às adversidades que ocorrem em sua comunidade, sobre as quais ele tem pouco ou nenhum poder para aliviar. Essa característica empática torna Miguilim um exemplo do talento de Guimarães Rosa para criar personagens memoráveis, como Planuelzdo, Riobaldo Tatarana, Diadorim e Sete de Ouros do conto O Burrinho Pedrês do livro Sagarana. Miguilim tornou-se, assim, o maior símbolo literário da infância na moderna literatura brasileira. (Gomes, 2023, p.19)

Assim, os contadores de histórias, tão queridos se tornaram que começaram a ser carinhosamente chamados de "Miguilins.

Neste capítulo, conhecemos como o Grupo Miguilim serve como um elemento importante no cenário cultural de Cordisburgo e, por extensão, do Brasil. Não são apenas contadores de histórias; eles atuam como agentes de mudança cultural, influenciando a comunidade em geral. Este impacto é evidenciado pela colaboração eficaz com o Museu Casa Guimarães Rosa, enriquecendo tanto a instituição quanto os jovens envolvidos no projeto.

Calina Guimarães, chave para este empreendimento, ampliou seu papel além da preservação do legado de Guimarães Rosa. Ela mobilizou a comunidade, especialmente os jovens, incentivando um interesse renovado na obra do autor. Seu trabalho orienta a direção deste projeto, contribuindo tanto para a visibilidade da cidade quanto para o crescimento pessoal e cultural da próxima geração.

A história do Grupo Miguilim e seu impacto é um processo contínuo e dinâmico. Cada conto que é compartilhado, cada evento da Semana Rosiana que é bem-sucedido, e cada nova geração que se engaja com a obra de Guimarães Rosa contribui para a renovação da missão de Calina e dos membros do grupo. Estamos diante de uma jornada que, embora já rica e significativa, ainda oferece um horizonte repleto de novas possibilidades a serem exploradas.

4 SERTÃO QUE SE DESENHA: Delineamento metodológico

Vivendo se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas. (Rosa, 1994, p. 588)

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora (Minayo, 2012, p. 622).

Com o intuito de abordar a questão central desta pesquisa - "A prática de mediações no Museu Casa Guimarães Rosa contribui para a formação dos jovens estudantes envolvidos no projeto Miguilim?" - esta seção expõe os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram a investigação.

Em busca de trabalhos correlatos sobre Lazer, Educação e Museus, bem como mediação e práticas educativas, conduziu-se uma investigação em plataformas acadêmicas, abrangendo *Web of Science*, *SciELO*, *Google Acadêmico* e *Academia*. Adicionalmente, foram examinados trabalhos acadêmicos centrados no foco desta pesquisa e outros que discutem os conceitos de lazer, cultura, educação e museus.

As palavras-chave "educação em museus" foram as que geraram o maior número de resultados na plataforma *Web of Science*, a qual classifica a busca em seis categorias: artigos, conjuntos de dados, resenhas, dissertações, atas de congressos e capítulos de livro. No período entre 2011 e 2022, foram encontrados um total de 3.702 textos publicados. No *Google Acadêmico*, as mesmas palavras-chave renderam 23.500 textos diversos também no período de 2011 a 2022.

Em contrapartida, as palavras-chave "lazer" e "educação" geraram um volume menor de resultados nas pesquisas efetuadas. No banco de dados *SciELO*, um total de 117 textos foram identificados no período de 2011 a 2022. Além disso, ao pesquisar o termo "museu", no repositório de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL), encontraram-se apenas sete trabalhos.

Essa carência de pesquisas que interconectam os temas de museu, educação e lazer dentro do escopo desse programa ressalta a relevância de promover reflexões substantivas em relação a essas áreas.

Assim, com uma abordagem enraizada no paradigma qualitativo, esta pesquisa teve como principal objetivo investigar as experiências e vivências dos participantes no âmbito do projeto *Grupo de Contadores de Estórias Miguilim*. Além disso, buscamos entender o impacto das iniciativas educacionais conduzidas pelo Museu Casa Guimarães Rosa ao longo dessa trajetória.

No que tange aos métodos e instrumentos para coleta de dados, selecionamos a observação não participante, juntamente com entrevistas semiestruturadas. Esta escolha metodológica é alicerçada na natureza do nosso estudo, que almeja uma análise aprofundada das narrativas e testemunhos dos indivíduos envolvidos.

A estrutura para a análise dos dados está fundamentada na Análise do Discurso. Optamos por esta abordagem teórica com base na convicção de que é crucial examinar práticas discursivas para estabelecer relações entre o discurso dos entrevistados e o ambiente sócio-histórico no qual estão inseridos. Tal enfoque permite não apenas a contextualização dos discursos, mas também a manutenção da singularidade e subjetividade dos participantes, bem como as especificidades dos temas abordados.

O embasamento teórico do estudo foi enriquecido por autores os quais forneceram bases e diretrizes metodológicas que orientaram cada etapa deste estudo, incluindo, mas não se limitando a, Bardin (2011), Bogdam e Biklen (1982), Chizzotti (2003), Josso (2008), Geertz (1989), Lakatos e Marconi (2003) Lüdke e André (1986), Manzini (2004), Minayo (2001, 2012), Rocha e Eckert (2008) e Triviños (1987).

4.1 Abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa emergiu no cenário acadêmico no final do século XIX, especialmente como uma contrapartida das Ciências Sociais e Humanas às limitações dos métodos científicos então predominantes para o estudo de fenômenos humanos, culturais e sociais.

Originalmente forjada em disciplinas como a Sociologia e a Antropologia, essa abordagem se distingue pela sua capacidade ímpar de conferir profundidade e contexto aos fenômenos analisados, aspectos frequentemente ausentes em métodos quantitativos e análises estatísticas (Silva; *et al.*, 2018, p. 23).

Com o passar do tempo, essa metodologia de investigação ganhou reconhecimento e foi incorporada em outras áreas, graças à sua habilidade excepcional de enriquecer o entendimento dos temas abordados.

Segundo Godoy (1995), os estudos qualitativos se notabilizam por suas características singulares, focando na compreensão de um fenômeno em seu ambiente natural e vendo-o como intrinsecamente atrelado a esse contexto. Em busca de uma visão holística, o pesquisador se imerge no ambiente em questão, tentando captar o fenômeno pela ótica daqueles diretamente conectados a ele, valorizando todas as perspectivas relevantes.

Conforme Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela coleta de dados descritivos, obtidos mediante o engajamento direto do investigador com o cenário ou grupo em estudo. O foco está em entender profundamente o processo, ao invés de se limitar aos resultados. O método também busca captar as perspectivas dos participantes e compreender os significados subjacentes em fenômenos e processos sociais.

Chizzotti (2003) analisa o processo de pesquisa qualitativa e pondera:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (Chizzotti, 2003, p. 222).

Adicionalmente, a metodologia qualitativa reconhece que a realidade é diversificada e interpretada de forma distinta por cada indivíduo. Ainda que as questões estudadas sejam similares, as experiências pessoais diferem entre os participantes.

Para uma compreensão mais acurada, é imprescindível levar em conta a singularidade do indivíduo, dado que sua subjetividade é uma expressão da totalidade de sua experiência vital. Essa experiência e vivência não são isoladas, mas sim situadas no domínio coletivo, sendo moldadas e contextualizadas pela cultura do grupo social ao qual o indivíduo pertence (Minayo, 2011, 2012).

Para Josso (2007), todas as informações compartilhadas detêm relevância e devem ser analisadas cuidadosamente para desvendar a complexidade das experiências humanas.

Minayo (2001) concebe a pesquisa qualitativa como um método no qual a matéria-prima é formada por um conjunto de elementos cujos significados se entrelaçam: experiência, vivência, senso comum e ação. A autora destaca que é essa intrincada teia de significados das experiências que confere ao ser humano sua dimensão histórica. Assim, para alcançar essa compreensão, é essencial que haja uma análise profunda. Minayo (2001) escolhe a palavra “compreender” (destaque meu) como o verbo central que define a análise qualitativa, pois é por meio da compreensão que o ser humano é capaz de se colocar no lugar do outro, considerando a singularidade e subjetividade de cada indivíduo.

Segue-se o conceito de Minayo (2001) e a associação do verbo "compreender" como a base da análise qualitativa para estabelecer uma correlação com o sentido de compreensão, da filósofa Hannah Arendt:

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível, pode levar-nos a interpretar a história por meio de lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar de analogias e generalidades que diminuem o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, sem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja. (Arendt, 1979, p. 10).

Assim como na pesquisa qualitativa, em que o ato de compreender permite ao pesquisador penetrar nas complexidades das experiências humanas, Hannah Arendt (1979) nos convida a mergulhar na essência do entendimento humano.

Tal como Minayo (2001) articula, o verbo "compreender" transcende o simples conhecimento, transcende o espectro superficial das ações e dos eventos. Arendt (1979) sugere que compreender é a faculdade que nos permite nos colocarmos no lugar do outro, a fim de apreendermos suas motivações, valores e visões de mundo.

A pesquisa qualitativa e o pensamento de Arendt entrelaçam-se poeticamente, ambos enfatizando a importância de mergulhar na complexidade humana para uma compreensão mais profunda e autêntica.

Dessa forma, ao adotar a abordagem mencionada e valorizar o verbo “compreender”, o presente trabalho alinha-se tanto com a metodologia de pesquisa como com a filosofia de Hannah Arendt, reforçando a relevância de explorar as

nuances das experiências humanas para uma apreensão mais completa e significativa do mundo que nos cerca.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Considerando as particularidades do contexto e da temática discutida, conforme abordado no capítulo anterior, as técnicas de Observação e Entrevista semiestruturada se mostraram as mais apropriadas para definir e explorar o objeto de estudo, sendo a última a que recebeu maior destaque.

A fase de coleta de dados se estendeu de julho de 2022 a setembro de 2023 e envolveu as seguintes etapas:

1. Participação na 34^a Semana Roseana, com foco especial nas apresentações realizadas pelos miguilins no MCGR;
2. Visita subsequente a Cordisburgo para:
 - Estabelecer um diálogo inicial com o Coordenador do MCGR e o Coordenador do GCEM no MCGR;
 - Iniciar os contatos com pais e mães de miguilins atuais e antigos;
 - Conversar com os miguilins atuais e os que já participaram do projeto, visando traçar a evolução histórica do GCEM e entender os principais envolvidos no processo formativo;
3. Execução de entrevistas semiestruturadas com vinte voluntários, incluindo:
 - Uma mãe;
 - Seis miguilins da atual geração;
 - Dez ex-Miguilins;
 - O Coordenador do MCGR;
 - O Coordenador do GCEM no museu;
 - A Diretora do GCEM.

Nos subcapítulos que se seguem, detalharemos mais sobre esses instrumentos.

4.2.1 Observação

A técnica de observação direta, uma ferramenta consagrada na pesquisa qualitativa, foi referendada por acadêmicos como Minayo (1994), Triviños (1987) e

Lüdke e André (1986). Esta abordagem se revela vantajosa, pois permite um engajamento íntimo e contínuo do pesquisador com o contexto estudado, capturando nuances sutis e os significados subjacentes que os participantes atribuem à sua realidade cotidiana.

A primeira visita ao cenário de pesquisa foi conduzida de maneira deliberadamente informal, tendo como foco principal a observação dos processos em andamento. A seleção desta abordagem foi baseada em sua capacidade de se harmonizar com as dinâmicas locais, reforçando a confiabilidade e a precisão de nossa investigação em relação ao tema em questão.

Minayo (2012) reforça a importância da ida ao campo quando menciona que:

Dirigir-se informalmente ao cenário de pesquisa, buscando observar os processos que nele ocorrem. É preciso ir a campo sem pretensões formais e ampliar o grau de segurança em relação à abordagem do objeto, inclusive, se possível, realizar algumas entrevistas abertas, promover o redesenho de hipóteses, pressupostos e instrumentos, buscando uma sintonia fina entre o quadro teórico e os primeiros influxos da realidade. O olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo. (Minayo, 2012, p. 623).

Essa primeira experiência imersiva aconteceu na 34ª edição da Semana Roseana, evento que, anualmente, metamorfoseia Cordisburgo em um núcleo pulsante de atividades sociais, culturais e econômicas entre os dias 10 e 16 de julho. Este envolvimento foi catalisado por um desejo de compreender a cidade de forma abrangente e multifacetada, desde a vida diária dos seus habitantes até as complexidades das dinâmicas da cidade.

Nossa presença neste evento serviu como um laboratório vivo, permitindo um mergulho profundo na rica tapeçaria sociocultural da localidade e oferecendo informações sobre como a comunidade se engaja e interage nesse importante evento anual.

Celebrada desde 1980, pela Academia Cordisburguense de Letras, a Semana Roseana é um festival dedicado ao escritor brasileiro João Guimarães Rosa. A celebração, que dura uma semana, inclui uma variedade diversificada de atividades acadêmicas e culturais, caminhadas literárias, performances teatrais, debates, oficinas e exposições, gerando um impacto significativo, tanto cultural como econômico, atraindo turistas e acadêmicos de diversas partes do Brasil.

Muitas destas atividades têm como palco o Museu Casa Guimarães Rosa em

Cordisburgo. Inaugurado em 1974 e localizado na casa onde Rosa passou sua infância, o museu serve como um pilar crucial na preservação e celebração de seu legado. É um tesouro que abriga uma coleção rica de documentos, fotografias e exposições que capturam não apenas aspectos da vida pessoal e profissional de Rosa, com a amplitude de sua genialidade, apresentando-o não apenas como escritor, mas como médico, diplomata e profundo pensador.

O escopo da pesquisa não foi confinado à análise educacional do evento, já que também abarcou o campo dos estudos do lazer. Isso permitiu uma ampliação da compreensão do lazer, não como um fenômeno estritamente urbano, mas, seguindo o pensamento de Gomes (2014), como uma “dimensão da cultura”. Dessa forma, a pesquisa manifestou-se como uma exploração multidimensional, enriquecendo tanto a percepção do contexto local como o diálogo acadêmico mais amplo.

Em síntese, sem a intenção de adentrar detalhadamente na história do evento e na do Museu neste capítulo, a Semana Roseana e o Museu Casa Guimarães Rosa atuam como importantes meios para a preservação e valorização do legado cultural de João Guimarães Rosa. Ambos têm um papel crucial no fomento do turismo cultural e na divulgação e entendimento da literatura brasileira em toda a sua complexidade e pluralidade.

Em nossa segunda visita ao MCGR, em abril de 2023, conseguimos estabelecer uma ligação mais estreita com o espaço e com os profissionais que ali atuam diariamente. Esta interação ocorreu tanto com os que estão na linha de frente como com aqueles que trabalham nos bastidores.

Tivemos a oportunidade de nos aproximar dos Miguilins da nova geração, dos visitantes espontâneos e dos grupos de visitas escolares, comumente, agendadas previamente. Nesse ínterim, iniciamos de forma concreta nossas observações detalhadas das atividades realizadas pelo museu, do atendimento ao público e da atuação dos jovens estudantes que compõem o GCEM.

Ao longo desse processo, para registrar de maneira meticulosa as observações e interações, recorremos a um caderno de campo, que se tornou um instrumento fundamental no decorrer da pesquisa.

É importante destacar que as entrevistas ocorreram em um contexto especial: durante uma semana de visita aberta, alinhada a uma programação única no museu. Entre as atividades oferecidas, estava a “Contação de Histórias”, liderada pelo Educador e Coordenador do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim no

MCGR, em comemoração ao Dia Nacional do Livro Infantil e ao Dia Dos Povos Indígenas.

Este ambiente propiciou uma rica interação conosco, oferecendo informações adicionais e fornecendo uma camada extra sobre os participantes e o cotidiano deles no museu.

4.2.2 Entrevistas

O estudo escolheu a entrevista semiestruturada como principal ferramenta de coleta de dados devido à sua eficácia em capturar detalhes sobre as trajetórias formativas dos mediadores estudantes associados ao Grupo Miguilim, sejam veteranos ou novatos. Esse método é alinhado com a proposta de analisar a influência das práticas pedagógicas do Museu Casa Guimarães Rosa em suas jornadas.

A vantagem dessas entrevistas é a liberdade que oferecem aos entrevistados, sem sacrificar a uniformidade na coleta de informações. O método permite ao entrevistador adaptar-se ao contexto e à natureza da conversa, tornando-se especialmente valioso quando conduzido por pesquisadores treinados e familiarizados com o objeto de estudo.

Segundo May (2004, p. 145), as entrevistas revelam profundos entendimentos sobre biografias, vivências, opiniões, valores, entre outros aspectos dos indivíduos. Entretanto, para captar essa profundidade, os pesquisadores devem dominar a dinâmica e as técnicas de entrevistas, estar atualizados em metodologias e cientes dos desafios que o método pode apresentar.

Para Gil (2008), a entrevista semiestruturada é uma plataforma de interação social que, além de coletar dados, possibilita a formulação de novas hipóteses a partir das respostas obtidas. Triviños (1987, p. 146) acrescenta que essa técnica é orientada por perguntas fundamentais que se baseiam em teorias e hipóteses pertinentes à pesquisa. Enquanto o foco principal é definido pelo entrevistador, as respostas podem direcionar novos caminhos para a investigação.

Adicionalmente, essa técnica promove uma interação dinâmica entre pesquisador e entrevistado, permitindo a abordagem de temas não previstos e estimulando reflexões essenciais. Bourdieu (1997, p. 704) considera a entrevista

uma “autoanálise orientada”, na qual o entrevistado pode se descobrir de formas surpreendentes ao refletir sobre si mesmo.

Devido à sua natureza interativa, a entrevista semiestruturada é versátil na exploração de temas complexos. Sua adaptabilidade foi crucial para analisar tanto trajetórias individuais quanto contextos sócio-históricos dos participantes, permitindo uma visão ampla das complexas dinâmicas da pesquisa.

Optamos por transcrever as entrevistas de forma autêntica, retratando fielmente como os participantes se expressavam. Esta abordagem se baseia na crença de que uma interação autêntica entre pesquisador e entrevistado é fundamental para obter dados de qualidade e promover reflexão no trabalho de campo.

É importante ter em mente que cada abordagem metodológica vem com suas próprias restrições e desafios. Tomemos como exemplo a técnica de entrevista: embora seja um instrumento versátil, sua confiabilidade pode ser comprometida. Isso ocorre porque os entrevistados, seja de forma consciente ou inconsciente, podem calibrar suas respostas para se alinhar com o que consideram socialmente aceitável ou para atender às expectativas do entrevistador.

Segundo Minayo (2004), o processo de entrevistar transcende o planejamento inicial e é moldado pela complexa dinâmica que surge durante o encontro real entre entrevistador e entrevistado. Essa imprevisibilidade é uma qualidade inerente, não um defeito, que pode revelar *insights* profundos. A interação é cocriada em um campo intersubjetivo, enriquecido por significados e emoções que emergem espontaneamente. Longe de ser apenas uma técnica de coleta de dados, a entrevista é um espaço interativo e mutável de descoberta humana, onde a incerteza abre portas para novos conhecimentos e compreensões.

Além disso, a entrevista tem a complexidade adicional de poder tornar-se repetitiva, o que dificulta a identificação do ponto onde novas informações deixam de ser geradas. A relação continuada e íntima entre o pesquisador e o entrevistado também pode criar um ambiente que afeta a neutralidade da análise. Portanto, essas nuances requerem atenção e mitigação cuidadosas para garantir a integridade do estudo.

Para atenuar essas limitações e possíveis vieses, adotamos uma postura ética centrada na escuta ativa do entrevistado, minimizando intervenções que possam direcionar ou manipular a discussão.

Essa abordagem visa preservar a autenticidade do testemunho do entrevistado, ao mesmo tempo em que limita nossa influência sobre as respostas obtidas. Nesse contexto, Voldman (1996) serve como um lembrete importante para os pesquisadores: o objetivo não é impor nossa própria interpretação ao que está sendo comunicado. Em vez disso, é fundamental estar atento a elementos frequentemente subestimados, como o não-dito, hesitações, silêncios, e repetições, pois eles são componentes estruturantes e reveladores tanto do discurso quanto dos relatos em questão.

No entanto, trabalhar com histórias de vida apresenta o desafio da precisão. Ao narrar suas vivências, o entrevistado enfrenta desafios. Um deles é o anacronismo: a interpretação de eventos passados é moldada por visões contemporâneas. Isso nos leva ao conceito de “ilusão biográfica” de Bourdieu (2006), que destaca a tendência de interpretar a vida de forma linear e autônoma, que se desenvolve de forma lógica e cronológica, ignorando influências sociais ou:

[...] um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma “intenção” objetiva e subjetiva de um projeto: a noção sartreana de “projeto original” coloca explicitamente o que está implicado nos “já”, “por conseguinte”, “desde a mais tenra idade”, etc., de biografias ordinárias ou nos “sempre” (“sempre amei a música”) das “histórias de vida”. (Bourdieu, 2006, p. 69, aspas do autor)

Na condução deste estudo, a seleção de participantes para as entrevistas foi meticulosamente organizada em colaboração com a coordenação do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim (GCEM), vinculado ao Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR).

O coordenador do GCEM no museu possui um papel polivalente e de suma importância não apenas dentro da instituição, mas também no contexto mais amplo da cidade. Sua função transcende os limites do simples instrumentalismo na estrutura organizacional do grupo. Ele é, de fato, uma peça-chave no mosaico sociocultural de Cordisburgo.

Neste cenário, a figura do coordenador assume relevância na promoção da educação patrimonial, um pilar essencial para a preservação da memória coletiva e, especialmente, da perpetuação do legado de Guimarães Rosa uma das figuras literárias mais célebres do Brasil e orgulho indelével de Cordisburgo, por meio da prática de narração de estórias.

Dentro do Museu MCGR, o coordenador atua como um elo, garantindo que as atividades, exposições e programas reflitam a importância de Rosa. No entanto, sua influência não se limita aos muros do museu. Na esfera mais ampla do projeto GCEM, ele é fundamental para canalizar esforços, estabelecer parcerias e garantir que as iniciativas se alinhem à missão de valorizar e conservar o patrimônio cultural da cidade.

Vale ressaltar que sua atuação não se limita à coordenação institucional, pois ele integrou a primeira geração do Grupo Miguilim no ano de 1996. Tal experiência singular não apenas enriquece a qualidade interpretativa deste estudo, como também confere uma perspectiva única para a identificação e seleção de entrevistados para a pesquisa em questão. Portanto, seu envolvimento direto e diversificado nestes contextos constitui uma contribuição inestimável para a rigorosidade e profundidade do processo de recrutamento associado a esta investigação acadêmica.

Extrato 1: Trecho da entrevista com o coordenador do GCEM no MCGR em que ele nos conta sobre a sua participação como Miguilim.

Como se deu o convite para que você participasse desse projeto?

- Então, o nome do grupo, é interessante. Eu gosto de falar que surgiu com esse grupo de teatro, porque a gente ia apresentar, mas a gente nem tinha nome, nos apresentamos em Sete Lagoas, aqui em Cordisburgo algumas vezes, aqui no museu, e o nome foi dado pela própria Calina. Eu lembro que era aqui nessa cozinha, à noite ela falou assim: "Mas tem que ter o nome de vocês." A gente não pensou nisso, E foi aí que ela, aquela senhora, chamou de Grupo de Teatro Miguilim, foi quando surgiu essa ideia. E aí, depois, ela amadureceu essa questão, quando o grupo já estava criado, que se chamava Miguilim por ser baseado no personagem, não se se você conhece, o Miguilim era míope, então era aquilo de ver a própria infância do Guimarães. Ela se identificava, os identifica com a ideia de Miguilim com esses jovens, de fazer com que esses jovens ampliassem a sua visão. O trabalho pensou nisso, para que pudesse ampliar a visão desses jovens. Tanto que, toda vida, eles foram estimulados a continuar os estudos aí para fora, fora de Cordisburgo, para ampliar seus estudos, continuar estudando, era um propósito dentro do grupo, enfim.

A pesquisa incluiu a realização de entrevistas com cinco perfis diferentes: i) profissionais do Museu Casa Guimarães Rosa; ii) profissionais da direção e coordenação do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim; iii) ex miguilins, iv) atuais miguilins v) pais e responsáveis pelos miguilins; todos esses aspectos relacionados aos objetivos e à problemática deste trabalho.

Para uma análise mais profunda e contextual, a pesquisa incorporou também a observação direta das ações pedagógicas e dos programas de formação ofertados pelo museu. Esse componente da investigação se deteve especialmente na forma como os métodos de mediação são implementados e materializados no cenário educacional do museu.

O grande objetivo dessas abordagens pedagógicas críticas não é só cultivar um entendimento mais apurado do mundo em que vivemos, mas também enfrentar questões ligadas ao sofrimento humano.

Seguindo a ênfase dada por Kincheloe, em 2008, o cerne dessas práticas educacionais deve residir na promoção do bem-estar humano, servindo, assim como um modelo conceitual pelo qual não apenas se entende a realidade, mas também se vislumbra a sua possível transformação.

Para as entrevistas realizadas com os grupos Ex-Miguilins e Atuais Miguilins, a meta foi elaborar um perfil sócio-histórico dos participantes e sondar suas opiniões acerca do Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR) como um espaço que integra tanto aspectos de lazer quanto de aprendizagem. Em particular, para os entrevistados Ex-Miguilins, o foco se estendeu para investigar a maneira como as iniciativas e atividades do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim (GCEM) e do MCGR influenciaram sua formação educacional e pessoal.

Este aprofundamento com o grupo iii é de relevância metodológica, visto que permite uma análise longitudinal dos efeitos do projeto, contribuindo para um entendimento mais completo sobre o impacto das ações do GCEM e do MCGR.

A entrevista com a mãe de um dos Atuais Miguilins teve como objetivo entender a perspectiva dos pais e responsáveis, fornecendo informações adicionais que pudessem elucidar como o público externo vê o MCGR e os Miguilins, e questionar a relevância desses espaços para a comunidade de Cordisburgo.

O uso combinado de entrevistas semiestruturadas e observação direta constitui uma forma de triangulação metodológica. Essa estratégia em pesquisa qualitativa serve para reforçar a confiabilidade e a validade dos dados coletados.

Em consonância com as complexidades inerentes à pesquisa científica, a adoção de fontes orais como método de coleta de dados apresenta uma série de desafios exclusivos. Estas fontes são fundamentalmente humanas, tornando fatores como disponibilidade, compromissos pessoais e nível de engajamento variáveis críticas no processo de pesquisa.

Essa dinâmica resultou em diversas ocorrências de cancelamentos de entrevistas e dificuldades em acessar alguns entrevistados, levando-nos a desistir em alguns momentos.

As informações coletadas por meio das entrevistas foram organizadas em três categorias distintas, facilitando a compreensão e a análise dos objetivos traçados para esta pesquisa. Essas categorias são:

- Perfil sociodemográfico: Abrange questões como a idade, sexo, local de nascimento e residência, escolaridade do respondente e dos pais.
- Relação com o MCGR e engajamento cultural e Lazer: Este segmento aborda o conhecimento prévio dos participantes em relação ao MCGR, suas motivações para visitá-lo e como foram introduzidos ao espaço e às atividades que ali ocorrem. Buscamos entender como estas iniciativas se entrelaçam em suas vidas e qual o valor atribuído ao museu, tanto como instituição educativa quanto como espaço de lazer.
- O Grupo de Contadores de Estórias Miguilim, João Guimarães Rosa e a Conexão Cultural de Cordisburgo:

Nesta categoria, avaliamos a profundidade do impacto que o projeto GCEM tem no desenvolvimento pessoal e nas relações interpessoais dos participantes. Exploramos a motivação para se juntar ao projeto e como isso reverbera em diferentes facetas de suas vidas. A análise se estende em compreender a ressonância emocional e cultural de João Guimarães Rosa entre os entrevistados, muitos dos quais compartilham laços com Cordisburgo, a cidade natal do autor. A ênfase não está apenas na literatura de Rosa, mas na vivência única de residir no mesmo local que ele e de interagir com o museu dedicado à sua memória — um símbolo cultural que fomenta reflexões sobre sua imortalidade e influência.

Cada uma dessas categorias oferece uma lente através da qual podemos melhor compreender os diferentes aspectos envolvidos na interseção entre a

educação, lazer e cultura e desenvolvimento pessoal na comunidade investigada visando fornecer uma análise abrangente e capaz de elucidar os objetivos desta investigação.

4.2.3 Hipóteses

O processo investigativo em pesquisa é conduzido por um objetivo central: buscar evidências que confirmem, respaldem ou contraponham as afirmações relativas ao problema em foco. São as hipóteses que estabelecem os limites e diretrizes da investigação, orientando integralmente o desenho e a implementação dos métodos empregados.

Lakatos e Marconi (2003, p. 126) consideram “[...] a hipótese como um enunciado geral de relações entre variáveis (fatos, fenômenos)”. A partir de seus estudos, as autoras delinearam 11 atributos que validam uma hipótese, apresentados a seguir:

- 1) Consistência Lógica: a formulação da hipótese deve estar livre de contradições e alinhada ao conjunto de saberes científicos existentes.
- 2) Verificabilidade: a hipótese precisa ser susceptível a testes e verificações.
- 3) Simplicidade: a concisão é fundamental, evitando construções intrincadas.
- 4) Relevância: a hipótese deve possuir poder explicativo ou preditivo.
- 5) Base Teórica: a fundamentação em teorias estabelecidas aumenta a probabilidade de a hipótese enriquecer o arcabouço científico.
- 6) Especificidade: a hipótese deve claramente indicar as operações e previsões às quais estará sujeita.
- 7) Plausibilidade e Clareza: a proposta deve ser realista e seu enunciado compreensível.
- 8) Profundidade, Fertilidade e Originalidade: é essencial que a hipótese revele mecanismos subjacentes, permita diversas deduções e traga uma perspectiva inovadora ao problema em questão.

De acordo com Jolivet (1959, p. 87), o papel da hipótese pode ser definido pelos seguintes aspectos:

- a) A hipótese serve para dirigir o trabalho do pesquisador. Auxilia de fato os meios a explicar e os métodos a auxiliar para prosseguir a pesquisa

e chegar à certeza. Ela é de fato, então, princípio de invenção e de progresso.

- b) A hipótese serve para coordenar os fatos já conhecidos. Seu destino é colocar ordem nos materiais acumulados pela observação.

As hipóteses estabelecidas para esta pesquisa foram moldadas a partir das entrevistas semiestruturadas. Estas, por sua vez, foram estruturadas com base nos objetivos definidos, almejando elucidar o problema de pesquisa e servindo como principal ferramenta de coleta de dados. As hipóteses construídas foram:

1. Hipótese Principal: as práticas pedagógicas do Museu Casa Guimarães Rosa desempenham um papel fundamental na formação dos jovens estudantes que participam do projeto Miguilim, proporcionando-lhes competências não apenas em termos de conteúdo educativo, mas, também, em habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

4.2.4 Hipóteses Secundárias:

1 Relação com o museu e o escritor: estudantes que vivem na cidade natal de João Guimarães Rosa possuem uma conexão emocional e cultural mais profunda com o escritor, o que influencia diretamente na sua relação com o Museu Casa Guimarães Rosa.

2 Influência da escola: a escola desempenha um papel crucial em introduzir e incentivar os estudantes a participarem do projeto Miguilim e visitarem espaços culturais, como o museu.

3 Participação familiar: a família, principalmente os pais, pode ter uma influência significativa sobre a participação dos estudantes no projeto, seja incentivando diretamente ou através do seu próprio nível de escolaridade e interesse em cultura.

4 Impacto nas viagens: a participação no projeto Miguilim oferece oportunidades de viagem para os estudantes, que, de outra forma, poderiam não ter tais experiências.

5 Percepção sobre o museu: o Museu Casa Guimarães Rosa é visto pelos estudantes não apenas como um espaço educativo, mas como um espaço de lazer, onde podem se relacionar com a história e cultura local de uma forma prazerosa.

6 Relação com os visitantes: o contato diário com visitantes do museu enriquece a experiência dos estudantes, ajudando-os a desenvolver habilidades de comunicação e empatia.

7 Significado do projeto para os estudantes: o projeto Miguilim tem um impacto profundo na vida dos estudantes, influenciando seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

8 Relação com a literatura: a forma como a literatura é ensinada nas escolas tem uma influência direta no interesse dos estudantes em participar do projeto Miguilim e em se aprofundar nos textos de Guimarães Rosa.

4.3 Análise das entrevistas

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (Bakhtin, p. 95, 1990)¹¹

Na condução deste estudo, a Análise do Discurso emerge como uma metodologia central, fornecendo arcabouço para examinar as práticas discursivas.

Essa abordagem, conforme delineado por Cornelsen (2003), busca compreender a formação e o propósito do discurso, identificando nuances como autor, contexto e momento de sua articulação.

A natureza interdisciplinar da Análise do Discurso possibilita estabelecer conexões entre as práticas discursivas e o ambiente sócio-histórico em que estão inseridas.

O processo de análise de dados foi meticuloso e envolveu múltiplas leituras dos depoimentos coletados. Reconhecemos a vital importância de revisitar os materiais várias vezes para possibilitar uma interpretação mais rica e abrangente, fazendo conexões entre diversos elementos e tipos de informação (Michelat, apud Zago, 2000, p.22).

As entrevistas resultaram em um volume significativo de dados, os quais foram cuidadosamente organizados de acordo com categorias previamente

¹¹ BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.

estabelecidas. Estas categorias e a metodologia por trás da sua construção serão detalhadamente discutidas a seguir.

Para uma organização mais eficiente dos dados coletados nas entrevistas, elaboramos planilhas no Excel, otimizando o acesso e a interpretação dos conteúdos durante a fase de análise. Adicionalmente, empregamos o software NVivo para categorizar as entrevistas, gerar nuvens de palavras e conduzir uma análise qualitativa mais detalhada.

4.4 Pesquisa de campo

Parte da pesquisa foi realizada nas dependências do Museu Casa Guimarães Rosa, um importante centro cultural localizado em Cordisburgo, aproximadamente 97 km distante de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais. O estudo foi estruturado em três fases: fase exploratória, observação *in loco* e entrevistas semiestruturadas, sendo esta última a etapa mais preponderante. Algumas das entrevistas foram conduzidas de forma remota, devido ao fato de certos participantes não residirem mais na cidade de Cordisburgo. Para esses casos, a comunicação foi facilitada através da plataforma WhatsApp, por meio da qual foram realizadas chamadas de vídeo.

Tais abordagens metodológicas não apenas permitiram uma exploração aprofundada das questões previamente estabelecidas, mas também geraram novas perguntas que emergiram no decorrer das conversações e observações *in loco*.

A fase de coleta de dados foi iniciada somente após recebermos a aprovação formal do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assim, tomaram-se todos os cuidados e medidas tomadas para que os dados obtidos com a pesquisa sejam destruídos em cinco anos, para que seja mantido o anonimato dos pesquisadores e para que a divulgação seja restrita aos sujeitos participantes e ao ambiente acadêmico.

Previamente à coleta de dados, estabelecemos comunicações diretas com as partes interessadas, incluindo a equipe de gestão do Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR), o coordenador do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim (GCEM) no MCGR, e as diretoras do próprio GCEM. Essas conexões foram efetuadas por meio de contatos via e-mail e/ou telefonemas.

A fim de formalizar a participação desses atores na pesquisa, encaminhamos uma carta de anuência, solicitando a permissão para conduzir a coleta de dados dentro das instalações do museu. A autorização foi posteriormente confirmada com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por todas as partes envolvidas.

É importante ressaltar que todos os dados recolhidos durante as observações e entrevistas foram manejados com rigoroso padrão ético. A confidencialidade dos participantes foi mantida em estrita conformidade com as diretrizes éticas. Todos os dados coletados são exclusivos à presente pesquisa e serão armazenados de forma segura nas instalações do Laboratório de Pesquisa Otium/UFMG. Tal medida segue o protocolo de pesquisa que foi aprovado pelo COEP/UFMG e será mantida pelo período preestabelecido.

No que se refere à etapa de coleta de dados, empregou-se métodos de gravação em áudio para capturar de forma precisa e fidedigna as informações obtidas durante as entrevistas. Estas gravações, posteriormente, passaram por um processo de transcrição textual, garantindo a máxima exatidão e integridade do material coletado. Paralelamente, anotações contextualizadas e observações adicionais foram feitas em um caderno de campo sempre que se revelaram pertinentes, enriquecendo assim o conjunto de dados e fornecendo camadas adicionais de análise.

De acordo com Bourdieu (1999), a tarefa de transcrever entrevistas vai muito além de um simples ato de codificar verbalizações gravadas em texto. Ela constitui um elemento vital na metodologia de pesquisa, exigindo não apenas exatidão, mas também uma consideração meticulosa de nuances. O pesquisador tem a responsabilidade de capturar não apenas o que é explicitamente dito, mas também os aspectos subtextuais e não verbais da interação, como silêncios, expressões faciais, risos e modulações de voz.

Esses elementos, frequentemente invisíveis em uma gravação áudio, são indispensáveis para uma análise abrangente e oferecem insights valiosos sobre o entrevistado. Assim, a fidelidade na transcrição não é meramente uma obrigação ética; ela é também uma exigência metodológica, garantindo que a complexidade tanto do discurso quanto da emoção envolvida na entrevista seja devidamente reconhecida e interpretada.

5. DECIFRAÇÕES E CAMINHOS: Organizando as análises e interpretações

Qual é o caminho certo da gente? Nem para a frente nem para trás: só para cima. Ou parar curto quieto. Feito os bichos fazem. Os bichos estão só é muito esperando? Mas, quem é que sabe como? Viver... O senhor já sabe: viver é etcétera...

(Rosa, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994, p.125)

5.1 Os protagonistas da pesquisa¹²

Miguilim, Tio Terêz, Vovó Izidra, Vó Benvinda, Chica e Nhanina compõem o conjunto atual de estudantes da educação básica integrantes do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim, os quais foram convidados a contribuir para esta pesquisa mediante entrevistas.

Paralelamente, Drelina Rosa, Maria Pretinha, Dito, Tomezinho, Diadorim, Maria Mutema, Catita e Otacília formam um grupo diversificado de ex-participantes do GCEM, provenientes de diversas gerações; suas trajetórias singulares enriqueceram significativamente o corpus deste estudo.

As entrevistas conduzidas com ambos os grupos exibem um quadro notavelmente diversificado em diversos aspectos. Trata-se de um contingente composto por crianças, adolescentes e jovens oriundos de diferentes estratos socioeconômicos, com distintas configurações familiares e variados interesses e hobbies. Além disso, a relação de cada um com o Museu Casa Guimarães Rosa e com o projeto Grupo de Contadores de Estórias Miguilim se manifesta de maneiras diversas.

Contudo, surgem pontos de convergência significativos entre os entrevistados, principalmente no que se refere às suas percepções sobre lazer, aprendizagem, ingresso no grupo de contadores, e o valor que atribuem à cidade, à instituição escolar e à educação como um todo. O que analisaremos nos capítulos seguintes.

¹² Na presente dissertação, optou-se pelo uso de pseudônimos em substituição aos nomes autênticos dos entrevistados para preservar sua identidade. Vale destacar que a nomenclatura adotada não foi escolhida aleatoriamente, mas sim inspirada em personagens icônicos de duas obras importantes de João Guimarães Rosa: "Manuelzão e Miguilim" e "Grande Sertão: Veredas". Esta escolha não apenas resguarda o anonimato dos participantes, mas também serve como uma homenagem intertextual que enriquece simbolicamente o conteúdo e a profundidade da investigação.

5.2 Perfil sociodemográfico

Ao analisarmos os dados dos participantes, pudemos identificar diferentes padrões e características distintas que serão resumidas em tópicos a seguir, e, mais à frente, daremos mais detalhes sobre nossas percepções.

1. Procedência e Atual Residência:

- A maioria dos participantes atuais (Miguilim Saulo, Tio Terêz Davi, Vovó Izidra Sofia, Vó Benvinda Bianca, Chica Júlia, Nhanina Juliane) nasceu fora de Cordisburgo, especificamente em Sete Lagoas e Belo Horizonte, mas reside atualmente em Cordisburgo.

- Entre os participantes que já deixaram de ser Miguilim (EX), temos uma diversidade maior de cidades de origem, que inclui Caetanópolis, Sete Lagoas, Contagem, além de Cordisburgo.

2. Faixa Etária e Sexo:

- A idade dos participantes atuais varia entre 10 e 13 anos, sendo a maioria do sexo feminino.

- Para os ex-participantes, a faixa etária é mais ampla, variando de 21 a 31 anos. Também observamos uma predominância feminina nesse grupo.

3. Escolaridade:

- Entre os participantes atuais, a maioria está no ensino fundamental, variando entre o quinto e o sétimo ano.

- Nos ex-participantes, temos uma diversidade maior na escolaridade, que vai desde o ensino médio completo até a graduação e pós-graduação em diferentes áreas, como Nutrição, Engenharia Mecânica, Direito e Letras.

4. Escolaridade dos Pais:

- É notável que, para muitos participantes atuais, a escolaridade parental não é conhecida, especialmente a do pai. Quando conhecida, varia principalmente entre ensino médio e fundamental.

- Para os ex-participantes, a escolaridade dos pais apresenta uma gama maior, indo de fundamental incompleto até superior completo.

O perfil demográfico dos participantes desta pesquisa é composto por 12 mulheres e 4 homens. Entre eles, somente dois são originários de Cordisburgo, enquanto os outros 14 vêm de diferentes cidades de Minas Gerais, incluindo

municípios vizinhos como Caetanópolis e Sete Lagoas, além da capital, Belo Horizonte, e da região metropolitana, especificamente Contagem.

Atualmente, 10 dos participantes vivem em Cordisburgo, e os demais 6 residem em variadas localidades, como Caetanópolis, Sete Lagoas e Contagem. Em relação à identificação de gênero, as informações foram obtidas por meio das autodeclarações dos entrevistados.

O grupo de participantes do segundo conjunto de entrevistas apresenta diversas experiências compartilhadas: alguns passaram e outros ainda passam suas infâncias e adolescências em Cordisburgo, foram educados em instituições de ensino públicas, seja em nível municipal ou estadual, e fizeram ou fazem parte do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim até concluir o ensino médio. Este cenário oferece um contexto relevante para a análise do estudo em questão.

Uma das vertentes deste estudo foca em investigar o interesse dos participantes por atividades culturais locais e os estímulos que os levaram a participar do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim (GCEM), bem como a colaborar com o Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR). Esta abordagem permitiu um entendimento mais profundo da interação complexa entre fatores socioeconômicos e o engajamento cívico-cultural, destacando a relevância de compreender o perfil educacional dos pais desses jovens.

A pesquisa também se dedicou a coletar informações sobre o nível de escolaridade dos pais e mães tanto dos membros atuais quanto dos ex-membros do GCEM. A avaliação desses dados busca identificar potenciais correlações ou influências que o contexto familiar pode exercer sobre as experiências educacionais e culturais desses jovens.

Quadro 1

Escolaridade dos pais dos entrevistados

ESCOLARIDADE DOS PAIS	Contagem
Ensino Fundamental Incompleto	4
Ensino Médio Completo	4
Ensino Médio Incompleto	1
Ensino Superior Completo	1
Não sabe	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2

Escolaridade das mães dos entrevistados

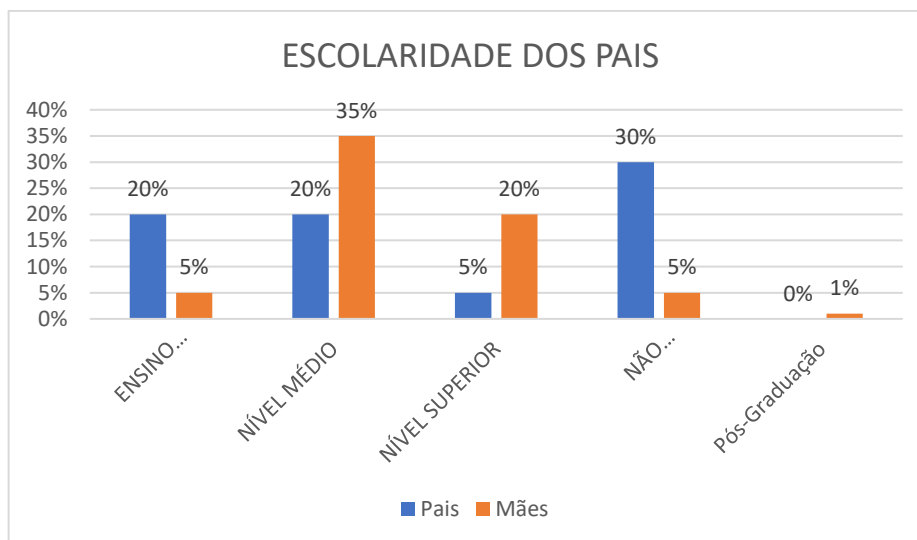
ESCOLARIDADE DAS MÃES	Contagem
Ensino Fundamental Incompleto	2
Ensino Médio Completo	9
Ensino Superior em Andamento	1
Ensino Superior Completo	2
Pós-graduação	1
Não sabe	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nas respostas elencamos as categorias a seguir:

- a) Ensino Fundamental:
- b) Ensino Médio
- c) Nível Superior
- d) Não informado ou não sabe
- e) Pós-graduação

Gráfico 1 – escolaridade dos pais dos entrevistados



Fonte: Dados da Pesquisa.

Nessa análise, observou-se que as mães dos jovens entrevistados, independentemente de sua classe social, possuem níveis de escolaridade mais elevados do que os pais. Este aspecto ganha importância quando consideramos o Índice de Desenvolvimento de Gênero (IDG), publicado pelo Programa das Nações

Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em dezembro de 2019¹³. O IDG indica que as mulheres brasileiras têm, em média, mais anos de estudo comparados aos homens.

No tocante à consciência dos entrevistados acerca do nível educacional de seus pais, é notável que 6 dos 16 participantes careciam de informações sobre a escolaridade do pai, enquanto apenas um se mostrou desconhecedor da mesma informação em relação à mãe. Esse dado nos leva a conjecturar que as mães podem ser as principais incentivadoras da trajetória educacional de seus filhos no contexto estudado.

O retorno dos entrevistados revelou que, mesmo quando os pais possuíam baixos níveis de escolaridade, viam na educação de seus filhos uma oportunidade para que não reproduzissem suas condições sociais. Isso motivou o envolvimento em grupos como o GCEM, que além de fomentar o letramento literário e a alfabetização científica, também apresenta formas de transcender as limitações de Cordisburgo.

Este ponto contribui para um quadro mais amplo em que as mulheres estão atingindo níveis educacionais superiores em comparação aos homens, resultando em um acúmulo maior de capital cultural. Conforme argumentado por Bourdieu (2007), a família não só introduz os indivíduos na cultura e nas práticas sociais, mas também é um elemento crucial na definição de suas aspirações e trajetórias educacionais. Tais considerações foram pontuadas por uma de nossas entrevistadas.

Uma das entrevistadas divagou um pouco sobre a sua percepção sobre esse assunto:

Minha mãe é pós-graduada. As meninas aqui tem uma escolaridade maior, elas têm mais interesse mesmo. Na minha época de Miguilim, só tinha 5 meninos, o resto era tudo menina... Eu acho que elas têm uma cultura maior mesmo e eu acho que isso eleva o grau de escolaridade, né? (Mãitina – Ex Miguilim)

Embora a coleta de dados sobre a escolaridade dos pais tenha sido relevante, quando questionados sobre quem foram os agentes fundamentais para o seu

¹³ Fonte: PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) 2019: Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. New York, 2019. Disponível: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/relat%C3%B3rio-do-desenvolvimento-humano-2019> Acessado 20 de agosto 2023.0

engajamento inicial em espaços culturais, seis participantes atribuíram esse incentivo aos pais. No entanto, a escola surgiu como o principal agente na promoção e incentivo à participação, sendo citada onze vezes.

Isso sugere que, mesmo que a família tenha sido um vetor inicial de conscientização, não foi necessariamente através dela que os estudantes tiveram seu primeiro contato efetivo com espaços culturais focados.

Buscando compreender o interesse dos entrevistados por atividades culturais locais e as motivações que os levaram a participar do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim (GCEM) e colaborar com o Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR) na cidade de Cordisburgo, foi possível identificar alguns padrões relevantes:

1. Atividades de Lazer na Cidade: Muitos entrevistados expressaram prazer em atividades simples e ao ar livre, como andar de bicicleta, passear pela praça e visitar locais como o zoológico de pedra e o portal da cidade. Além disso, encontros familiares e reuniões com amigos foram mencionados, indicando a importância das conexões sociais para os moradores.

2. Relação com o Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR):

- Frequência: A maioria dos entrevistados visita o museu regularmente, com alguns deles frequentando semanalmente e outros em ocasiões especiais, como a Semana Roseana.

- Motivações: Várias razões motivam as visitas ao MCGR. Alguns vão ao museu para relaxar, outros para ajudar em eventos ou para acompanhar a exposição. Além disso, muitos veem o museu como um local de aprendizado e valor cultural, trazendo amigos e familiares para visitar.

- Sentimento: O museu é percebido por muitos como um espaço acolhedor e familiar. Alguns entrevistados expressaram um sentimento de conexão com o lugar, onde não conseguem passar pela porta sem entrar.

3. Visitas ao Museu antes de ser Miguilim:

- A maioria dos entrevistados já visitava o museu antes de se tornarem membros do GCEM. Muitos foram introduzidos ao MCGR através de visitas escolares ou familiares, destacando o papel educacional e cultural do museu na comunidade.

- A presença recorrente da escola nas visitas ao museu reitera a importância da educação na formação cultural dos residentes e sua conexão com o legado de Guimarães Rosa.

A cidade de Cordisburgo, através de seu patrimônio cultural e da figura de Guimarães Rosa, desempenha um papel fundamental na vida recreativa e cultural de seus moradores.

O Museu Casa Guimarães Rosa, em particular, não é apenas um espaço de memória, mas também um local de encontro, aprendizado e comunidade para os habitantes.

5.3 Relação com o MCGR e engajamento cultural e Lazer

A cultura e a identidade de uma comunidade podem ser concebidas como tecidos delicados, intrincadamente entrelaçados por fios de memória, tradição e história. Nesse contexto, o Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR) emerge não apenas como um repositório da rica herança literária de João Guimarães Rosa, mas, também, como um epicentro diversificado de atividades culturais e de lazer, atendendo tanto à população local de Cordisburgo, quanto a visitantes de diversas regiões.

Este segmento tem como objetivo elucidar a multiplicidade de relações estabelecidas entre os Miguilins e o MCGR. A conexão inicial com o museu, frequentemente, brota de uma curiosidade pessoal ou de experiências educacionais, como uma visita escolar ou uma recomendação familiar. No entanto, conforme evidenciado pelas entrevistas, uma simples interação inicial pode se expandir para um relacionamento mais profundo e significativo com o espaço e sua missão.

Buscando compreender a essência que faz do MCGR uma instituição singular para essas pessoas, explorando as motivações para sua visitação e analisando como os estudantes são e ou foram introduzidos e envolvidos nas atividades que ali se desdobram, este capítulo dedicará um olhar minucioso às narrativas pessoais dos entrevistados, visando capturar a relevância do MCGR tanto como um espaço educacional, quanto como um polo de lazer e cultura.

Retornamos a algumas das hipóteses secundárias introduzidas no Subcapítulo 4.2.3, com o objetivo de elucidar elementos cruciais dessa interação. Entre as oito hipóteses originalmente formuladas, focamos nas seguintes para este segmento:

- 1) Relação entre os estudantes e o museu, bem como com o escritor Guimarães Rosa;
- 2) O papel da escola como influenciadora;
- 3) O envolvimento da família;
- 5) Percepções gerais acerca do museu como um espaço educacional e de lazer¹⁴.

Inicialmente, destacamos a profunda conexão emocional e cultural que os estudantes, especialmente aqueles que residem na cidade natal de Guimarães Rosa, têm com o escritor. Essa relação influencia significativamente a maneira como esses estudantes interagem e se engajam com o Museu Casa Guimarães Rosa.

A fim de aprofundar nosso entendimento sobre o nível de engajamento dos entrevistados nas atividades culturais do município, empregamos o software Nvivo para gerar uma nuvem de palavras, revelando os termos mais frequentemente citados nas respostas às questões focadas na categoria "Grupo de Contadores de Estórias, João Guimarães Rosa e a Conexão Cultural de Cordisburgo".

Dentro desse contexto, os questionamentos direcionados aos entrevistados abrangiam uma série de temas: a duração de seu envolvimento como Miguilins; o momento em que iniciaram suas apresentações no museu; se já frequentavam o museu antes de integrarem o grupo; os principais motivadores que os impulsionaram a se interessar pelo projeto; o relacionamento dos jovens tanto com o museu quanto com a figura de João Guimarães Rosa; suas trajetórias como contadores de estórias no museu; a rotina de ensaios; interações e experiências com os visitantes; narrativas feitas fora do contexto de Cordisburgo ou do museu; e a relevância de treinamentos e formações para o desenvolvimento de suas habilidades.

Esta estratégia de análise visual ofereceu um panorama elucidativo das principais percepções e sentimentos que prevalecem entre os entrevistados, em relação à sua visão sobre os tópicos investigados. Entre os termos mais recorrentemente citados estão "escola", "museu", "atividades", "conexão", "família", "lazer", "cidade" e "Cordisburgo". Estas palavras indicam os pilares fundamentais da experiência cultural dos participantes e refletem os diversos fatores que fomentam seu engajamento na vida cultural do local, abrangendo desde instituições

¹⁴ A numeração apresentada não segue uma ordem sequencial convencional, mas está estruturada conforme o arranjo estabelecido no subcapítulo 4.2.3.

educacionais e culturais até as relações familiares e a atmosfera da própria comunidade.

Figura 1: A relação com o MCGR e o engajamento com as atividades culturais de Cordisburgo



Fonte: Dados da pesquisa.

A interação dos jovens com o Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR) é marcada por uma profundidade que transcende o superficial, construindo uma relação verdadeiramente enraizada com o espaço cultural. Essa relação vai além de visitas ocasionais, motivadas por uma mera curiosidade literária. Para esses jovens, o museu torna-se um repositório de memórias significativas, um espaço de amizades consolidadas e um portal para a iniciação ao universo da literatura e da cultura brasileira.

Para Dreolina, uma de nossas entrevistadas, ex-Miguelim, o MCGR representou seu “primeiro ponto de contato significativo com a obra” de Guimarães Rosa.

Aqui era o lugar que a gente... como se diz, foi o primeiro lugar de contato com a obra, foi onde eu criei laços de amizade com várias pessoas. Então, tem um significado muito grande, a gente tem muitas memórias afetivas com o lugar. A gente vinha, e às vezes, nem tava escalado no plantão, e a gente tava aqui, acompanhando os colegas, conversando... (Dreolina – Ex Miguelim)

Essa contínua exposição ao ambiente não apenas aprofundou seu engajamento com a obra de Rosa, mas também fortaleceu sua conexão com a

cultura local. Em sua visão, o MCGR consegue harmonizar duas dimensões cruciais da sua formação pessoal: serve como um espaço de lazer e socialização, enquanto simultaneamente atua como uma incubadora para o crescimento cultural e intelectual, dialogando com as ideias de Melo (2004) e Gomes; Debortoli e Silva (2019) que defendem a ideia do museu enquanto um espaço de lazer, como uma das experiências possíveis que este pode oferecer e como espaço de interação social que proporciona o aprendizado.

Outros entrevistados também ofereceram suas perspectivas sobre a interação entre a cidade e o Museu, contribuindo sobre a percepção coletiva em relação ao espaço cultural. Mãitina e Vó Benvinda, por exemplo, expressam que:

Significa... Assim, de benefício é aquela coisa: para quem se interessa e quem gosta, trouxe cultura... trouxe também os turistas, né, para os comerciantes locais foi bom, querendo ou não, é mais dinheiro entrando para a cidade. E trazer cultura mesmo para quem gosta. E toda Semana Roseana é sempre maravilhosa, eu acho que até quem não gosta, vem e acha bonito, porque é muito bonito e emocionante mesmo...eles fazem com tanto carinho e empenho que dá pra ver, sabe? Acho que todo mundo deve achar muito bonito apesar de não ser a maioria, trouxe muita cultura. (Mãitina – Ex-Miguilim)

O museu é importante, mas nem todas as pessoas percebem isso. Isso é meio triste, porque elas vivem aqui nesta cidade, nasceram aqui e não entendem que ter um museu, ter o João Guimarães Rosa é uma coisa muito maravilhosa e nem todo mundo dá valor a isso. (Vó Benvinda – Miguilim)

O museu é o coração da cidade, através dele é que olhares de pessoas do Brasil e até exterior se voltam para a nossa cidade e faz com que elas levem consigo o que temos de melhor: nosso patrimônio cultural. O museu recebe turistas de terça a domingo, isso movimenta a economia local. Sem contar os benefícios para os moradores locais que podem visitá-lo gratuitamente e desenvolver projetos paralelos como artesanato, bordados, além de fomentar o interesse pela literatura. (Flausina – Ex-Miguilim)

Sim, porque se não tivesse o museu e não tivesse a Gruta do Maquiné, não ia ter nada. (Chica – Miguilim)

Embora algumas respostas fossem mais elaboradas, oferecendo uma perspectiva contextualizada, sensível, poética e até mesmo saudosista, e outras fossem mais sucintas e diretas, o que emergiu foi um consenso palpável entre os participantes sobre a importância da instituição.

O museu, portanto, nessa comunidade, além de representar um ponto de lazer e socialização, segundo essas falas, é visto como parte do modo de vida da

comunidade, conforme propõe Magnani (2002), já que o MCGR é parte das atividades cotidianas de lazer. Além disso, a fala de Flausina aponta o papel de democratizador cultural (Gomes, 2011) exercido pelo MCGR, já que a instituição promove um encontro dos visitantes, também, com a literatura e com o artesanato produzido por moradores/moradoras da cidade, como a exposição das bordadeiras Estrelas Do Sertão, moradoras de Cordisburgo, cujo trabalho é inspirado nas obras de Guimarães Rosa.

Vó Benvinda, por sua vez, nos mostra que, de fato, a essência do museu se constitui na relação dos visitantes com seu acervo, como sustenta Chagas (1985). Ao citar o desinteresse dos moradores pelo MCGR, ela permite entender que não basta criar condições para democratizar a cultura e acessibilizar o espaço dos museus, mas que é preciso trabalhar a mediação, para que este espaço não perca o seu valor, integrando-se culturalmente à comunidade (Lamizet, 1998, Melo, 2004), tornando-se ele um bastião da identidade cultural da comunidade.

Quanto à conexão pessoal que mantêm tanto com o museu quanto com o universo literário de Guimarães Rosa, recebemos os seguintes testemunhos:

Eu aprendi várias coisas sobre Guimarães Rosa, a data de nascimento do Guimarães Rosa. E também aprendi um tipo novo de linguajar, do Guimarães Rosa, que é linguajar muito difícil... (Tio Terêz – Miguilim)

Significa muito pra mim porque eu sei que ele vai ser parte da minha história, eu sei que eu vou falar lá mais pra frente que eu fiz parte do Grupo Miguilim que conta história da vida de Guimarães Rosa... então, o museu vale muito na minha vida. (Vó Benvinda – Miguilim)

Toda vez que eu entro aqui, eu tenho memórias afetivas muito gostosas da época que a gente passava aqui, da socialização, do carinho que a gente tinha com quem dava o plantão com a gente, e toda vez que eu entro, me dá uma saudadezinha gostosa, um quentinho no coração de ver que a gente viu várias coisas acontecerem aqui dentro... A última obra física que teve no museu, até a queda do Ipê que tinha ali fora, que a gente ficou triste quando aconteceu. Então, realmente remete a minha infância, passei bons oito anos aqui dentro. Eu olho para cá com muito carinho, por ter passado por isso tudo, e ter feito parte da história daqui também. (Rosa – Ex-Miguilim)

Eu acho que o museu é um dos lugares mais importantes de Cordisburgo, porque tem toda uma história aqui. (Maria Pretinha – Ex-Miguilim)

Eu me sinto bem livre, eu gosto bastante de saber que a gente tem um autor assim na nossa cidade que nasceu aqui. (Miguilim – Miguilim)

depois que eu conheci a obra e a vida do Guimarães Rosa, eu achei muito interessante eu ficar frequentando o lugar em que ele morava e a cidade que ele nasceu... Eu acho muito interessante. (Tio Teréz – Miguilim)

Essas falas remetem ao museu como espaço de memória, mas de memórias individuais, que destoam daquelas mantidas pela burguesia e seus valores (Meneses, 2013). Trata-se do museu como espaço de memória dos próprios membros da comunidade, contrapondo-se a uma memória oficial ditada e escolhida pelas classes dominantes. Também fica patente a importância do museu como espaço de letramento (Tfouni, 1995), se levarmos em conta a aprendizagem que ele proporciona e seu papel na formação da identidade cultural, por exemplo, desses membros da comunidade, conforme o relato de Tio Teréz. O que confirma que os museus são espaços importantes para a realização de intercâmbios educativos (Pinho, 2017).

Perguntamos aos entrevistados sobre a experiência de residir na cidade natal de João Guimarães Rosa. Em todas as respostas, percebemos o profundo respeito e admiração que os participantes nutrem pelo escritor, bem como o significativo impacto que sua figura exerce em suas vidas.

Eu acho que é maravilhoso, a gente se sente privilegiado, por ser um grande escritor, que fez muita história ter nascido aqui na nossa cidade. É um privilégio enorme! E ainda melhor poder fazer parte do Grupo Miguilim, morando aqui... É super legal. (Vó Benvinda – Miguilim)

Pra mim é um privilégio. Todo mundo que me fala que não conhece Cordisburgo, eu pergunto: "Como assim? João Guimarães Rosa nasceu lá." Toda vez que conheço alguém novo que não conheci o museu, eu trago aqui, não tem como, eu tenho que trazer mesmo. Pra mim, é o melhor lugar que tem aqui. (Maria Pretinha – Ex-Miguilim)

É uma experiência muito... é uma honra muito grande, é uma cidade muito histórica, muito cultural, mesmo que algumas pessoas não enxerguem isso. Essa cidade, ela tem um valor muito grande na história. (Nhanina – Miguilim)

É tranquilo. Cordisburgo, eu brinco com todo mundo sobre isso, de ser uma cidade do interior... eu adoro vir para cá, ficar aqui no fim de semana, ficar aqui na segunda-feira... Eu falo que é uma delícia ficar aqui na segunda-feira, que a gente vê todo mundo indo trabalhar, indo trabalhar de bicicleta ou a pé... É outro ar, né? Então, eu falo que minha vida sempre foi muito tranquila aqui. Pode perceber que o pessoal daqui respira Guimarães Rosa, né? É no nome dos comércios, basicamente aqui foi movida mesmo ao turismo... O turismo era muito movimentado nessa

época... basicamente, era o serviço público e o turismo, então, até respirava Guimarães Rosa, eu gostava muito disso. Eu sempre gostei muito de participar das coisas que tinham, a Semana Roseana, sempre gostei... eu sou suspeita para falar de Cordisburgo... (Drelina – Ex-Miguilim)

É muito engraçado porque aqui na cidade é natural para gente morar na cidade em que nasceu Guimarães Rosa. Mas quando você sai vai, por exemplo, para Belo Horizonte, ou até mesmo com as viagens para São Paulo que a gente fazia ... que a gente falava: “Ah, eu sou de Cordisburgo.” E as pessoas falam: Nossa, você é da cidade que Guimarães Rosa nasceu, que legal, então as pessoas de fora, elas às vezes, vem com os olhos muito mais bonitos do que quem mora aqui dentro. Então para a gente é muito mágico chegar e saber que uma cidadezinha de 8.000 habitantes é reconhecida até em São Paulo, a gente às vezes acha que ninguém sabe onde é Cordisburgo. Então, é eu tenho orgulho de falar que, mesmo tendo nascido em Contagem, eu me declaro cordisburguense e falo que sou natural de Cordisburgo, morei três anos fora e voltei, porque eu não me aguentava mesmo morar fora, e aí eu acho muito bacana o reconhecimento das pessoas de fora com a nossa cidade. (Rosa – Ex-Miguilim)

Os depoimentos coletados revelam o impacto significativo que a figura de João Guimarães Rosa tem na identidade e na experiência de vida de uma parcela dos moradores de Cordisburgo. Numa multiplicidade de vozes, cada entrevistado expressa uma ligação afetiva e cultural com o escritor, que vai além da mera circunstância de compartilhar um lugar de origem. Por sua vez, pode-se inferir que esse impacto se deve ao próprio museu, que reforça a ligação da figura de Guimarães Rosa com a cidade, de modo que o MCGR atua como um catalisador de elementos culturais e históricos que levam esses “miguilins” (grifo meu) a formarem suas próprias percepções e/ou concepções do mundo (como São Paulo, citado por Rosa) e do território que habitam ou frequentam, conforme mencionado por Drelina (Pinho, 2017, Gomes; Debortoli; Silva, 2019).

A sensação predominante entre os entrevistados é de orgulho e privilégio, como articulado por Vó Benvinda e Maria Pretinha, que veem a cidade não apenas como um espaço físico, mas como um território impregnado de significado e história. Isso é ampliado pela associação com o Grupo Miguilim, tornando a experiência ainda mais rica e profunda.

É interessante observar como a cidade se torna um ponto de referência cultural e histórico, mesmo para aqueles que, como Nhanina, sentem que esse valor, às vezes, é subestimado por alguns moradores. Por outro lado, Drelina e Dito (ver mais adiante) descrevem uma paisagem quase idílica, em que a vida flui de

forma tranquila e o legado de Guimarães Rosa permeia até mesmo o ar que se respira. Rosa e Dito, em particular, falam sobre a transformação dessa experiência quando vista de fora, seja em grandes centros, como Belo Horizonte, ou São Paulo.

A cidade de Cordisburgo assume, então, um caráter quase mítico aos olhos dos "estrangeiros", elevando ainda mais o sentimento de pertencimento e orgulho dos moradores.

Importa destacar como essa experiência coletiva também se traduz em ações individuais, como levar visitantes ao museu ou participar ativamente de eventos culturais, atitudes que amplificam o sentimento de comunidade e a conexão com o legado do escritor.

Em suma, a influência de João Guimarães Rosa em Cordisburgo é palpável, não apenas em monumentos ou nomes de ruas, mas, mais profundamente, no tecido emocional e identitário de seus habitantes. Este é um exemplo eloquente de como a literatura, e as figuras que a protagonizam, podem se entrelaçar com a realidade de uma comunidade, enriquecendo-a de formas que vão muito além do texto escrito.

O papel das instituições educacionais na formação da identidade cultural e no engajamento cívico de um indivíduo é inestimável. O que mostra que o MCGR atua como um espaço de educação não formal, fazendo do museu, um espaço, também, de educação (Marandino, 2005, Gohn, 2006). Em Cordisburgo, esse impacto é visível, emoldurando a forma como os residentes interagem com o legado de João Guimarães Rosa e, mais amplamente, com as atividades culturais da cidade.

A questão da identidade cultural é uma das mais complexas e multifacetadas na sociedade contemporânea. Ela pode ser entendida tanto como uma ancoragem em tradições e histórias compartilhadas quanto como um conceito em constante fluxo, moldado por uma miríade de fatores sociais e pessoais. Para explorar esse tema rico e multifacetado, é ilustrativo considerar dois exemplos distintos: a comunidade de Cordisburgo, influenciada pela obra de João Guimarães Rosa, e as teorias de identidade propostas pelo sociólogo Stuart Hall.

Em Cordisburgo, a obra e o legado de Guimarães Rosa permeiam não apenas a cultura local, mas, também, a própria identidade dos habitantes. Neste contexto, a literatura e as instituições educacionais funcionam como poderosos mediadores culturais (Gomes; Debortoli; Silva, 2019), moldando a forma como as pessoas se enxergam e interagem com o mundo ao seu redor. Esse é um exemplo

de como a identidade cultural pode ser fundamentada em elementos históricos e culturais estáveis, oferecendo um sentido de continuidade e pertencimento a uma comunidade específica (Gohn, 2006).

Em contraste, Stuart Hall (2020) oferece uma visão mais dinâmica e fluida da identidade cultural. Segundo ele, as mudanças estruturais que as sociedades modernas estão enfrentando estão fragmentando as antigas categorias de classe, gênero, etnia e outras, fazendo com que a identidade se torne um fenômeno mais complexo e menos ancorado em certezas. Hall (2020) descreve três diferentes abordagens sobre a identidade: o sujeito do Iluminismo, focado em um núcleo interior estável; o sujeito sociológico, cuja identidade é formada em relação com outros; e o sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade fixa ou essencial (Hall, 2020, p. 7).

Então, o que podemos concluir desse paralelo? É evidente que a identidade cultural é tanto uma construção estável, enraizada em histórias e tradições compartilhadas, quanto um conceito em evolução, influenciado por um leque de fatores em constante mudança. Ela é, ao mesmo tempo, pessoal e coletiva, ancorada no passado e voltada para o futuro. Compreender essa complexidade requer uma abordagem holística que leve em consideração tanto os elementos estáveis que fornecem um senso de comunidade e continuidade, quanto os aspectos dinâmicos que reconhecem a fluidez e a pluralidade das identidades modernas.

A globalização, ao fomentar uma rede intrincada de contatos e migrações internacionais, age como uma força propulsora para a intersecção e mesclagem de diversas identidades culturais. Esse fenômeno dá origem a uma paisagem cultural metamorfoseada e desterritorializada, na qual fronteiras geográficas e identitárias tornam-se cada vez mais permeáveis. Isso resulta em uma reconfiguração profunda e multifacetada dos cenários culturais, estabelecendo um novo contexto em que as identidades são fluidas, híbridas e sujeitas a influências mútuas e contínuas.

Nesse ambiente, as tradições e valores culturais não estão mais confinados a uma localização geográfica específica; ao contrário, eles viajam e se adaptam, absorvendo elementos de várias fontes. A globalização, portanto, serve como um caldeirão cultural, misturando diferentes influências em uma tapeçaria complexa que desafia as concepções tradicionais de pertencimento e identidade:

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". (Hall, 2020, p. 28).

A esse respeito, podemos observar como as falas dos *miguilins*, a seguir, ilustram a relação de pertencimento cultural que leva a uma remodelação de suas identidades (culturais):

[...] a escola desde que eu era pequeno, tinha essa coisa de fazer a relação do que estava acontecendo na cidade, a Semana Roseana, por exemplo, com alguma coisa da sala de aula. Então, tive muito contato com Guimarães Rosa durante a Semana Roseana, que aí tinha esse incentivo mesmo, para ler a obra, para discutir os textos, falar sobre... (Dito – Ex-Miguilim)

Como eu estava na 4ª série, era aquela época que a gente tinha uma professora só, que dava aula de tudo. Então, sempre que chegava a época da Semana Roseana, a gente fazia projetos de Guimarães Rosas, desenhava, fazia teatro sempre correlacionando com geografia ou história, principalmente, com português, sempre trabalhava Guimarães Rosa. Naquela época, cada sala era responsável por fazer um mural na escola... Sempre tinha isso. É engraçado falar isso, eu nunca falo da minha vida escolar, esse passado distante... (Dito – Ex-Miguilim)

Os testemunhos apresentados ilustram uma educação local enraizada na cultura e história da cidade. Exemplificando essa integração, Dito rememora como, já em sua infância escolar, a educação estava intrinsecamente ligada aos eventos culturais locais, como a Semana Roseana, evidenciando o papel da mediação cultural de instituições, como a própria escola, na constituição de sua identidade cultural (Gomes; Debortoli; Silva, 2019, Hall, 2020). Esse envolvimento multifacetado com o legado de Rosa não se limitava apenas a discussões literárias, mas também se estendia a atividades práticas, como montagem de murais e apresentações teatrais. Esse esforço educacional oferece uma base sólida para uma apreciação profunda da cultura local, incentivando os alunos a se envolverem em atividades como o projeto Miguilim.

Essa influência cultural não é uma experiência isolada. Vários membros da comunidade, como Vovó Izidra e Vó Benvinda, também relatam a importância da escola como uma porta de entrada para a rica tapeçaria cultural da cidade. Parcerias entre escolas e instituições culturais, como museus, ampliam ainda mais esse engajamento, por meio de visitas a exposições e outras atividades interativas. O que

reforça a importância dessas instituições como mediadoras culturais (Lamizet, 1998, Gomes; Debortoli; Silva, 2019), conforme ilustramos a seguir, na fala dos Miguilins:

Por meio de projetos, a professora de português pedia pra gente fazer desenhos sobre o museu e montar um mural na escola. porque a professora de português fala sobre o museu e a bibliotecária também fala que vai fazer até um projeto com a turma.. (Vovó Izidra – Atual Miguilim)

*Quando tem uma exposição nova, a gente sempre vem no museu visitar para ver essa cultura da nossa cidade, do museu... (Vó Benvinda – Atual Miguilim)
Sempre incentivando e elevando os alunos para participar. (Otacília – Ex Miguilim)*

Eles (o grupo escolar) proporcionavam essas visitas, juntamente com direção do Museu , para os alunos se interessarem a saber mais sobre a cultura da cidade. (Diadorim – Ex Miguilim)

Nesse contexto, os educadores desempenham um papel crucial. A "professora de português" e a "bibliotecária", por exemplo, atuam como catalisadores, conectando os alunos às oportunidades culturais além dos portões escolares. Servindo, também como mediadoras, essas educadoras mostram como esse processo (de mediação) possibilita unir, identitariamente, o indivíduo e a coletividade da qual ele é parte, de modo a criar um pertencimento cultural *desses e para esses* Miguilins, estabelecendo uma espécie de contrato social entre eles e a comunidade: um vínculo mais forte de pertencimento que se dá *na e pela* vivência da cultura, a qual é levada aos membros da comunidade por via de mediadores (Lamizet, 1998).

Em síntese, as instituições de ensino em Cordisburgo vão além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos; elas aspiram a formar, dentro de suas capacidades, cidadãos profundamente cientes de seu rico patrimônio cultural e histórico. O aprendizado não se limita à exposição teórica sobre a obra de Guimarães Rosa ou à história de Cordisburgo. Pelo contrário, é complementado por estímulos que incentivam os alunos a imergir nessa cultura, a dialogar com ela e a serem agentes ativos na sua preservação e rejuvenescimento. Esse processo, então, confirma o que defendem autores como Pozo e Gómez-Crespo (1998) e Marandino (2005), segundo os quais os museus, agindo em parceria com a escola, expandem as formas de aprendizagem, proporcionando uma ampliação do repertório cultural do indivíduo e o refinamento desse cabedal cultural de que ele se apropria.

O papel da família, em especial dos pais, também se revela como um fator relevante desse processo de educação formal, como defende Gohn (2006). Eles, frequentemente, atuam como catalisadores, quer incentivando a participação ativa dos jovens, quer transmitindo de maneira subliminar seus próprios valores e apreços culturais. O que também encontra amparo legal no próprio *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Brasil, 1990), que garante à criança e ao adolescente, com a mediação dos familiares, o acesso à cultura, exposta em centros culturais e museus.

Na narrativa de Maria Pretinha, outra de nossas entrevistadas, Ex-Miguilim, a influência de sua mãe em seu envolvimento com o Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR) apresenta-se como um vínculo emocional e intergeracional poderoso. Importante notar que essa conexão não foi imediata, mas construída ao longo do tempo, funcionando como uma ponte entre diferentes gerações que se envolveram com o museu. Sua mãe, identificando em Maria Pretinha uma paixão que espelha a sua própria, tornou-se um catalisador para um engajamento mais profundo da filha com o MCGR.

Esse fenômeno vai além de uma simples transmissão de responsabilidades ou interesses; ele age como um legado tanto emocional quanto intelectual que se perpetua na família, confirmando o papel da família como mediadora cultural, como podemos perceber no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Brasil, 1990) e na colocação de Bourdieu (2007) e Gohn (2006).

Esse mesmo padrão de influência familiar não é exclusivo de Maria Pretinha. Conforme indicam as declarações de outros entrevistados, há um consenso de que a família frequentemente atua como um elemento crucial para o engajamento com o museu. Este dado sugere que esse tipo de influência atua como um "elo comum" na comunidade que circunda o MCGR, conectando gerações distintas através de uma afinidade e apreço comuns pela cultura e educação.

Essa dimensão emocional e social da influência familiar complementa as formas mais formais de engajamento, como a instrução acadêmica ou a exposição a obras culturais. Ela ilustra como o envolvimento com espaços como o MCGR é uma experiência multifacetada, impulsionada não apenas por fatores educacionais e culturais, mas também por complexas redes de relacionamentos e emoções.

O estudo de Macedo (2020) apresenta uma investigação abrangente sobre as relações entre museus, lazer e aprendizagem, focalizando as percepções de

famílias com crianças durante suas visitas a museus universitários de ciências em Belo Horizonte.

A dissertação, que se baseia em uma metodologia mista, aborda questões como a frequência de visitas, a percepção de lazer e aprendizagem e o perfil socioeconômico dos visitantes. Os resultados indicam que essas famílias, predominantemente compostas por mulheres com alta escolaridade e renda acima da média nacional, veem os museus tanto como espaços de lazer quanto de aprendizagem. Esse resultado alinha-se com a Museologia Social, apontada por Chagas (2006), que defende uma função mais inclusiva e educativa para os museus.

A autora fornece uma contribuição empírica que complementa e expande o debate acadêmico tradicional sobre o papel dos museus. Contrapondo-se à visão de Coelho (2008), que destaca a limitação do espaço museológico como uma esfera de cultura formalizada, Macedo (2020) sugere que os museus podem e devem servir como cenários multifacetados para o engajamento do público. As famílias, em particular, buscam no museu uma experiência que combina lazer e aprendizado, corroborando a ideia de que museus podem ser espaços de desenvolvimento integral, que abrangem tanto o entretenimento quanto a educação.

Assim, o estudo de Macedo (2020) acrescenta uma dimensão empírica ao argumento da Museologia Social para transformar museus em espaços inclusivos, validando a ideia de que eles podem, efetivamente, funcionar como locais de lazer e aprendizado para diversos grupos sociais.

Essas percepções enriquecem e aprofundam a compreensão sobre como indivíduos e comunidades interagem com instituições culturais e educacionais, tornando a experiência tanto individual, quanto coletivamente mais significativa, conforme mostram os próprios Miguilins a seguir:

[...] minha mãe me incentivou. Ela me trouxe para eu ler uma história pro coordenador do GCEM no quintal, eu preparei e li pra ele e ele disse que eu estava bom para entrar no grupo. Também foi a primeira vez que eu vim ao museu. (Tio Terêz – Miguilim)

meu pai ele queria que quando eu crescesse na minha idade agora, ele queria que eu fosse Miguilim e muito incentivo da minha madrinha e da minha mãe. (Vovó Izidra – Miguilim)

A minha tia muito, principalmente minha tia...Então ela me incentivava e falava para a gente ser igual ao coordenador do museu, contar história igual a ele, então teve um incentivo muito grande na parte dela. (Rosa – Miguilim)

Minha mãe sempre foi envolvida com as atividades da cidade. (Otacília – Ex-Miguilim)

Antes de participar do Miguilim, fui narradora de poesias no jardim de infância e, posteriormente, participei do Grupo Contadores de Estórias "João Bolinha". Eu convenci minha família. Sempre. Minha mãe treinava os textos comigo, meus parentes de BH se faziam presentes na maior parte das minhas apresentações, meu padrinho é estudioso da obra. (Flausina – Ex-Miguilim)

Ao abordar a percepção do Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR) como um espaço de lazer, tanto para os residentes de Cordisburgo quanto para os visitantes que a cidade recebe diariamente, as respostas obtidas foram interessantes. Nesse contexto, os termos mais citados, que posteriormente compuseram a nuvem de palavras, incluíram "confortável", "conversar", "colegas", "jardim", "banquinhos" e "histórias", entre outros.

Termos como 'confortável', 'banquinhos' e 'jardim' destacam a relevância do ambiente físico no MCGR, enquanto palavras como 'conversar' e 'colegas' ressaltam sua função social como um espaço propício para encontros e interações comunitárias, mostrando como uma instituição museal, como o MCGR, pode fazer a cultura servir para a socialização (Lamizet, 1998, Pinheiro, 2008). O termo 'Histórias' enfatiza a missão do MCGR na preservação e promoção da cultura local através da arte narrativa dos Contadores de Estórias. Estes elementos não apenas sublinham a versatilidade do MCGR como um espaço de lazer multifuncional, mas também indicam os diversos componentes que se conjugam para criar uma experiência de lazer rica e variada (Gomes, 2011, Gomes; Debortoli; Silva, 2019).

Pinheiro (2008) corrobora essa visão ao apontar que os museus modernos são cruciais como locais de socialização, oferecendo plataformas para diálogo e troca de conhecimentos e experiências. Eles agem como catalisadores no fortalecimento da memória individual e coletiva, contribuindo, assim, para a tessitura da memória social.

Neste contexto, é importante considerar o impacto das iniciativas educativas dos museus na promoção, imersão e engajamento dos visitantes. Essa perspectiva é endossada pelo IBRAM, que observa:

O amadurecimento dos museus e a crescente conscientização acerca da importância de sua função social têm se traduzido na valorização de sua natureza educativa. O Ibram acredita ser fundamental que cada vez mais instituições voltem suas atenções para as potencialidades da educação em museus, indispensável na mediação com os públicos e suas memórias. (IBRAM, 2018, p.7).

Figura 2: O MCGR como um espaço de Lazer



Fonte: Dados da pesquisa

A fala a seguir, de Mãitina, confirma essas colocações:

Com certeza, aqui é um ambiente tranquilo, às vezes, vem alguém que não conhece a cidade, um amigo, um colega, a gente traz aqui no museu. É um ambiente gostoso de vir conhecer. Como eu cresci aqui, às vezes, a gente vai deixando de lado, porque é igual, né, a gente cansa de ver... tem gente que vem só ver a exposição e vai embora, porque a exposição muda... (Mãitina – Ex Miguilim)

Outros entrevistados, ao serem provocados sobre o MCGR como um espaço de lazer, responderam:

(26) Também, porque muita gente vem de passeio, de férias... querendo ou não isso é um lazer, né? Estar num lugar que você acha interessante, e aqui é calmo, você pode sentar ali, ler um livro, que ninguém vai te incomodar ou pedir para você sair dali, é bem tranquilo. Pra mim, também é. (Maria Pretinha Ex-Miguilim)

Sim, na época, hoje eu não sei se as crianças enxergam dessa forma, mas na época, a gente fazia piquenique aqui, vinha para cá para conversar. Era um espaço aberto, gratuito... Eu vejo como um espaço de lazer, até pela falta, como eu te falei,

de internet, telefone... Era mais limitado... então, a gente vinha até com a escola mesmo para fazer piquenique... (Drelina Ex Miguilim)

Sim, porque eu me sinto confortável em estar aqui nele... Lá em casa tem vezes que eu enjojo só de ficar em casa... Eu tô pedindo pro coordenador pra vir pra cá. (Miguilim – Miguilim)

Sim. Aqui é muito fresco. O jardim acalma e você pode ficar ali sentada nos banquinhos. É muito bom. Mesmo que não tivesse o jardim seria lazer porque poderíamos aproveitar mais para ver os quadros. (Chica –Miguilim)

Sim, é muito gostoso sentar lá em cima e ficar só olhando as coisas... (Rosa – Ex-Miguilim)

Com certeza, é um lugar para passear e conhecer cultura. (Flausina – Ex-Miguilim)

Sim. Porque tem um jardim fresco, sempre tem uma história. sempre tem uma exposição ali pra gente ver, de 6 em 6 meses troca, e aí muita gente vem ver. (Chica – Miguilim)

A partir das entrevistas com ex e atuais membros do projeto Miguilim, constatou-se que o museu desempenha um papel que vai além da simples preservação da cultura e história de Guimarães Rosa e da cidade.

Nesta conjuntura, Chagas (2013) articula que "museu e patrimônio são domínios que se entrelaçam e se complementam, frequentemente movendo-se ao ritmo de uma melodia comum. A liderança nessa 'dança' oscila entre os dois.". Dentro desse paradigma, o museu se destaca como um elemento-chave na criação de sentimentos de pertencimento, territorialidade e identificação pessoal, enraizados no intrincado tecido do patrimônio cultural.

Retomamos o museu também como um *locus* de memória, imbuído de significâncias que excedem suas implicações políticas e objetivos científicos. O autor esclarece que a participação ativa da comunidade local, com suas memórias únicas e riqueza cultural, é integrada ao desenvolvimento de investigações acadêmicas e ao avanço do conhecimento científico.

Esta dinâmica favorece o surgimento de práticas museológicas inclusivas, nas quais as memórias coletivas são não apenas catalogadas, mas, também, elevadas ao *status* de elementos cruciais para a compreensão do patrimônio imaterial da localidade. Alinhado com esta perspectiva, Pinto (2013, p.9) propõe que o patrimônio cultural se transforma em um espaço de "compartilhamento de saberes",

funcionando como um veículo para o intercâmbio de conhecimentos entre diferentes gerações.

Bloise (2011) concorda com Chagas e pondera que o museu deve ir além de ser um mero repositório de patrimônio, arte e memórias históricas; ele precisa evoluir para se tornar um espaço cultural vibrante, capaz de atrair e engajar um público diversificado com variados níveis de educação. A autora pondera que o museu assume um papel multifacetado, abarcando funções sociais, educacionais e de lazer cultural, os quais ela considera desafios complexos. Assim, é crucial que os museus sejam geridos por profissionais da gestão cultural altamente qualificados e apoiados por equipes multidisciplinares que devem não só atender aos rigorosos padrões técnicos para a conservação do patrimônio, mas também ser proficientes em estratégias de comunicação museológica eficaz (Bloise, 2011).

Mãitina, por exemplo, enfatiza que o museu oferece um ambiente tranquilo para socialização e aprendizado. Maria Pretinha observa a possibilidade de utilizar o espaço para leitura, situando o museu dentro de uma concepção mais tradicional de lazer. Além disso, Drelina e outros respondentes apontam para a adaptabilidade do museu ao longo do tempo, servindo como local para atividades como piqueniques durante sua juventude.

As opiniões coletadas ilustram que o MCGR se integra ao contexto social e cultural de Cordisburgo. O museu não é apenas um local para o consumo de cultura, mas, também, um espaço no qual as pessoas podem relaxar e interagir com a cultura de forma mais direta. Esse aspecto é reforçado por Chica e Flausina, que mencionam a rotatividade das exposições como um elemento que mantém o interesse pela visita.

Importante mencionar que esse tipo de engajamento é fruto de um esforço consciente para tornar o museu acessível à comunidade. Várias menções à tranquilidade do ambiente, à presença de espaços como o jardim e à liberdade para usar o espaço de diferentes maneiras reforçam esse ponto.

Em síntese, o MCGR não serve apenas como um espaço de preservação cultural e histórica; ele também responde às necessidades de lazer e bem-estar da comunidade. Essa multifuncionalidade contribui para a sua importância contínua em Cordisburgo, fazendo dele não apenas um monumento, mas um componente ativo na vida da comunidade.

No entanto, ao questionar outros entrevistados sobre o Museu Casa Guimarães Rosa como um espaço de lazer, recebemos respostas que sugerem a complexidade desse conceito. Essas visões alternativas nos levam a repensar o termo "lazer" em seu espectro diversificado, assim como suas interações com outros domínios da vida social e cultural, conforme podemos ver a seguir:

Considerar, assim, eu não considero muito. Na maior parte do tempo a gente não fica com um tempo livre, a gente tem um momento de lanchar, comprar nosso lanche, conversar com os colegas. Mas, na maioria das vezes, chegam pessoas que querem algum dia, na maioria das partes, a gente tá lá narrando e guiando. (Tio Terêz – Miguilim)

Não... É um lazer... Assim, a gente se diverte e conversa bastante aqui... Bem, acho que na verdade, é sim um lazer... A gente vê as pessoas passando, escuta as histórias das pessoas, algumas delas contam suas histórias para a gente. Sempre vem aqui algum escritor, poeta, e ele diz assim: Vocês vão narrar pra mim e eu vou narrar para vocês... Vou ler alguma poesia minha para vocês. Então, acho que é sim um lazer... (Vó Benvinda – Miguilim)

Não. Eu considero como um espaço de conhecimento, cultura e aprendizado. Pra mim lazer são lugares que você se diverte tipo praias, clubes, essas coisas pra mim são espaços de lazer. (Nhanina – Miguilim)

O debate em torno do conceito de lazer e sua relação com espaços como museus é complexo e diversificado. Neste estudo, essa complexidade é intensificada por dois desafios específicos:

1. A função pedagógica do Museu Casa Guimarães Rosa, no qual os Miguilins atuam como mediadores culturais. Embora o espaço seja comumente associado à fruição cultural, os Miguilins o percebem, principalmente, como um local de aprendizagem e trabalho com horários preestabelecidos, cronogramas de atendimento etc.;

2. A concepção do senso comum não associa facilmente museus a locais destinados ao lazer e ao prazer cultural.

Ao examinar o primeiro desafio, é essencial considerar o legado da Revolução Industrial, que sedimentou a valorização do trabalho como um pilar estruturante tanto da sociedade, quanto da identidade individual (Aquino; Martins, 2007, p. 479). A atual crise neste paradigma de trabalho provoca um reexame das

prioridades sociais, deslocando o foco para a valorização do tempo livre, do ócio e, por extensão, do lazer.

As perspectivas apresentadas por diferentes autores contribuem para uma compreensão diversificada do tema. A começar pela definição de Dumazedier (1979), que enfatiza a natureza multifuncional do lazer, podemos estabelecer um panorama amplo do assunto.

Dumazedier (1979) define o lazer como um conjunto de atividades que atendem a diversas necessidades humanas, como descanso, diversão e desenvolvimento pessoal. Embora o autor indique que o lazer faz parte de uma “situação social e cultural de caráter global” (Dumazedier, 1979), sua abordagem, frequentemente, limita-se à classificação das atividades de lazer e suas inter-relações.

Este foco restringido omite a dinâmica social mais ampla que dá vida a essas atividades. Em contrapartida, pesquisas contemporâneas têm começado a considerar o lazer não como um fenômeno isolado, mas como uma expressão intrincada da cultura e do contexto social. A crescente integração do lazer em ambientes educativos e culturais, como museus, atesta uma compreensão cada vez mais detalhada dessa complexidade.

Aqui é importante trazer as contribuições de Aquino e Martins (2007), que oferecem uma visão mais subjetiva e íntima do “ócio”, definindo-o como uma escolha pessoal e autônoma, independentemente de classe social, disponibilidade de tempo ou atividade específica. Essa visão destaca o caráter pessoal e subjetivo do ócio e do lazer, e se alinha com as observações de Cuenca (2003), que também apresenta o ócio como uma experiência humana fundamental que enriquece a vida.

O ócio, para o autor, pode ser analisado sob duas perspectivas:

[...] do ponto de vista objetivo se confunde com o tempo dedicado a algo, com os recursos investidos ou, simplesmente, com as atividades. (“Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho”) Do ponto de vista subjetivo, é especialmente importante considerar a satisfação que cada um percebe na experiência vivida (Cuenca, 2003, p. 15).

Nesse cenário, a subjetividade emerge como um elemento crucial. Ela serve como a chave interpretativa que redefine e enriquece conceitos como “ócio”, “lazer” e “tempo livre”.

Contrariando o senso comum, o valor intrínseco do ócio não está vinculado ao tipo de atividade, à disponibilidade de tempo, à condição econômica ou ao grau de

instrução de quem o pratica. Ele está, de fato, intrinsecamente relacionado ao significado pessoal que cada um confere à atividade, conectando-se profundamente com o mundo emocional do indivíduo.

De acordo com Bramante (1998), o lazer é um conceito intrinsecamente complexo, cuja etimologia provém de várias raízes em latim: “licere”, “schole” e “otiu”. Esta complexidade é ampliada ainda mais pelas mudanças sociais que acompanham a Revolução Industrial e a urbanização acelerada, levando, frequentemente, à confusão entre lazer, recreação, esportes e outros.

Para Bramante (1998), o capitalismo atual, que transforma, até mesmo, o tempo em mercadoria, faz do lazer um espaço crucial para a expressão da humanidade, atuando como um contraponto às demandas incessantes da vida moderna. A inclusão da Psicologia nos estudos do lazer, a partir dos anos 1970, muda o enfoque para experiências e atitudes individuais. Dessa forma, o lazer é afetado por diversos fatores contextuais e torna-se uma experiência subjetiva.

A inclusão de espaços, como museus, nessa discussão, torna-se relevante para compreender como o lazer, antes marginalizado em tais locais, vem sendo, cada vez mais, integrado às suas funcionalidades. Os museus, antes vistos somente como reservatórios culturais estáticos, têm sua concepção modernizada e passam a ser encarados como locais de educação, de reflexão e de lazer.

Altamar e Gorga (2019) e Christianne Luce Gomes (2008) introduzem novos elementos ao debate ao questionarem a harmonização entre conhecimento e lazer e ao posicionar o lazer como uma dimensão da cultura. Gomes (2008) vai além ao argumentar que o lazer pode ser uma ferramenta para conscientização e busca por igualdade social, o que acrescenta uma camada ainda mais profunda à discussão.

Este é um ponto que dialoga com a função pedagógica de lugares como o Museu Casa Guimarães Rosa, que incorpora os Miguilins como mediadores culturais. Este espaço se torna, portanto, um exemplo da interseção entre cultura, aprendizagem e lazer, confrontando a noção tradicional de que museus não são locais para “fruição”.

A interdisciplinaridade dos estudos sobre o lazer apenas reforça sua importância e complexidade, exigindo uma abordagem que vá além da superficialidade e que considere suas múltiplas dimensões: psicológicas, sociais, culturais e educacionais.

Conclusivamente, em vez de tratar o museu, a educação e o lazer como esferas isoladas, é mais proveitoso visualizá-los como aspectos interligados da experiência humana. Essa visão mais inclusiva facilita uma análise mais rica e contextualizada de como essas áreas podem, de fato, complementar e enriquecer umas às outras. Assim, o debate sobre o papel dos museus como espaços de lazer não apenas questiona a definição tradicional de lazer, mas, também, reflete a evolução dinâmica do papel dos museus na sociedade contemporânea.

5.4 O Grupo de Contadores de Estórias Miguilim, João Guimarães Rosa e a Conexão Cultural de Cordisburgo

Nesta seção, focaremos em analisar o impacto do GCEM para seus integrantes, examinando como o projeto contribui tanto para a perpetuação da tradição literária quanto para o desenvolvimento pessoal e social de seus membros.

Para tal retomaremos as hipóteses secundárias seguintes:

2. Influência da escola
3. Participação familiar
4. Impacto das viagens
6. Relação com os visitantes
7. Significado do projeto e das formações para os jovens¹⁵.

Cordisburgo, eternizada na obra de João Guimarães Rosa, é mais que uma cidade: é um reflexo da alma literária do autor, evidente nas paisagens do lugar. Dentro desse contexto cultural, o Grupo de Contadores de Estórias Miguilim se destaca.

O projeto estabelece uma ponte entre diferentes gerações e o patrimônio literário de Rosa, fortalecendo o compromisso cultural de Cordisburgo para além das atividades do Museu Casa Guimarães Rosa.

O processo formativo do GCEM envolve treinamentos conduzidos por uma equipe especializada. Estas atividades, frequentemente sediadas na Associação dos Amigos do Museu, são intensificadas durante eventos especiais, como a *Semana Roseana*. Ao longo do tempo, os participantes tornam-se mediadores do museu e ampliam o alcance cultural de Cordisburgo ao se apresentarem em diferentes locais.

¹⁵ A numeração apresentada, bem como no subcapítulo anterior, não segue uma ordem sequencial convencional, mas está estruturada conforme o arranjo estabelecido no subcapítulo 4.2.3.

Os benefícios da participação no projeto Miguilim se estendem além do museu e da comunidade local, influenciando positivamente a vida dos jovens envolvidos. Eles desenvolvem maior consciência cultural e habilidades aplicáveis em diversas esferas da vida. O que podemos perceber em suas próprias falas, mostradas adiante:

Interesse mesmo em ler, eu não gostava de ler e de escrever, eu não gostava tanto antes. Sim. Percebo que quem tá no Miguilim tem mais facilidade de falar, escrever, consegue fazer mais redação. (Miguilim – Miguilim)

São experiências, assim, são partes que a gente pode... é uma conversa com mais tranquilidade, sem ficar com vergonha. Você consegue perder a vergonha com o grupo Miguilim, a timidez... traz um momento de... um pouco de paz. Isso é bom, até mesmo para a gente conseguir descobrir coisas novas sobre o Guimarães Rosa, textos novos, coisas que a gente não conhecia. Eu aprendi várias coisas sobre Guimarães Rosa, a data de nascimento do Guimarães Rosa. E também aprendi um tipo novo de linguajar, do Guimarães Rosa, que é linguajar muito difícil... (Tio Terêz – Miguilim)

É muito bom, eu gosto muito de ler, muitos livros... E agora, eu estou lendo um livro do João Guimarães Rosa, e quando eu leio o livro dele, eu entendo muito mais o que está falando ali. O “Manuelzão e Miguilim” é o texto que a Elisa trabalha com a gente, e aí, a gente vai lendo... em uma página, tem um texto que a gente sabe, Seu Aristeu, que é o texto que eu narro... E a gente já conhece aquilo, entende? (Vó Benvinda – Miguilim)

Muito aprendizado, trouxe direcionamento, consciência de classe, se for pensar... Essa visão de privilégio, faz parte disso. Abriu minha mente, minha visão, para a realidade mesmo, para as diferenças. Guimarães Rosa saiu daqui e viu um mundo de possibilidades. Então, espelhado nisso, nossa realidade é diferente, mas, eu vi diversas coisas que eu poderia fazer para além da nossa realidade aqui. (Drelina – Ex-Miguilim)

Eu acredito que até essa tranquilidade, que eu tô tendo aqui conversando com você, a clareza dos meus pensamentos que, às vezes, eu fico até assim:” Gente do Céu... 25 anos mulher, tu tá pensando desse jeito?” A tranquilidade de me posicionar na frente de outras pessoas, de conseguir subir num palco até hoje e não tremer, tanto quanto eu tremeria se eu não tivesse esse preparo. (Rosa – Ex-Miguilim)

Escola e família atuam como catalisadores nesse processo, fomentando um aprendizado mais engajado.

Sobre a Influência da Escola na escolha dos jovens a participarem do GCEM, obtivemos as seguintes análises:

1. Promoção e Divulgação:

- Vários entrevistados mencionaram que a escola divulgou o projeto. Em alguns casos, os professores davam recados sobre o projeto e as inscrições. Esta promoção direta da escola indica o reconhecimento da importância do projeto para o desenvolvimento dos alunos.

2. Recomendação Direta:

- Alguns entrevistados mencionaram que professores, particularmente, aqueles com filhos que já foram Miguilins, incentivaram os alunos a participarem. Em alguns casos, o incentivo era baseado na percepção de afinidade do aluno com áreas humanas, sugerindo um nível de atenção individualizada para o potencial de cada estudante.

3. Antecedentes de Participação em Atividades Similares:

- Há menções de grupos anteriores, como o “João Bolinha”, indicando que uma das escolas do município já tinha um histórico de incentivar atividades de contação de histórias e leitura.

4. Limitações e Barreiras:

- A pandemia foi citada pelos Miguilins mais jovens e da atual geração como razão para a escola não incentivar diretamente a participação. Além disso, questões logísticas, como mudança de escola devido à idade, também foram mencionadas.

5. Participação Comunitária:

- Além do apoio educacional, a comunidade local exerceu uma influência significativa no estímulo e envolvimento. Um dos entrevistados destacou como, em Cordisburgo, devido ao seu caráter intimista de cidade pequena, a população tende a estar bem-informada sobre as atividades do museu, incluindo os processos seletivos para Miguilins. Para esse entrevistado, tanto a comunidade quanto sua mãe foram pilares fundamentais de incentivo. A força dessa coesão comunitária é evidente quando se observa a ampla divulgação do projeto, a ponto de os próprios moradores tomarem a iniciativa de compartilhar informações sobre as inscrições.

6. Variações na Participação Ativa da Escola:

- Enquanto algumas respostas indicaram um incentivo ativo da escola, outras sugeriram que, embora houvesse divulgação, a escola não “reforçou” ativamente a participação.

Em resumo, a escola atua de forma variada no estímulo aos alunos para aderirem ao projeto Miguilim por meio das divulgações, discussões e projetos.

A influência da família é um fator decisivo no envolvimento dos jovens com o Grupo Miguilim, conforme evidenciado por diversos depoimentos. Muitos jovens foram introduzidos ao grupo por meio de parentes que já estavam envolvidos ou tinham conhecimento sobre as atividades do museu. Adicionalmente, a divulgação nas redes sociais ganhou impulso nos últimos anos, especialmente devido à necessidade de engajamento a distância provocada pela pandemia. Esta abordagem digital, somada ao suporte familiar, revela uma combinação essencial para motivar e engajar os jovens no Grupo Miguilim.

A influência comunitária é outra variável importante, principalmente pelo fato de o projeto ter uma presença notória na vida local. A frase “todo mundo conhece alguém que é Miguilim” sublinha a extensão do impacto comunitário.

Portanto, enquanto a escola serve principalmente como uma via inicial de conhecimento sobre o projeto, são a família e a comunidade que mais efetivamente incentivam e motivam a participação ativa dos jovens no Museu Casa Guimarães Rosa. O que pode ser ilustrado pelas falas dos Miguilins seguintes:

Com certeza, tanto que eu tenho professores que os filhos deles já foram Miguilins, e aí eles falam pra gente, incentiva a gente... Para nunca largar o grupo, porque é um aprendizado que a gente leva para a vida toda. Então, a gente tem total apoio. Escola Estadual Claudio Pinheiro de Lima. (Vó Benvinda – Miguilim)

Sim, era divulgado, eles passavam, falavam que estava acontecendo, indicavam. Eu acho que alguns professores que percebiam que alguém tinha mais familiaridade com a parte de humanas incentivavam mais até... Algumas pessoas até chegaram e falaram: “Olha, você deveria participar.” Acho que como aconteceu comigo, deve ter acontecido com outras pessoas também. (Drelina – Ex Miguilim)

Sobre a influência familiar, analisamos as respostas da seguinte forma:

A família desempenhou um papel significativo na decisão de muitos jovens de se juntar ao projeto Miguilim. A maioria dos entrevistados indicou que a família, de alguma forma, os incentivou ou apoiou a participar.

1. Apoio Direto:

- Muitos dos entrevistados mencionaram o incentivo direto de membros da família, seja a mãe, o pai, uma tia ou um padrinho. Este apoio

variou desde encorajamentos verbais até preparação prática, como uma mãe que treinava textos com o filho.

2. Conhecimento Prévio do Projeto:

- Algumas respostas revelaram que a família já tinha um conhecimento prévio sobre o projeto, seja por meio de outros membros da família que já haviam participado ou por serem estudiosos da obra de João Guimarães Rosa. Esse conhecimento prévio ajudou a criar um ambiente propício para o incentivo.

3. Preocupações e Reasseguramento:

- Uma entrevistada mencionou que, inicialmente, sua mãe estava hesitante sobre sua participação devido a preocupações com viagens. No entanto, após obter mais informações e garantias sobre o projeto, sua mãe ficou mais tranquila e apoiou a decisão.

4. Autonomia e Iniciativa Pessoal:

- Embora a influência familiar tenha sido um fator predominante, é essencial destacar que nem todos os jovens foram influenciados pela família. Alguns decidiram se juntar ao projeto por sua própria vontade ou motivação, demonstrando um nível de autonomia e paixão pessoal pelo projeto.

5. Ligação Familiar e Comunidade:

- Algumas respostas sugerem que a cidade e a comunidade têm um forte senso de pertencimento e identidade. A mãe de um dos entrevistados estava envolvida nas atividades da cidade, indicando um sentimento comunitário.

Em suma, a influência da família é evidente na decisão de muitos jovens de se juntar ao projeto Miguilim, a autonomia pessoal e o sentimento comunitário também desempenham papéis cruciais. O que configura um verdadeiro engajamento público em torno do museu e de seu papel para a comunidade (Macedo, 2020). A combinação desses fatores cria um ambiente propício para que os jovens se envolvam e contribuam para o legado cultural da cidade e da obra de João Guimarães Rosa, conforme nos mostram suas falas:

Por familiares, minha prima que já participou do Grupo Miguilim, e eu sempre gostei e quando eu vi uma apresentação dela, falei pra minha mãe que eu queria fazer uma apresentação daquela, queria ser igual a ela... E aí, quando as inscrições foram abertas, a minha mãe me inscreveu e eu tô aqui até hoje. (Vó Benvinda – Miguilim)

Foi minha mãe, ela me levou em uma apresentação dos Miguilins na Semana Roseana. (Dito – Ex-Miguilim)

Houve uma divulgação na rede social e meus pais me incentivaram a participar. (Vovó Izidra – Miguilim)

Sobre as experiências de viagens dos estudantes com o GCEM fora da cidade e as apresentações com o Grupo Miguilim, trouxemos as seguintes análises:

1. Poucos entrevistados viajaram com o Grupo Miguilim. A maioria viajou por conta própria ou não especificou a companhia.
2. Destinos comuns mencionados incluem Sete Lagoas, Paraopeba, Curvelo e Belo Horizonte.
3. Algumas pessoas mencionaram que teriam viajado e ou viajariam com o grupo se tivessem a oportunidade.

Sobre as apresentações com o Grupo Miguilim fora do museu:

1. A maioria dos entrevistados já se apresentou com o Grupo Miguilim fora do museu.
2. Locais comuns de apresentação incluem o CAT, a Associação dos Amigos do Museu Casa Guimarães Rosa, a Câmara Municipal de Cordisburgo e diversos outros locais em diferentes cidades e estados.
3. A experiência de se apresentar fora do museu foi, em geral, positiva. Muitos mencionaram sentimentos de nervosismo e ansiedade inicialmente, mas também falaram sobre a satisfação e o reconhecimento que sentiram ao realizar as apresentações.
4. Alguns entrevistados expressaram que se sentiram mais compreendidos e ouvidos ao se apresentarem para públicos diferentes.
5. Outros mencionaram o prazer de levar sua cultura e trabalho a diferentes lugares e públicos.
6. Quando questionados sobre a oportunidade de viajar para outras cidades sem a participação no Projeto Miguilim, as respostas foram

mistas. Alguns acreditam que não teriam essa oportunidade sem o projeto, enquanto outros acreditam que ainda assim viajariam.

As viagens e apresentações com o Grupo Miguilim parecem ser experiências valorizadas pelos entrevistados, mas não são o motivo pelo qual as crianças e adolescentes participam do projeto. Apesar de nem todos terem viajado com o grupo, muitos expressaram o desejo de fazê-lo.

As apresentações fora do museu proporcionaram momentos de aprendizado, superação e reconhecimento. Além disso, a participação no Projeto Miguilim parece ter aberto portas para muitos viajarem e ou se apresentarem em lugares que talvez não teriam a oportunidade de conhecer de outra forma, como universidades dentro e fora de Minas Gerais, museus e eventos culturais.

A experiência com o GCEM proporciona aos jovens a oportunidade de transcender as limitações geográficas e sociais de Cordisburgo. Isso se reflete em um enriquecimento profissional, acadêmico e pessoal, abrindo novas portas e perspectivas:

O grupo abriu muitas portas, conheci lugares, fiz viagens inesquecíveis, me destaquei na escola, me descobri com mais afinidade com as ciências humanas, desenvolvi amor pela leitura e pela cultura, aprendi a dar valor na cultura da minha cidade, ter orgulho de ser conterrânea de Guimarães Rosa e parte da sua obra. Poderia ficar aqui por muito tempo citando como esse projeto mudou minha vida para melhor e sem ele eu não seria quem sou hoje. (Otacília – Ex-Miguilim)

O MCGR e o GCEM são pilares na promoção da cultura e legado de Rosa, convertendo o museu em um espaço não apenas de conservação da memória, mas também de aprendizado e crescimento pessoal, ou, de certa forma, um espaço de letramento (Tfouni, 1995). Eles reforçam o conceito de que cultura e educação são mecanismos de transformação social e individual, conforme preconizado por Malraux (2001), que coloca os museus como agentes do desenvolvimento humano.

Em nossa penúltima hipótese, analisaremos como os entrevistados se relacionam com os visitantes no MCGR e quais são os desafios vivenciados por eles.

A relação de um mediador com os visitantes de um museu é uma interação complexa e multidimensional, moldada por diversos fatores e circunstâncias. No caso do Museu Casa Guimarães Rosa, as experiências compartilhadas refletem essa dinâmica rica.

- 1- Diversidade de Visitantes: A diversidade dos visitantes é evidente, variando desde aqueles que são ávidos conhecedores da obra de Guimarães Rosa às crianças pequenas e adolescentes que estão apenas começando a explorar a literatura. Essa variedade representa tanto um desafio quanto uma oportunidade para os Miguilins. Eles são, às vezes, desafiados com perguntas difíceis e, em outras situações, têm a chance de despertar o interesse de jovens para as obras literárias.
- 2- Superação Pessoal: Para muitos dos nossos entrevistados, interagir com os visitantes foi uma jornada de autodescoberta e superação. Muitos começaram como indivíduos tímidos e inseguros, mas, ao longo do tempo, conseguiram superar suas inibições e se tornaram comunicadores confiantes. O período de adaptação para alguns foi rápido, enquanto para outros, foi um processo gradual.
- 3- Desafios e Recompensas: mediar diferentes grupos trouxe desafios específicos. Por exemplo, mediar um grupo de surdos foi uma experiência incrível, mas também revelou a necessidade de aprender línguas de sinais. Os entrevistados também mencionaram a diferença entre grupos de visitantes - enquanto alguns são educados e acolhedores, outros podem ser mais difíceis de gerenciar, especialmente, grandes grupos de alunos.
- 4- Aprendizado e agradecimento: A interação com os visitantes não é apenas sobre transmitir conhecimento, mas também sobre aprender. Foi um processo bidirecional, no qual os Miguilins também aprenderam com os visitantes. Isso trouxe uma sensação de agradecimento e realização para muitos deles, fortalecendo seu amor-próprio e sua paixão pelo trabalho.

Para os jovens Miguilins, trabalhar como educador no Museu Casa Guimarães Rosa é uma experiência transformadora que transcende os obstáculos do dia a dia. A chance de interagir com uma gama diversificada de visitantes proporciona um cenário singular para trocar perspectivas e aprofundar o apreço pelas obras literárias. Cada interação com os visitantes vai além do simples ato de compartilhar o legado de Guimarães Rosa; ela também representa uma oportunidade para o crescimento pessoal e o enriquecimento cultural. Mesmo diante dos desafios, essa jornada se torna uma aventura inesquecível e preciosa que deixa uma marca duradoura na vida de cada Miguilim.

Assim, os Miguilins se colocam como mediadores entre os visitantes e o patrimônio cultural literário de Cordisburgo, fazendo, também desse patrimônio, o próprio mediador entre aquilo que o patrimônio representa e as pessoas que o visitam (Chagas, 2003), colaborando para um processo de contínua humanização (Chagas, 2006), reforçando a importância do trinômio: expografia, mediador, público, informada por Marcelino e Nascimento (2012).

Nisso, acrescentamos que a mediação, promovida por esses miguilins, também colabora para o desenvolvimento cognitivo dos visitantes que recebem, já que a mediação também envolveria, as interações sociais e o próprio contexto cultural e histórico dos sujeitos (Vygotsky, 1998), fazendo dessa experiência mediadora uma ação pedagógica.

A interação diária com diferentes visitantes, a troca de experiências e o *feedback* recebido consolidam a ideia de que o MCGR não é apenas um museu, mas também um espaço vibrante de lazer e aprendizado contínuo, como defendem Melo (2004) e Gomes; Debortoli e Silva (2019):

Antes, eu tinha bastante vergonha, era bastante tímido, mas depois eu fui perdendo a timidez, e agora eu consigo conversar com se fosse... não tô falando que não são pessoas normais... é que agora, eu converso como se fossem pessoas que eu convivo diariamente. (Tio Terêz – Miguilim)

É bom mas depende do visitante.. o pequeno é muito quieto e o adolescente não presta atenção. (Vovó Izidra – Miguilim)

Igual eu te falei, pra guiar é tranquilo... mas quando chega para narrar, a gente fica com uma apreensãozinha. Agora que já estamos acostumando, é mais fácil, mas antes, era bem difícil... A gente gaguejava, mas com o tempo, a gente vai se acostumando. (Vó Benvinda – Miguilim)

Depende de cada visitante... Eles... como eu posso explicar? Eles são até legais. é que vem gente de todo o país, né? E aí a gente aprende umas linguagens diferentes. (Chica – Miguilim)

É muito... eu fico muito entusiasmada, porque eu gosto muito de ter contato com as pessoas, de conversas com as pessoas.

Foi um presente, aprendi com cada um deles, amo essa sensação de aprender constantemente, me sentia útil em levar minha arte e isso fortalece meu amor próprio. (Flausina – Ex-Miguilim)

Era desafiador, já que eu era bastante tímida. Mas com o tempo fui me habituando e aprendendo a lidar com os visitantes. (Catita – Ex-Miguilim)

A trajetória de Maria Pretinha como integrante do grupo Miguilim, dedicado à contação de histórias, exemplifica uma estratégia interativa e cativante para aproximar os jovens da obra e do universo de Guimarães Rosa. Além de narrar histórias, Maria Pretinha teve a oportunidade de orientar visitantes durante o percurso pelo museu:

Também, cada dia a mais você aprende um pouco. Às vezes, o turista faz uma pergunta para você, que ninguém nunca perguntou e nem você mesmo tinha se perguntado isso, aí você precisa correr atrás e procurar saber para estar preparado. Vinha muita criança aqui e perguntava se o coordenador do grupo era o Guimarães Rosa... Chegavam lá no escritório e achavam que o Guimarães Rosa estava lá. (Maria Pretinha – Ex-Miguilim)

Adicionalmente, ela destaca como o programa e o contato com os visitantes do museu foram cruciais para seu desenvolvimento pessoal. A experiência de guiar grupos diversificados, incluindo uma escola para surdos, serviu para alargar suas perspectivas e valorizar a importância de uma comunicação inclusiva, reforçando o que defendem Pinto (2013) e Chagas (2006) sobre o museu como espaço de inclusão, já que o museu que se pretende democrático, não pode excluir de seu público de visitantes, pessoas com deficiência física:

Era muito bom, porque a gente recebia uns elogios, era bom demais. Eu cheguei a guiar uma escola de surdos que eu tinha que falar e tinha a intérprete de libras do meu lado, foi incrível, mas eu também fiquei me sentindo mal por não saber Libras. Mas era criança também. Foi o grupo mais animado que eu guiei, eu não esqueço até hoje, eu tinha 13 anos. (Maria Pretinha – Ex Miguilim)

Mãitina, uma ex-participante do projeto, exemplifica as experiências vividas por muitos jovens da região. Sua passagem pelo MCGR teve um impacto significativo não apenas em sua relação com a obra de João Guimarães Rosa, mas, também, em seu desenvolvimento pessoal e profissional. As reflexões de Mãitina sobre essa experiência servem para destacar o papel do museu como um espaço diversificado que engloba aprendizado, recreação e engajamento social, como sugere Macedo (2020), ao defender a ideia de museu como espaço de aprendizado e entretenimento para diferentes grupos.

Quando questionada sobre sua vivência como Miguilim e a contribuição dessa experiência para sua vida, Mãitina sublinhou a importância da adaptabilidade. Ela enfatizou a constante necessidade de evolução, tanto no âmbito profissional quanto

no pessoal. Mais do que isso, destacou o senso de profissionalismo adquirido ao longo de sua participação no projeto, uma competência que a beneficiou em variadas situações e desafios em sua jornada.

A ênfase dada por Măitina ao compromisso e à responsabilidade adquiridos ressoa fortemente em seu relato. Ela enfatiza como as vivências no MCGR e no projeto Miguilim a capacitaram para superar obstáculos em diferentes esferas da vida, seja no contexto acadêmico, profissional ou pessoal:

De ruim nada, não tem como uma coisa que vai acrescentar na sua vida te trazer algo ruim. De bom, trouxe conhecimento, sempre batendo nessa tecla, reforçou a minha cultura, hoje eu sou uma pessoa culta, gosto de frequentar espaços assim, gosto de ficar ligada na arte, gosto de ver os meninos contarem história... Toda Semana Roseana eu vou, a menos que esteja viajando.

E trouxe a facilidade com o público, de lidar com público. Trouxe um currículo legal também, porque conta, né! Nos lugares conta mesmo... Eu fui arrumar um emprego, eu tinha 19 anos, foi em 2021, foi no final de setembro, eu fui morar em Sete Lagoas, arrumei um emprego lá de telemarketing, de vender empréstimo para idoso e pensionista, e aí, na época, eu contei que era daqui, que era Miguilim, que eu guiava no museu, que eu contava histórias, que eu tinha uma facilidade muito grande com público, para conversar... E uma das coisas que me fez ser contratada na época foi por isso, pelo fato de já ter lidado com público. Eu trabalhei de garçonete também aqui em Cordisburgo, não conta tanto para a área assim, mas pra esse outro aí, contou muito o fato de eu lidar com pessoas de todas as idades, e eu contei detalhadamente como que era. Porque a gente sai do Ensino Médio sem nenhuma experiência e a maioria dos lugares exige uma experiência de 6 meses para contratar, então essa experiência no grupo contou bastante. (Măitina)

Para muitos destes jovens, a participação no projeto significa mais do que uma simples atividade extracurricular, já que eles se tornam porta-vozes da cultura local, e a experiência os capacita a aspirar a oportunidades que vão além de Cordisburgo.

[...] a gente aprende várias coisas, como eu disse, a gente perde o nervoso. (Vovó Izidra – Miguilim)

Eu amo ser Miguilim! Eu brinco que eu me sinto famosa... A gente, na Semana Roseana mesmo, fica dando plantão aqui no museu a semana toda. E os turistas que ficam aqui hospedados, veem a gente na rua e falam: “Olha a Miguilim passando ali na rua, gente! Olha, que chique.” É uma coisa muito legal... (Vó Benvinda – Miguilim)

Eu amei! Até hoje, se eu pudesse... é muito bom! Igual te falei, eu queria contar história. (Măitina – Ex-Miguilim)

Essas experiências, aliadas a ensaios e formação continuada, não apenas ampliaram seu repertório cultural, como também fortaleceram suas habilidades de comunicação, algo que ela considera valioso até hoje, mostrando como a interação social e a experiência *com e pelo* museu também podem favorecer, pela sua experiência de letramento, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Vygotsky, 1998).

Outra participante, Maria Pretinha, compartilhou suas reflexões sobre os treinamentos recebidos no Museu Casa Guimarães Rosa (MCGR) durante seu tempo como membro do Grupo Miguilim. Ela destacou o papel crucial dos instrutores e coordenadores na sua experiência formativa dentro do museu. Maria Pretinha faz menção especial a Lúcia Goulart, a quem credita como a catalisadora que “deu início a tudo para nós”, referindo-se às atividades e dinâmicas fundamentais para sua formação como Miguilim.

Além de Lúcia, outros membros da coordenação do MCGR e do Grupo Contadores de Estórias Miguilim (GCEM), foram identificados como figuras essenciais em seu processo educacional. Estes profissionais proporcionaram não apenas uma estrutura pedagógica robusta, mas também criaram um ambiente propício que facilitou o desenvolvimento de suas diversas competências.

Quando perguntado a Maria Pretinha sobre as contribuições das formações e treinamentos no GCEM, ela nos respondeu:

Sim, muitas contribuições com certeza. Senão, não estaria conseguindo conversar com você hoje aqui não. Eu estava morrendo de vergonha. Sim, mais sabedoria, mais desempenho, só benefício, porque eu não faço faculdade ainda, porque não pensei no que fazer... Mas, me ajuda muito em entrevista de emprego, sou mais tranquila para conversar. Acho que o desenvolvimento da gente fica muito melhor depois que a gente participa do grupo. A gente tem uma boa comunicação. (Maria Pretinha – Ex-Miguilim)

Com base nas respostas dos membros do grupo de contadores de histórias "Miguilim" sobre suas experiências no grupo, é possível traçar uma análise sobre o impacto positivo que o grupo teve em suas vidas e desenvolvimento pessoal:

1. Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação: muitos dos participantes mencionaram como o grupo os ajudou a superar a timidez e a desenvolver habilidades de comunicação. Como resultado, eles se tornaram mais confiantes em falar em público, escrever e expressar suas ideias claramente.

2. Estímulo à Leitura: o grupo despertou um amor pela leitura em vários membros, especialmente pela obra de Guimarães Rosa. Isso é evidente nas declarações como “eu gosto muito de ler” e “agora, eu estou lendo um livro do João Guimarães Rosa”.
3. Expansão Cultural: o grupo ofereceu aos membros uma imersão profunda na obra de Guimarães Rosa, permitindo-lhes não apenas compreender sua linguagem única, mas, também, valorizar a cultura e a herança brasileiras representadas em sua escrita.
4. Construção de Relacionamentos: a experiência de ser um Miguilim ajudou muitos participantes a formarem amizades duradouras e a criar laços com os outros membros do grupo. Esse senso de comunidade foi uma fonte de apoio e orientação para muitos.
5. Crescimento Pessoal e Profissional: além de oferecer habilidades de comunicação, o grupo também desempenhou um papel no desenvolvimento profissional dos membros. Por exemplo, uma participante mencionou como sua experiência no grupo foi valiosa ao buscar emprego, destacando sua capacidade de lidar com o público.
6. Reconhecimento da Realidade e Consciência Social: algumas respostas refletem uma tomada de consciência sobre as desigualdades e realidades do mundo, bem como um senso de direcionamento e consciência de classe.
7. Apreciação e Gratidão: uma forte sensação de gratidão permeia muitas das respostas, com membros expressando gratidão pelo aprendizado, pelas oportunidades e pela experiência transformadora que tiveram como parte do grupo.
8. Desafios e Críticas: embora a maioria das respostas seja positiva, há indicações de algumas experiências negativas ou neutras, como a resposta “Não me trouxe coisas boas pelo que já relatei anteriormente”.

Maria Pretinha considera o impacto das atividades como extremamente positivo, salientando que o programa a capacitou em confiança e eloquência, habilidades que vê como úteis em diversos contextos, como em entrevistas de trabalho.

O efeito do programa em Maria Pretinha foi profundo, a tal ponto que ela manifesta o desejo de “ser Miguilim” novamente. Ela compara essa formação com a

“de uma escola focada em uma única matéria: Guimarães Rosa”, e reconhece o valor incalculável dessa experiência em seu desenvolvimento pessoal e profissional:

Ser Miguilim só tem benefício, eu só aprendi coisas novas, só me beneficiou, aprendi praticamente tudo aqui. É igual uma escola, de uma matéria só, que é Guimarães Rosa. Então, pra mim, foi incrível essa oportunidade de ter participado. (Maria Pretinha – Ex-Miguilim)

Dito, outro entrevistado e ex-Miguilim, foi inicialmente atraído para o mundo de Guimarães Rosa e o Grupo Miguilim durante a *Semana Roseana*, evento anual que ele aguardava com grande antecipação. Dito nos contou que, durante essa semana, a cidade se enchia de vida e atividades diversas, desde oficinas de artes plásticas até sessões de yoga, todas centradas na obra e na trajetória de Rosa. Para Dito, essa semana serviu como um portal para o universo literário de Rosa e uma crescente admiração pelo Grupo Miguilim.

Segundo o entrevistado, naquela época, ser um Miguilim ostentava um certo *status* em Cordisburgo. Mais do que um simples coletivo de narradores, o grupo era uma entidade cultural que ligava a comunidade à sua vasta herança literária. Muitos jovens da cidade aspiravam a integrar esse círculo respeitado.

A conexão de Dito com o museu e, particularmente, com o Grupo Miguilim, foi ampliada pela sua formação educacional. A obra de Guimarães Rosa era um elemento constante no currículo escolar, entrelaçando literatura, história e geografia numa matriz interdisciplinar de aprendizado. Cada projeto escolar dedicado a Rosa reforçava essa conexão com o patrimônio literário local. O que fazia com que o patrimônio e a cidade tenham uma interação contínua que afeta a vida de seus habitantes (Chagas, 2013, Moll, 2009).

Entretanto, o aspecto verdadeiramente único da experiência de Dito é sua conexão pessoal com Guimarães Rosa. Para ele, Rosa transcendia o título de mero escritor; era uma fonte de inspiração. A polivalente carreira de Rosa — que abrangia medicina, diplomacia e escrita — iluminava para Dito o amplo espectro de oportunidades que a vida poderia lhe oferecer. A trajetória de Rosa, partindo de Cordisburgo para ganhar reconhecimento mundial, serviu como um poderoso lembrete de que a origem humilde não é uma restrição ao sucesso ou realização pessoal.

Não podemos deixar de mencionar o papel crucial de sua mentora, Calina Guimarães. Ela foi determinante na inculcação de um sentido de orgulho e pertencimento em Dito e em outros jovens da cidade. Calina transformou tanto o museu quanto o Grupo Miguilim em espaços inclusivos e acolhedores, onde a juventude poderia se conectar com sua herança e se imergir na rica diversidade cultural da sua comunidade:

Eu tive momentos com Guimarães Rosa ao longo da vida. Quando eu morava aí, a figura do Guimarães Rosa foi muito importante para mim para me permitir sonhar, e me imaginar em espaços que eu não estaria. Quando eu olhava para ele falando muitas línguas, sendo médico, sendo diplomata, depois escritor, viajando para fora do Brasil... Quando eu morava em Cordisburgo, uma cidade muito pequena, a gente não viajava muito para fora, não tinha internet ainda, tava começando a chegar celular. Eu só fui ter celular depois de uns 4 anos de Miguilim, nessa época a história de Guimarães Rosa era muito legal, a gente começava a pensar em várias possibilidades que existem. Isso pra mim foi ótimo enquanto estudante, eu pensei que poderiam existir essas possibilidades mesmo... (Dito – Ex-Miguilim)

Em síntese, as vivências de Maria Pretinha e Dito no Grupo Miguilim e no Museu Casa Guimarães Rosa foram não apenas formativas, mas transformadoras. Ambos os ex-membros revelam uma significativa evolução pessoal e profissional, que se manifesta de várias formas, desde o desenvolvimento de habilidades comunicativas até uma profunda apreciação pelo legado literário de Guimarães Rosa.

Maria Pretinha expressa gratidão e entusiasmo ao discorrer sobre o impacto do programa em sua vida. Ela fala da oportunidade como um verdadeiro catalisador para seu crescimento, uma “escola” especializada que a capacitou de maneiras que ela considera inestimáveis, sobretudo em cenários como entrevistas de emprego.

Dito, por sua vez, vê o Grupo Miguilim como uma janela para um mundo de possibilidades. Sua formação educacional já incluía o trabalho de Guimarães Rosa, mas foi sua participação no grupo que ampliou seu horizonte e aprofundou sua conexão com a obra do escritor. Isso também lhe permitiu visualizar diferentes caminhos de vida, algo que ele valoriza imensamente.

Para ambos, a figura de mentores e coordenadores foi decisiva. Ações e atitudes de pessoas como Calina deixaram uma marca positiva, tornando o museu não apenas um espaço de aprendizado, mas também de inclusão e pertencimento, como propõe, respectivamente, Lamizet (1998) e Macedo (2020).

Para complementar nossa análise e enriquecer a compreensão das experiências e percepções dos participantes do Grupo de Contadores Miguilins, utilizamos uma “nuvem de palavras” como recurso ilustrativo. Esse método gráfico oferece uma visão rápida e impactante das palavras e temas mais recorrentes citados pelos entrevistados.

As palavras mais frequentemente mencionadas – como 'falar', 'contar', 'narrar', 'escrever' e 'ler' – reforçam a essência literária e narrativa do projeto. Estas expressões apontam para uma imersão profunda em habilidades de comunicação e expressão, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, (Pozo; Gómez-Crespo, 1998, Marandino, 2005, Gohn, 2006). Este foco nas competências de comunicação é crucial em contextos de educação não-formal, onde o aprendizado se estende além do currículo tradicional, abordando a realidade social e as necessidades individuais dos alunos.

Conforme evidenciado por teóricos como Libâneo (2002), a educação não-formal se distingue significativamente do ensino regular ao ocorrer em ambientes e tempos distintos. Esta modalidade abrange uma ampla variedade de atividades em contextos políticos, culturais e profissionais, todas impregnadas de uma clara intenção educativa. Sua adaptabilidade e relevância são marcas distintivas no cenário educacional contemporâneo.

A educação não-formal se concretiza por meio de oficinas culturais, esportivas e profissionalizantes, que proporcionam aos jovens alternativas enriquecedoras para o desenvolvimento de suas habilidades práticas e sociais. Este foco no aspecto prático e social está em consonância com as ideias de Paulo Freire (1996), que ressaltou a educação como ferramenta de transformação social e individual.

O advento e a expansão da educação não-formal surgem como respostas inovadoras às transformações sociais e às lacunas do sistema de educação formal. Caracterizada por sua flexibilidade e ênfase em habilidades práticas e para a vida, ela se estabelece como um complemento essencial aos métodos de educação formal e informal. Neste panorama, a educação não-formal assume um papel crucial no desenvolvimento integral dos jovens, preparando-os não apenas para enfrentar as exigências do mercado de trabalho, mas também para se tornarem cidadãos conscientes e proativos na transformação de suas comunidades.

Por outro lado, palavras relacionadas a sentimentos e estados emocionais, como "timidez," "nervosismo," "apreensivo," "público" e "vergonha," demonstram os desafios emocionais e psicológicos enfrentados pelos Miguilins. Essas palavras sugerem uma trajetória de superação e crescimento (Pozo; Gómez-Crespo, 1998, Marandino, 2005, Gohn, 2006), já que enfrentar e vencer tais barreiras são partes integrais da experiência

É também digno de nota o surgimento de palavras como "amizades," "desenvolvimento" e "conhecimento" no conjunto de termos mais citados. Essas palavras aludem ao caráter transformador e enriquecedor do projeto, que vai além das habilidades literárias e abraça aspectos sociais e cognitivos da vida dos participantes, como bem sugerem autores, como Pozo; Gómez-Crespo, (1998), Marandino (2005) e Gohn (2006).

Em resumo, a nuvem de palavras serve como um espelho condensado, mas poderoso, que reflete as múltiplas dimensões da experiência de ser um Miguilin. Ela captura a complexidade e a riqueza dos impactos do projeto, desde a aquisição de habilidades comunicativas até o desenvolvimento emocional e social dos jovens envolvidos.

Figura 3: A experiência de ser Miguilim - Desafios e Contribuições



Fonte: Dados da pesquisa.

Os depoimentos sobre as experiências comunitárias ressaltam seu valor, que transcende a simples narrativa de histórias. Estas experiências funcionam como

espaços dinâmicos de educação e transformação, em que o legado literário e cultural da comunidade é não apenas conservado, mas também perpetuado para as novas gerações.

Assim, o Grupo Miguilim e o Museu Casa Guimarães Rosa se destacam não só como instituições de memória, mas como pilares do desenvolvimento humano. Conforme apontado por Malraux (2001) e Wallon (1989), a linguagem se estabelece como um meio de educação não-formal (Pozo; Gómez-Crespo, 1998; Marandino, 2005; Gohn, 2006), proporcionando aos visitantes e mediadores uma aprendizagem rica e significativa.

6 ENTRE RIACHOS E REFLEXÕES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A gente tem de sair do sertão! Mas só se sai do sertão é tomando conta dele adentro...” (Rosa, 1994, p. 243)

Na obra de João Guimarães Rosa, o sertão transcende um mero cenário físico, emergindo como um espaço metafórico de introspecção e autodescoberta. Neste panorama, Cordisburgo se revela não apenas como um local geográfico, mas como um reflexo dessa dimensão roseana, no qual cultura e educação se entrelaçam para moldar identidades e perpetuar tradições.

Os museus contemporâneos, exemplificados pelo Museu Casa Guimarães Rosa, evoluíram além de meros espaços expositivos. Eles se reinventaram como centros dinâmicos de diálogo e aprendizado, enriquecidos por ações educativas que ampliam a experiência dos visitantes e democratizam o acesso ao conhecimento.

Utilizando o conceito de Patrimônio Imaterial do IPHAN, este estudo destaca a convivência e interação entre patrimônios materiais e imateriais em Cordisburgo. O Museu e o Grupo de Contadores de Estórias Miguilim atuam como emblemas dessa interseção cultural, refletindo a complexidade da herança cultural local.

O foco principal deste trabalho foi explorar como as atividades do Museu e do Grupo Miguilim influenciam a formação dos jovens em Cordisburgo. Os resultados apontam que estas instituições não só enriquecem a compreensão cultural dos jovens, mas também afetam positivamente suas habilidades sociais e escolhas profissionais.

Estas entidades ultrapassam a função de agentes educacionais tradicionais. Elas agem como agentes de mudança, moldando significativamente as trajetórias dos jovens. O conceito de Patrimônio Imaterial, como definido pelo IPHAN, enfatiza a importância desses bens culturais na diversidade e riqueza da cultura brasileira.

Além disso, a abordagem pedagógica adotada pelos 'Miguilins' enriquece essa experiência cultural. Baseando-se nos princípios teóricos de Vygotsky (1998), esta metodologia vai além da interação social, estabelecendo-se como uma ferramenta educacional eficaz. Ela fomenta um diálogo contínuo entre os visitantes e o contexto cultural e histórico, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a reflexão crítica.

Dessa forma, o Museu e o Grupo Miguilim contribuem significativamente para além da conservação e celebração da cultura local. Eles desempenham um papel vital na promoção do conhecimento, na compreensão profunda e na valorização da cultura, marcando profundamente todos que interagem com suas iniciativas.

Sem a intenção de abarcar todas as facetas desta pesquisa, este estudo ressalta o poder transformador do Museu Casa Guimarães Rosa e do Grupo Miguilim. Por meio de suas iniciativas, os jovens são induzidos a uma jornada de autodescoberta.

"Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo... O senhor tinha retirado dele os óculos, e Miguilim ainda apontava, falava, contava tudo como era, como tinha visto. Mãe estava assim assustada; mas o senhor dizia que aquilo era do modo mesmo, só que Miguilim também carecia de usar óculos (...) O doutor entendeu e achou graça. Tirou os óculos, pôs na cara de Miguilim. E Miguilim olhou para todos, com tanta força. Saiu lá fora. Olhou os matos escuros de cima do morro, aqui em casa, a cerca de feijão-bravo e são-caetano; o céu, o curral, o quintal; os olhos redondos e os vidros altos da manhã. Olhou mais longe, o gado pastando perto do brejo, florido de são-josés, como um algodão. O verde dos buritis, na primeira vereda. O Mutum era bonito! Agora ele sabia." (Rosa, 2001, p. 149-152)

Como Miguilim, que, ao colocar os óculos, viu o mundo em suas verdadeiras cores e formas, os jovens de Cordisburgo, com o auxílio do Museu e do Grupo, também têm sua percepção transformada. Neste encontro entre sertão e alma, cada narrativa e história compartilhada ajusta nossa percepção sobre nós mesmos e o mundo.

Assim, após esta pesquisa, nós também colocamos novos óculos, oferecidos pela interação entre os autores estudados, o tema investigado e os participantes. Museus são mais que espaços expositivos; são locais de lazer, aprendizado, identidade, memória, linguagem, cultura e educação, todos convergindo em um único sertão.

Portanto, ao discutirmos a transformação operada pelo Museu e pelo Grupo Miguilim, estamos falando de uma alquimia do espírito que transforma a realidade e a percepção dos jovens. Esta é a verdadeira herança de Cordisburgo, um tesouro imaterial de valor eterno.

Este trabalho não é apenas um capítulo na história de uma cidade ou de um museu; é o início de muitos outros capítulos nas vidas dos jovens que aprenderam a ver além. Com o Museu e o Grupo Miguilim como bússolas, eles não só percebem o sertão ao redor, mas também o sertão dentro de si - um território metafórico de descobertas, sonhos e futuros possíveis.

Na trilha das estórias e sertões, cada jovem, contador e ouvinte, torna-se parte de uma tapeçaria cultural em constante evolução, capturando a diversidade e a universalidade da busca humana por significado e pertencimento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Suzi Santos de. **Ver de Perto**: a contribuição de uma atividade lúdica e interativa do Museu da Vida para despertar o interesse de crianças pela ciência. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.
- ALMEIDA, Maria Elisa Pereira de. **O Acontecimento da Narração Oral de Guimarães Rosa**: O Grupo Miguilim de Cordisburgo (MG). 2019. 200 f. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- ALTEMAR, L.M.S.; GORGA, E.N. Memorial Minas Gerais Vale: O Lazer em uma Instituição museológica. In: GOMES, C. L.; DEBORTOLI, J. A.; SILVA, L. P. (Orgs.). **Lazer, práticas sociais e mediação cultural**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- AQUINO, Cássio Adriano Braz; MARTINS, José Clerton de Oliveira. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 479-500, 2007.
- ARAUJO, Marcelo, BRUNO, M. Cristina. Um momento de reflexão sobre o nosso passado museológico. In: ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Orgs). **A Memória do pensamento museológico contemporâneo**. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.
- ARENDT, Hannah. A crise da Cultura: sua importância social e política. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo**: Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BACHELADENSKI, Miguel Sidenei; MATIELLO Júnior, Edgard Contribuições do campo crítico do lazer para a promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 15, n. 5, p. 2569-2579, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000500031>> Acesso em: 22 mai. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís A. Pinheiro. São Paulo: Eições70, 2011.
- BENJAMIN, Walter. Sur le programme de la philosophie qui vient. In: BENJAMIN, Walter. **Mythe et violence**. Paris: Denoël, 1971. Texto originalmente publicado em de 1918. Tradução de Maurice de Gandillac.
- BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: 34, 2011. p.49-73

BLOISE, A. S. O Desafio da Gestão dos Pequenos Museus. In: SISTEMA ESTADUAL DE MUSEUS DE SÃO PAULO (Org.). **Museus: o que são, para que servem?** Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 43-48.

BRAMANTE, A. C. Lazer, concepções e significados. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 9-17, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1552>. Acesso em: 15 out. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1982.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina; PORTELLI, Alessandro. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 30, nov. p. 3-6, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura, Educação e Interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues [et al.] **O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação**. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Editora do Senado, 1988.

BRITTO, Clovis Carvalho; SANTOS JÚNIOR, Roberto Fernandes dos. **Hugues de Varin, singular e plural: memórias sobre museologias comunitárias**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 13, n. 2, p. 465-469, maio-ago. 2018.

CALAZANS, Marília Oliveira. Educação para Ciência, Ciência para a Educação: a proposta pedagógica de um museu de ciências naturais. **Revista Leopoldianum**, ano 44, n. 123, p. 143-153, 2018.

CAMPELLO, Tereza; GENTILI, Pablo. As múltiplas faces da desigualdade. In: CAMPELLO, Tereza (Org.) **Faces da desigualdade no Brasil**: um olhar sobre os que ficaram para trás. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2017. p. 10-15.

CÂNDIDO, Duarte Manuelina. M. A função social dos museus. **Canindé**: Revista do Museu de Arqueologia de Xingó, n. 9, p. 169-187, 2007.

CÂNDIDO, Duarte Manuelina. As ondas do pensamento museológico: balanço sobre a produção brasileira. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira; NEVES, Kátia Regina Felipini. (Orgs.) **Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento**: propostas e reflexões museológicas. São Cristóvão: Museu de Arqueologia de Xingó, 2008. p. 54-72.

CAZELLI, S., MARANDINO, M., STUDART, D. Educação e comunicação em museus de ciências: aspectos históricos, pesquisa e prática. In.: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Org.) **Educação e Museu**: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências. Rio de Janeiro: FAPERJ/Editora Access, 2003. p. 1-7.

CHAGAS, Mário de Souza. Museus de Ciência: assim é se lhe parece. **Caderno do Museu da Vida**: O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu 2001/2002. p.46-59, 2001.

CHAGAS, Mário de Souza. Museus, memórias e movimentos sociais. **Cadernos de sociomuseologia**, v. 41, n. 5, 2011.

CHAGAS, Mario. Educação, Museu e Patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra. (Org.). **Educação Patrimonial** – educação, memórias e identidades. Caderno Temático 3. 1. Ed. João Pessoa: Iphan, 2013, v. 3, p. 27-31.

CHAGAS, Mário de Souza. Um novo (velho) conceito de museu. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 1, n. 2, p. 183-192, 1985. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/971>. Acesso em: 26 out. 2023.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v.16, n. 2. p. 221-236, 2003.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário**: cultura, arte e política pós-2001. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

CORNELSEN, E. L. Esporte e Discurso Totalitário: os Jogos Olímpicos de Berlim e o Discurso nazista na Imprensa. In: MARI, Hugo/MACHADO, Ida Lucia/MELLO, Renato de. (Org.). **Análise do Discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2003. p. 315-350.

COSTA, Heloisa Helena Fernandes Gonçalves; WAZENKESKI, Verlaine Fátima. F. A importância das ações educativas nos museus. **Ágora**, v. 17, n. 2, p. 64-73, 16 maio

2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/6336>. Acesso em: 26 out. 2023.

CUENCA, M. C. **Ocio humanista**: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. Documentos de Estudios de Ocio, n. 16. Deusto: Universidad de Deusto 2003.

DUARTE, Alice. Nova Museologia: os pontapés de saída de uma abordagem ainda inovadora. **Museologia e Patrimônio**, v. 6, n. 2, p. 99-117, 2013. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/248/239>. Acesso em: 26 out. 2023.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **The Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FAGUNDES, Norma Carapiá.; BURNHAM, Teresinha Fróes. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, v. 6, n. 5, p. 39-55, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2837>. Acesso em: 26 out. 2023.

FARIA, Diomira Maria Cicci Pinto. "Museums and Literature". In: QUINTEIRO, Sílvia; MARQUES, Maria José (Orgs.). **Working Definitions in Literature and Tourism: A Research Guide LIT&TOUR**. Algarve/Faro: CIAC/Universidade do Algarve, 2022. p. 107-108.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 175-202.

GEERTZ, Clifford. 1989. "Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura". In: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. p. 13-41.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: [//www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 26 out. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, Christianne L. **Lazer, Trabalho e Educação**: relações históricas, questões contemporâneas. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, Christianne Luce. Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento. **Licere**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 1-25, 2011. Disponível em: <http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/sumario.html?ed=29>. Acesso em: 26 out. 2023.

GOMES, A. M. R.; FARIA, E. L. **Lazer e diversidade cultural**. Brasília: SESI/DN, 2005.

GOMES, C. L.; DEBORTOLI, J. A.; SILVA, L. P. (Org.). **Lazer, práticas sociais e mediação cultural**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GUEDES, Maria Helena. **As Grandes Navegações**. Clube de autores: Joinville, 2016.

GUIMARÃES, Alice Demattos e DINIZ, Sibelle Cornélio Equipamentos culturais, hábitos e território: um estudo de caso do Espaço do Conhecimento UFMG. **URBE: Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 11, p. 1-16, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.e20180093>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 13. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2020.

HOFFMAN, Felipe Eleutério. Museus e revitalização urbana: O Museu de Artes e Ofícios e a Praça da Estação em Belo Horizonte. **Caderno Metrópole**, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 537-563, nov. 2014.

HARTLEY, J. Case Studies in Organizational Research. In: Casell and Symon, Qualitative Methods in Organisational Research. London: Sage Publication, 1994.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS - ICOM. **Questionário do ICOM Brasil sobre a nova definição de Museu**. Disponível em: http://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Questionario-do-ICOM-Brasil-sobre-a-nova-definicao_revisao.pptx.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Museus e Turismo**. Brasília: IBRAM, 2014.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos**. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

JENSEN, S. Q. Repensando o capital subcultural. **Revista Eco-Pós**, v. 17, n. 3, p. 1-22, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v17i3.1766>. Acesso em: 30 out. 2023.

JOLIVET, Regis. **Curso de Filosofia**. Biblioteca Argentina de Filosofia., Buenos Aires: Club de Lectores, 1959.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 30 out. 2023.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do Museu. In.: **Caderno de Diretrizes Museológicas**, v. 1. 2. ed. Brasília/Belo Horizonte: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Departamento de Museus e Centros culturais/ Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus, 2006. p. 17-30.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMIZET, Bernard. **La Médiation politique**. Paris: Éd. de L'Harmattan, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Luiz Costa. Literatura e nação: esboço de uma releitura. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 3, p. 33-39, 1996.

LOPES, Romilda Aparecida. **Vamos ao Museu Hoje?** Lazer e Educação em Visitas Mediadas. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MACEDO, Luiza de Souza Lima. **Lazer e Aprendizagem**: interseções a partir de visitas familiares a museus universitários de ciências. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 12-29, 2002. Disponível em: www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgsfQD7ytJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 out. 2023.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais**. Bauru: Usc, 2004. p. 1-10.

MARANDINO, Martha. Museu como lugar de cidadania. In: SALTO PARA O FUTURO (Org.). **Museu e escola**: educação formal e não-formal. Brasília: MEC/TV

Escola, 2009. p. 29-35. Disponível em:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. Acesso em:
26 out. 2023.

MARANDINO, Martha (Org.). **Educação em Museus**: a mediação em foco. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008.

MARANDINO, Marta. A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 12, p. 161-81, 2005.
Disponível em:
www.scielo.br/j/hcsm/a/87wVYCHWK3XmVBPpZRFS84m/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 26 out. 2023.

MARCELLINO, N. C.; NASCIMENTO, R. M. Possíveis contribuições de Hebert Marcuse aos estudos sobre o lazer. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, v. 16, n. 2, p. 27-35, jul./dez. 2012.

MALRAUX, André. **O museu imaginário**. Rio de Janeiro: Ed. 70, 2001.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, V. A. de. Verbetes Animação Cultural. In: GOMES, Christianne L. (org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p. 12-15.

MELO, V. A. D.; ALVES JÚNIOR, D. D. **Introdução ao Lazer**. v. 1. 2. Ed. Barueri: Manole Ltda, 2003.

MENESES, U. T. B. A Exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, B.G.; VIDAL, D. G. (Orgs.). **Museus**: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 15-88.

MINAYO, M. C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAES, A. C. de. Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, 2014.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a03.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, v. 8, n. 51, p. 12-15, ago./out., 2009.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. **A quantas anda a desigualdade de rendimentos no Brasil?** Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2020. Disponível em: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=1413> Acesso em: 8 jun. 2022.

PATTON, M. G. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 3. Ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação 2. Ed. Rio de Janeiro/Brasília: INL/Zahr, 1975.

PINHO, L.T. A. Letramento Histórico em Museus: Análise de uma Experiência Educativa Realizada no Memorial Minas Gerais Vale. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 17., 2017 Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu, UNILA, 2017.

PINTO, Celina Bárbaro. Museu, comunidade e património cultural imaterial: um estudo de caso - o Museu da Terra de Miranda. **MIDAS**, n. 2, p. 1-19, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/midas/210>. Acesso em: 27 out. 2023.

PÔSSAS, Helga Cristina Gonçalves. **Saber fazer e fazer saber**: os museus de ciências da UFMG (uma contribuição para a reflexão em torno dos museus de ciências universitários). 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. A solução de problemas em ciências da natureza. In: POZO, J. I. (Org.) **A solução de problemas**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-102.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CORDISBURGO. **Cultura**. [online] disponível na Internet via <http://www.cordisburgo.mg.cnm.org.br>. Acesso em: 14 set. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CORDISBURGO. **História**. Disponível em: <https://cordisburgo.mg.gov.br/historia/>. Acesso em: 30 out. 2023.

QUEIROZ, R. M. de; *et al.* A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 4, n. 7, p. 12-23, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/issue/view/4>. Acesso em: 26 out. 2023.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A doação do objeto**: o museu no ensino de História, Chapecó: Argos, 2004.

RODRÍGUEZ, Octavio. **O estruturalismo latino-americano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

RAFFAINI, P. T. Museu Contemporâneo e os Gabinetes de Curiosidades. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, v. 3, p. 159-164, 1993.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

ROSA, João Guimarães. Campo Geral. In: ROSA, João Guimarães. **Manuelzão e Miguilim**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

RUSSIO, Waldisa. **Museu**: um aspecto das organizações culturais num país em desenvolvimento. 1977. 162 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1977.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museus Brasileiros e política cultural. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 55, p. 53-72, 2004.

SANTOS, Maria Célia Teixeira. A escola e o museu no Brasil: uma história de confirmação dos interesses da classe dominante. **Cadernos de Museologia**, n. 3, p. 41-66, 1994.

SILVA, Raimunda Magalhães da; *et al.* **Estudos Qualitativos**: Enfoques Teóricos e Técnicas de Coleta de Informações. Sobral: Edições UVA, 2018.

TEIXEIRA NETO, José. **A emergência das questões da cultura e os atos de Currículo**: possibilidades de transculturalismo crítico. 2008. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6.Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1989

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de

êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, FFLRP-USP, p. 70-80, 2000.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O museu como um espaço de lazer, educação e linguagens: Uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação de mediadores do grupo Miguilim, no Museu Casa Guimarães Rosa

Pesquisador: Diomira Maria Cicci Pinto Faria

Versão: 1

CAAE: 65949522.0.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 139740/2022

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O museu como um espaço de lazer, educação e linguagens: Uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação de mediadores do grupo Miguilim, no Museu Casa Guimarães Rosa que tem como pesquisador responsável Diomira Maria Cicci Pinto Faria, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Minas Gerais em 12/12/2022 às 10:53.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

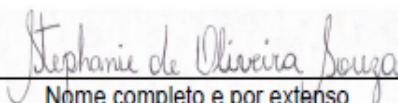
Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Stephanie de Oliveira Souza responsável pelo projeto O museu como um espaço de lazer, educação e linguagens: Uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação de mediadores do grupo Miguilim, no Museu Casa Guimarães Rosa, **DECLARO que a pesquisa deste projeto não foi iniciada**, **DECLARO** estar ciente de todos os detalhes inerentes à pesquisa e **COMPROMETO-ME** a acompanhar todo o processo, prezando pela ética tal qual expresso na Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, e suas complementares, assim como atender aos requisitos da Norma Operacional n.º 001/2013, especialmente, no que se refere à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. **COMPROMETO-ME** também a anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais. Por fim, **ASSEGURO** que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.


Belo Horizonte, 27 de novembro de 2022


Nome completo e por extenso



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O museu como um espaço de lazer, educação e linguagens: Uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação de mediadores do grupo Miguilim, no Museu Casa Guimarães Rosa			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Diomira Maria Cicci Pinto Faria			
6. CPF: 474.291.356-68		7. Endereço (Rua, n.º): PRESIDENTE ANTONIO CARLOS 6627 - UFMG/IGC PAMPULHA sala 3058 BELO HORIZONTE MINAS GERAIS 31270901	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (31) 8814-0390	10. Outro Telefone:
		11. Email: diomira@uol.com.br	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>01</u> / <u>11</u> / <u>2022</u>		 _____ Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS		13. CNPJ: 17.217.985/0005-38	14. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
15. Telefone: (31) 3409-5420		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Carlos Fernando Ferreira Lobo</u>		CPF: <u>982.024.886-72</u>	
Cargo/Função: <u>diretor</u>		CARLOS FERNANDO FERREIRA LOBO:88202488672 LOBO:88202488672	
Data: <u>09</u> / <u>11</u> / <u>2022</u>		Assinado de forma digital por CARLOS FERNANDO FERREIRA LOBO:88202488672 Dados: 2022.11.09 08:38:04 -03'00' _____ Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Informamos que o projeto O museu como um espaço de lazer, educação e linguagens: Uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação de mediadores do grupo Migullim, no Museu Casa Guimarães Rosa que tem como pesquisador responsável Dlomira Maria Cicci Pinto Faria, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Minas Gerais em 12/12/2022 às 10:53.



Projeto de Pesquisa:
 O museu como um espaço de lazer, educação e linguagem: Uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação de mediadores do grupo Migulim, no Museu Casa Guimarães Rosa.

Informações Preliminares

Responsável Principal

CPF/Documento: 474.291.356-68	Nome: Diomira Maria Cíci Pinto Faria
Telefone: 31891-40390	E-mail: diomira@uol.com.br

Instituição Proponente

CNPJ: 17.217.985/0005-38	Nome da Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
--------------------------	---

É um estudo internacional? Não

Assistentes

CPF/Documento	Nome
006.890.856-68	STEPHANIE DE OLIVEIRA SOUZA

Área de Estudo

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)

- Grande Área 7. Ciências Humanas
- Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes

Título Público da Pesquisa: O museu como um espaço de lazer, educação e linguagem: Uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação de mediadores do grupo Migulim, no Museu Casa Guimarães Rosa

Contato Público

CPF/Documento	Nome	Telefone	E-mail
474.291.356-68	Diomira Maria Cíci Pinto Faria	31891-40390	diomira@uol.com.br

Contato Científico: Diomira Maria Cíci Pinto Faria

Desenho de Estudo / Apoio Financeiro

Desenho:

O ambiente escolar é de extrema importância para a difusão de bases culturais e estreitamento de relações orgânicas, além de propiciar o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos discentes conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã. Entretanto demandas da sociedade estão cada vez mais abrangentes, com isso, a função social exercida pela escola tornou-se mais complexa. Nesse sentido, é interessante pensar numa conjuntura educacional para além da escola, que viabilize que crianças e adolescentes tenham acesso à cultura e à diversidade. Considerando que o museu se estabelece como um espaço de fruição para além da estética e passa a ser um importante espaço de interpretação de culturas e de educação dos cidadãos, fortalecendo a cidadania e o respeito às diferenças culturais, ele pode ser uma alternativa com enorme potencialidade educacional, didática e emancipatória, capaz de colaborar com a formação dos indivíduos. Assim, diante dessas ponderações iniciais e por considerar o museu como um espaço capaz de contribuir ativamente e socialmente para a construção de uma democracia cultural, e também por meio do lazer, com vistas a contribuir com os debates e possibilitar novos conhecimentos relativos ao campo de estudos do lazer, aliado ao compromisso sociopolítico dos museus que é, antes de tudo, educacional, foi possível elaborar o problema de pesquisa que se propõe: A prática de mediações no Museu Casa Guimarães Rosa contribui para a formação dos jovens estudantes envolvidos no projeto Migulim? Assim, consideramos responder se a prática de mediações no Museu Casa Guimarães Rosa contribui para a formação dos jovens estudantes envolvidos no projeto Migulim e a partir disso, definiram-se as seguintes objetivos: o de Compreender de que forma as práticas pedagógicas do Museu Casa Guimarães Rosa contribuem para a formação de mediadores do Grupo Migulim, assim como apresentar reflexões sobre esse local como um espaço de educação, fruição e lazer.; Levantar na Literatura de áreas de Educação e Estudos do Lazer, conceitos acerca de Mediação Cultural, Mediação Educativa e Mediação em Museus e relacioná-los às práticas Pedagógicas de formação de mediadores do Museu Casa Guimarães Rosa; Identificar o perfil dos alunos e das alunas que participam do projeto, bem como a relação das escolas parceiras do projeto; Estudar e Compreender como são desenvolvidas as atividades pedagógicas do Museu; Identificar as estratégias presentes nas práticas educativas que favoreçam a construção do conhecimento dos aprendizes do projeto; Refletir sobre o MCCR como um espaço de educação, fruição e lazer; Analisar o ponto de vista dos atuais e ex-migulims sobre o MCCR como um espaço de lazer e de aprendizagem. A metodologia adotada neste trabalho privilegia a pesquisa qualitativa, por meio de pesquisas bibliográficas e observação direta sob o olhar de etnografia. Entende-se que análises qualitativas envolvem a obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes. Essa modalidade de pesquisa preocupa-se com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações que permeiam as relações. Para a realização da pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo de caso, através de entrevistas semiestruturadas, por mostrar-se mais pertinente ao estudo pretendido, favorecendo o contato direto e natural com a situação e indivíduos pesquisados, por meio do trabalho de campo. O objetivo da utilização deste tipo de pesquisa é a obtenção de dados que se aproximem ao máximo do que se espera alcançar com esta investigação, que é conhecer a contribuição do projeto Migulim de formação de mediadores para o Museu Casa Guimarães Rosa na vida dos estudantes selecionados.

Apoio Financeiro

CNPJ	Nome	E-mail	Telefone	Tipo
				Financiamento Próprio

Palavra Chave

Palavra-chave
lazer, educação, museus, Injuçena

Data de Submissão do Projeto: 11/12/2022

Nome do Arquivo: PE_INFORMAÇÕES_MUSEUS_DO_PROJETO_204793.pdf

Versão do Projeto: 1

Detalhamento do Estudo

Resumo:

O ambiente escolar é de extrema importância para a difusão de bases culturais e estreitamento de relações orgânicas, além de propiciar o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos discentes conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã.

Entretanto demandas da sociedade estão cada vez mais abrangentes, com isso, a função social exercida pela escola tornou-se mais complexa.

Nesse sentido, é interessante pensar numa conjuntura educacional para além da escola, que viabilize que crianças e adolescentes tenham acesso à cultura e à diversidade.

Considerando que o museu se estabelece como um espaço de fruição para além da estética e passa a ser um importante espaço de interpretação da cultura e de educação dos cidadãos, fortalecendo a cidadania e o respeito às diferenças culturais, ele pode ser uma alternativa com enorme potencialidade educacional, didática e emancipatória, capaz de colaborar com a formação dos indivíduos.

Assim, diante dessas ponderações iniciais e por considerar o museu como um espaço capaz de contribuir ativa e socialmente para a construção de uma democracia cultural, e também por meio do lazer, com vistas a contribuir com os debates e possibilitar novos conhecimentos relativos ao campo de estudos do lazer, aliado ao compromisso sociopolítico dos museus que é, antes de tudo, educacional, foi possível elaborar o problema de pesquisa que se propõe: A prática de mediações no Museu Casa Guimarães Rosa contribui para a formação dos jovens estudantes envolvidos no projeto Migulim?

Assim, consideramos responder se a prática de mediações no Museu Casa Guimarães Rosa contribui para a formação dos jovens estudantes envolvidos no projeto Migulim e a partir disso, definiram-se os seguintes objetivos: o de Compreender de que forma as práticas pedagógicas do Museu Casa Guimarães Rosa contribuem para a formação de mediadores do Grupo Migulim, assim como apresentar reflexões sobre esse local como um espaço de educação, fruição e lazer.; Levantar na Literatura de Área de Educação e Estudos do Lazer, conceitos acerca de Mediação Cultural, Mediação Educativa e Mediação em Museus e relacioná-los às práticas Pedagógicas de formação de mediadores do Museu Casa Guimarães Rosa; Identificar o perfil dos alunos e das alunas que participam do projeto, bem como a relação das escolas parceiras do projeto; Estudar e Compreender como são desenvolvidas as atividades pedagógicas do Museu; Identificar as estratégias presentes nas práticas educativas que favoreçam a construção do conhecimento dos aprendizes do projeto; Refletir sobre o MCCR como um espaço de educação, fruição e lazer; Analisar o ponto de vista dos atuais e ex-migulims sobre o MCCR como um espaço de lazer e de aprendizagem.

A metodologia adotada neste trabalho privilegia a pesquisa qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e observação direta sob o olhar da etnografia.

Entende-se que análises qualitativas envolvem a obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes. Essa modalidade de pesquisa preocupa-se com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações que permeiam as relações.

Para a realização da pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo de caso, através de entrevistas semiestruturadas, por mostrar-se mais pertinente ao estudo pretendido, favorecendo o contato direto e natural com a situação e indivíduos pesquisados, por meio do trabalho de campo.

O objetivo da utilização deste tipo de pesquisa é a obtenção de dados que se aproximem ao máximo do que se espera alcançar com esta investigação, que é conhecer a contribuição do projeto Migulim de formação de mediadores para o Museu Casa Guimarães Rosa na vida dos estudantes selecionados.

Introdução:

Este projeto é o resultado de uma trajetória de vida e do meu anseio por tornar possíveis e acessíveis as reflexões entre três temas que foram sentidos durante a minha caminhada profissional e que hoje, após tanto cultivar, começam o seu processo de germinação: o Museu, Os Estudos do Lazer e a Educação.

Há aproximadamente quinze anos eu ingressava em meu primeiro curso de Graduação.

Sob a pressão de ingressar em uma universidade pública, não apenas pela qualidade, mas sobretudo devido à minha realidade socioeconômica da época e pela minha trajetória escolar integralmente realizada em escolas públicas de Belo Horizonte, era necessário (sob a ótica introjetada na maioria das famílias brasileiras e da minha, de que estudar para ser "doutor", era a melhor coisa que poderia acontecer àquele núcleo e também para a sociedade) escolher um curso promissor, com algum prestígio, que pudesse me garantir uma vida estável e experiências profícuas.

Eu só não sabia que seria tão difícil e que, no "tocho do funilão" da minha vida naquele período de importantes decisões, eu ainda não teria traçado objetivos claros quanto ao curso que direcionaria a minha vida pessoal e profissional, metas, e um planejamento a longo prazo. Outros colegas da minha idade e que estavam experienciando essas mesmas angústias, já sabiam até por quais empresas passariam, quanto ganhariam, com que idade se casariam ou comprariam o primeiro carro e o primeiro apartamento, e eu só queria saber o que eu queria fazer ou ao menos o que eu poderia fazer a partir dos meus interesses e gostos, porque até então, eu só sabia o que eu não queria.

Eu não tinha nada! Só vontade. E depois algumas crises de ansiedade. E mais tarde alguns diagnósticos de problemas respiratórios. Bem, aí meus leitores e leitoras provavelmente pensam que todo esse imbróglio, todo esse sofrimento, se deu por escolher, no mínimo, um curso de Medicina, ou Direito ou Engenharia. Não. Estes estavam na lista dos cursos que eu, definitivamente não queria fazer. Sim! Uma decepção para a família logo de início. Talvez quisessem uma "doutora" para chamar de sua, mas provavelmente "um anjo torço, desses que vivem na sombra, tenha sussurrado em meu ouvido":

— Vai, Stephanie! Ser gauche na vida.

Meus interesses, pensamentos, conversas, aspirações, alguns deveres e meu contato com cursos preparatórios para o vestibular, novas metodologias de ensino, além daqueles experiências do Ensino Médio, sensibilizaram o meu olhar para uma outra área... menos valorizada cultural, política, social e economicamente: a educação.

Imagino que os cursos de licenciatura são os que mais afetam às pessoas ao redor daqueles que os escolhem, porque quase todos se sentem extremamente motivados e nos desmotivar. — Você será pobre! Dêem. — Você tem certeza de que quer isso para a sua vida? Questionem.

Entendo que boa parte dessa preocupação se deve à visão de uma educação para a profissão e para a possibilidade de ascensão social por meio de um emprego que garanta estabilidade financeira. A universidade nem sempre é vista como aquele lugar em que se produz conhecimentos diversos, que é capaz de nos preparar para viver em sociedade, em que há pesquisas sérias que são potenciais políticas públicas que visam melhorias para o país em vários aspectos: educacionais, farmacêuticos, culturais, engenharias, legislativos e outros. Aspirar um bom emprego é compreensível quando pensamos que vivemos em um país com tantas desigualdades.

O Observatório das Desigualdades (ODD) publicou uma matéria sobre a desigualdade de renda no Brasil, com base no relatório "Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira", do IBGE. Utilizando dados do Banco Mundial, do ano de 2020, e o indicador conhecido como Índice de Gini, foi possível demonstrar que o Brasil figura como o nono país mais desigual entre os 164 países selecionados, estando atrás apenas de Moçambique, Suazilândia, República Centro-Africana, São Tomé e Príncipe, Zâmbia, Suriname, Namíbia e África do Sul. (Observatório das Desigualdades, 2020).

Em suma, o Índice aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos, e seu coeficiente, após uma das faces

mais estruturantes do fenômeno, a desigualdade de renda (CAMPELO; GENTILI, 2017).

Ainda que muitos de nós saibamos da falta de estrutura, da falta de acesso da grande parte da população ao sistema educacional, ainda há quem valorize a educação, e busque ascensão profissional por meio dela. Assim, escolhi o curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, e fui apresentada a diversas discussões que, aos poucos, moldaram minha vida profissional e acadêmica, iluminando possíveis caminhos e filosofias e direcionando cada vez mais o meu olhar como pessoa aprendiz dos processos educativos e vivendo um processo ainda mais marcante, como expõe Paulo Freire (1985) em seu livro "Por Uma Pedagogia da Pergunta" ao citar a frase que teve oportunidade de ouvir em uma de suas visitas ao Cabo Verde, proferida pelo presidente Aristides Pereira: "Expulsamos o colonizador, mas precisamos agora descolonizar as nossas mentes". E assim seguí e sigo o processo de "descolonizar a minha mente".

Percebi que havia uma inclinação da minha parte aos estudos sobre política e educação, diferenças interculturais e determinados recortes, que, como FREIRE (2001) explica em seu livro Política e Educação podem gerar "ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência". Eu estava começando a trilhar meu caminho dentro da academia, mas ainda de um jeito bem tímido.

Naquela íntima eu já compreendia que existem contradições sociais, econômicas e políticas, e que espaços educacionais, em sua pluralidade, eram locais de grande movimentação cultural, evidenciando a necessidade de se pensar constantemente em uma educação crítica, em uma formação cultural crítica, e na relação entre cultura, currículo, educação e na importância de políticas públicas educacionais, nas leis e nas ações do estado.

Sobre conhecimento cultural, vale a pena citar Teixeira Neto que evidencia os conflitos e disputas sociais na vida e na escola:

O conhecimento cultural é desdobramento das tensões, das lutas pela disputa de significados nas arenas antropocêntricas cotidianas, é fruto das vivências pessoais e interações com os sistemas simbólicos, é, por fim, o acervo potencial de cada ator para interações na vida e na escola (TEIXEIRA NETO, 2008, p.11).

Todos esses anos de estudos, pesquisas e descobertas, me permitiram compreender a complexa relação entre educação e cultura. Complexo porque refletir sobre educação e cultura requer a multireferencialidade para refletir criticamente sobre a diversidade de saberes que existem e que são configuradas em jogos de interação e intercâmbios (MACEDO, 2007, p.29)

Gauthier (2010) dialoga com a obra À crise da Cultura de Hannah Arendt (1972) a respeito das mudanças culturais e os impedidos para o mundo, o que ela chama de mundo moderno, ou modernidade.

Arendt se dedicou a refletir sobre o totalitarismo do período pós-guerra nos anos 40 e 50 e preocupava-se com a preservação da capacidade de reflexão crítica. Para a autora, o mundo se confronta com uma experiência nunca antes vivida na história da humanidade, em que homens e mulheres encaram o futuro não mais apoiando-se em dogmas religiosos, tradições e no totalitarismo.

Essa experiência culminou em uma espécie de crise da autoridade, de educação e de cultura. Essa crise cultural a que Arendt (1982) se refere, trata-se, conforme explica Gauthier (2010, p. 178): de "[...] uma revolução profunda e radical dos nossos sistemas de valores e de nossas crenças mais estabelecidas."

O contato com tantas leituras, tantos autores e autoras e o acesso às discussões acadêmicas trouxeram muitas vivências, experiências e, claro, altas e baixas, momentos de desânimo, desespero, dúvidas e incertezas, mas considero que todas essas subjetividades, apesar de muitas vezes me paralisarem, acima de tudo, me provocaram. Difícil se pensar em Educação e não se sentir provocado(a). Foi levada a outras possibilidades dentro da educação, a outros estudos e a novas expectativas, o que culminou em uma nova decisão, a de cursar Letras na UFMG.

O curso de Letras da UFMG me levou a algumas novas possibilidades profissionais, ainda atreladas à licenciatura, à educação e à produção do conhecimento, mas agora em espaços não formais de educação, especificamente os museus.

Ingressei então no Museu Brasileiro do Futebol, como estagiária graduanda de Letras. O Museu Brasileiro do Futebol ou MBF, espaço pelo qual ainda sigo meu caminho cujo educativo, ainda caminhando em sua construção e solidificação, permitiu que eu reflexões e meu caminho profissional, repensasse as minhas práticas e o meu fazer e olhar pedagógico, agora sob uma nova ótica: a da educação não-formal. A partir desse momento a relação entre educação e cultura realmente começa a fazer sentido, um sentido não mais presente apenas na literatura, na teoria, mas nas minhas vivências e nas minhas práticas naquele lugar.

Segundo Queiroz (2011, p.13): "O museu é um dos espaços não formais institucionalizados que tem por função a exposição de materiais históricos antigos e novos, destinados ao estudo e à contemplação."

Entende-se por espaços não-formais aqueles lugares que podem desenvolver ações educativas, mas com metodologias diferentes das que costumam ocorrer nas escolas ou seja, a sua função básica não é a Educação formal.

Esse conceito parece simples, mas na realidade para se compreender sobre espaço não-formal, precisamos entender um pouco mais sobre espaços formais e espaços informais.

Espaços formais são as escolas, o espaço escolar e todos os aspectos relacionados às Instituições Escolares de Educação Básica e do Ensino Superior definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Gohn (2006, p.28) nos diz que:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente determinados, a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p.28)

A educação informal pode ocorrer em qualquer espaço e tem o objetivo de socializar os indivíduos e desenvolver hábitos e atitudes. Enquanto a educação formal é metódica e organizada, a informal não é exatamente organizada.

Manandino (2005) nos traz uma reflexão de como as pessoas, cada vez mais, estão percebendo o museu como um local de lazer, educação e contemplação. Esses espaços estão deixando de ser "locais para se guardar coisas velhas" (MANANDINO, 2005, p.1). A autora questiona se, para além dos aspectos associados ao lazer, esses espaços também promovem ações que colaboram para a inserção do visitante e contribua para a sua aprendizagem, tanto quanto para o seu entretenimento, evidenciando uma preocupação a respeito do papel social e educacional desses espaços.

Além disso, não menos importante do que indagarmos-nos a respeito das contribuições de um espaço educativo não formal para a aprendizagem, indagamos também sobre o museu como um lugar de sonho, do devaneio, do lúdico, da informação, da comunicação, das experiências de sensibilidade [...] (MENEZES, 2013, p.57). Considerando que muitas definições de lazer, perpassam o entendimento de que ele está relacionado ao tempo livre, ao descanso, do não trabalho, o museu, local que originalmente nasceu para resguardar memórias e cujos objetos "homologavam apenas os valores da burguesia" (MENEZES, 2013, p. 17) poderiam ser considerados espaços de lazer?

Vale citar um dos autores cujo conceito de lazer é um dos mais difundidos até hoje, mas que apresenta questões que foram repensadas ao longo das décadas a respeito do lazer. Dumazedier nos diz que:

[...] o lazer é o conjunto de ocupações, às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livre-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, p.12, 1972).

Entende-se que experiências de lazer são concebidas como práticas sociais que possibilitam o desfrute da vida e a compreensão do mundo, detendo assim um grande potencial para a mediação cultural. (GOMES, DEBORTOLI, SILVA, 2019).

Para Mercellino (1987) a cultura é o elemento central quando se pretende caracterizar o lazer, e para ele, o lazer é:

cultura – compreendida no sentido mais amplo – vivenciada no tempo disponível. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A disponibilidade de tempo significa a possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa” (MARGELLINO, p.31, 1987).

Assim, embora nem sempre exista uma palavra ou um conceito específico, as festas e celebrações, as práticas corporais, os jogos, as músicas, as conversações e outras experiências de sociabilidade podem assumir a feição de lúzereis que têm significados e sentidos singulares para as pessoas, como explica (GOMES, 2011, p.12).

[...] as manifestações culturais que constituem o lazer são práticas sociais vivenciadas como desfrute e como fruição de cultura, que cada vez mais se controla nas interações entre o local e o global. Podem ser ressaltadas, por exemplo, a festa, o jogo, a brincadeira, o passeio, a viagem, as diversas práticas corporais, a dança, o espetáculo, o teatro, a música, o cinema, a pintura, o desenho, a escultura, o artesanato, a literatura e a poesia, a virtualidade as diversões eletrônicas, entre incontáveis possibilidades. Essas e outras manifestações detêm significados singulares para os sujeitos que as vivenciam ludicamente no tempo-espaço social (GOMES, 2011, p.12).

Segundo Duarte Cândido (2007), o campo de Museologia passou por transformações conceituais importantes que evidenciaram a necessidade de repensar os museus tradicionais. Em seu artigo, o autor apresenta alguns documentos internacionais que se referem a essas mudanças, dentre elas, chama a atenção para o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, Rio De Janeiro, 1988.

De acordo com Araújo e Bruno (1995), os debates que aconteceram neste seminário tiveram foco na adequação das ações e da tipologia dos museus à sua função educativa, ou seja, entende-se que poderia haver relação entre educação e museus e também a necessidade de tomar as atividades e suas exposições mais atrativas com vistas a potencializar a relação sujeito-objeto e aproximar a exposição museológica de forma mais propositiva e menos impositiva, do visitante.

Em 1992, acontece o Seminário “A Missão dos Museus na América Latina Hoje: Nova Declaração de Caracas” que, assim como o “Seminário Regional da UNESCO” reafirmam a função socioeducativa do museu, e ainda “o estímulo à reflexão e ao pensamento crítico e a afirmação do museu como canal de comunicação”. (DESVALLEES, 1992, p.15-16 apud DUARTE CÂNDIDO, 2007).

Neste seminário foram discutidos aspectos relacionados à inserção de políticas museológicas nos setores de cultura. A cultura assim passa a ser considerada:

Instrumento de valorização do local, particular, em contrapartida à globalização, e o museu como fortalecedor das identidades para conhecimento mútuo entre os povos da América Latina; o patrimônio como instrumento de conscientização da comunidade; o museu como gestor social (propostas de interesse do seu público e comprometido com a realidade e com sua transformação) (ARAÚJO e BRUNO, p. 36-46, 1995).

Reafirmando a ideia do compromisso do museu para com a comunidade, entende que “A organização do museu não pode alienar-se do processo social, como um todo; é esta atitude equívoca de alheamento que o vem condenando, sistematicamente, ao esquecimento” (RUSSIO, 1977 p. 133). Ainda que a constatação de Russio tenha acontecido há mais de 4 décadas, os debates acerca da acessibilidade arquitetônica, sensorial, intelectual, econômica, cultural dentre outras e o acesso aos bens culturais de forma geral, especialmente no Brasil, acontecem até hoje. Assim, compreende-se a importância de museus pensarem estratégias educativas, numa perspectiva holística, visando criar condições para tornar a experiência no museu realmente satisfatória e inclusiva.

Marandino (2009) analisa as preocupações com a acessibilidade nos museus e aponta:

Atualmente, a preocupação em tornar a experiência acessível ao público é enfatizada, de maneira que este público a compreenda, tornando-a significativa. É preciso que o visitante seja ativo e engajado intelectualmente nas ações que realiza no museu e que as visitas promovam situações de diálogo entre o público e deste com os mediadores. Para isso, os setores educativos dos museus devem não só planejar bem suas atividades como concebê-las a partir de opções educacionais claras (MARANDINO, 2009, p.34).

Diante disto, realça-se também um outro papel muito importante que todo museu desempenha: o de educador

Sobre o consumo artístico-cultural no Brasil e a desigualdade socioeconômica:

A literatura aponta que o consumo artístico-cultural no Brasil acompanha a desigualdade socioeconômica da população, uma vez que é determinado, principalmente pela renda e pela educação, variáveis cujos maiores valores indicam estratos sociais mais altos e, concomitantemente, maior acúmulo de capital cultural. (GUIMARÃES e DINIZ, 2011, p. 2)

Importante mostrar que os museus continuam inacessíveis para uma parcela da população, independente da tipologia, mesmo constatando por meio de outras pesquisas que os museus de ciência são mais populares e costumam ser mais atrativos às pessoas que procuram atividades de lazer. Contudo, é inegável que “as atividades artístico-culturais têm implicações sobre o desenvolvimento socioeconômico em uma sociedade” (GUIMARÃES e DINIZ, 2019, p.3).

Hipóteses:

O ambiente escolar é de extrema importância para a difusão de bases culturais e estreitamento de relações orgânicas, além de propiciar o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos discentes conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã, de acordo com Luck (2009).

Entende-se, entretanto, que demandas da sociedade estão cada vez mais abrangentes, com isso, a função social exercida pela escola tornou-se mais complexa. Nesse sentido, é interessante pensar numa conjuntura educacional para além da escola, que viabilize que crianças e adolescentes tenham acesso à cultura e à diversidade. Assim, os espaços museais podem ser uma alternativa com enorme potencialidade educacional, didática e emancipatória, capaz de colaborar com a formação dos indivíduos.

Tal prerrogativa é também reforçada pelo art. 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990, que diz:

É dever da família, do governo e da sociedade proporcionar e garantir que a criança tenha acesso ao lazer, à educação e à cultura, sendo, então, direito da criança e do adolescente acessarem as tradições culturais da sociedade e, consequentemente, fazer parte e usufruir da produção cultural presente e exposta nos museus e centros culturais. (BRASIL, 1990).

Segundo Costa e Wizenkaski (2016), o museu se estabelece como um espaço de fruição para além da estética e passa a ser um importante espaço de interpretação da cultura e de educação dos cidadãos, fortalecendo a cidadania e o respeito às diferenças culturais.

Sobre o papel do museu na sociedade, entende-se que:

O papel social do museu não é revelar o implícito, nem o explícito, não é resgatar o submerso, não é dar voz aos excluídos (nem aos incluídos...) não é oferecer dados ou informações. Em suma, o museu não é um doador de cultura. Sua responsabilidade social é excitar a reflexão sobre as múltiplas relações entre o presente e o passado, através de objetos no espaço expositivo. (RAMOS, 2004, p. 131).

Costa e Wierzenicki (2018) concordam com o que está exposto no Caderno de Diretrizes Museológicas, que aponta, dentre outras coisas, os processos de promoção à educação no museu a partir, por exemplo, do espaço como centro de atividades. De acordo com Giménez (2001), desde que o museu se tornou público, no século XVIII, a função social deste tem sido motivo para justificar a sua existência. Atualmente, sob a égide das novas tendências museológicas, o compromisso sociopolítico dos museus é, antes de tudo, educacional. Outro possível questionamento acerca do museu é se ele poderia ser considerado um espaço de lazer, levando-se em consideração que muitos espaços de lazer são, dentro da concepção do senso comum, locais ocupados pelas pessoas de forma mais passiva e menos reflexiva, ligados meramente ao descanso e ao tempo livre. Sabe-se que museus não eram compreendidos inicialmente como espaços de lazer, pois a priori foram concebidos como locais para se resguardar a memória e determinadas descobertas nos contextos do século XVII e XVIII. Os museus estão em constante transformação e houve um grande avanço no século XX, no que tange ao seu papel na sociedade.

Nos últimos decênios do século XX, profundas alterações revolucionaram a Museologia e seguidas reuniões internacionais produziram documentos onde podemos identificar novas preocupações, que não apenas a preservação material dos objetos. Estes novos interesses, sempre muito atuais, são: o papel social da Museologia, a necessidade de integração do patrimônio ambiental ao cultural, a importância da função sócio-educativa do museu e do estímulo à reflexão e ao pensamento crítico, a afirmação do museu como meio de comunicação. O novo foco passou a ser o museu como espaço de interação social com o patrimônio. (DUARTE, C.M.M, 2013, p.5)

Objetivo Primário:

Compreender de que forma as práticas pedagógicas do Museu Casa Guimarães Rosa contribuem para a formação de mediadores do Grupo Miguilim, assim como apresentar reflexões sobre esse local como um espaço de educação, fruição e lazer.

Objetivo Secundário:

- Levantar na literatura de área de Educação e Estudos do Lazer, conceitos acerca de Mediação Cultural, Mediação Educativa e Mediação em Museus e relacioná-los às práticas Pedagógicas de formação de mediadores do Museu Casa Guimarães Rosa;
- Identificar o perfil dos alunos e das alunas que participam do projeto, bem como a relação das escolas parceiras do projeto;
- Estudar e compreender como são desenvolvidas as atividades pedagógicas do Museu;
- Identificar as estratégias presentes nas práticas educativas que favoreçam a construção do conhecimento dos aprendizes do projeto;
- Refletir sobre o MCCR como um espaço de educação, fruição e lazer;
- Analisar o ponto de vista dos atuais e ex-miguilims sobre o MCCR como um espaço de lazer e de aprendizagem.

Metodologia Proposta:

A metodologia adotada neste trabalho privilegia a pesquisa qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e observação direta sob o olhar da etnografia.

Segundo Bogdan e Biklen (1992) as análises qualitativas envolvem a obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes. Essa modalidade de pesquisa preocupa-se com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações que permeiam as relações.

Minayo (2001) compreende a pesquisa qualitativa como um método em que a matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. A autora explica que é essa complexa rede de significação das experiências que faz do ser humano um ser histórico, e para tal, é necessário que haja compreensão. Minayo utiliza o verbo compreender (grifo meu), como o principal verbo capaz de definir a análise qualitativa, pois é através da compreensão, que o ser humano torna-se capaz de colocar-se no lugar do outro, levando-se em conta a singularidade e subjetividade de cada sujeito. Para a realização da pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo de caso, através de entrevistas semiestruturadas, por mostrar-se mais pertinente ao estudo pretendido, favorecendo o contato direto e natural com a situação e indivíduos pesquisados, por meio do trabalho de campo.

O objetivo da utilização deste tipo de pesquisa é a obtenção de dados que se aproximem ao máximo do que se espera alcançar com esta investigação, que é conhecer a contribuição do projeto Miguilim de formação de mediadores para o Museu Casa Guimarães Rosa na vida dos estudantes selecionados.

Riscos:

Devido ao caráter de investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(s) pesquisado(s). A pesquisa será feita de forma reservada e sem exposição pública dos participantes como forma de minimizar possíveis constrangimentos. Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles. Salientamos que o participante poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem apresentar justificativas à pesquisadora.

Benefícios:

Ao participar da pesquisa, o indivíduo poderá ser convidado a participar de rodas de conversa que o possibilitarão usar ao máximo seu potencial criativo e reflexivo sobre o museu, a escola e aprendizagem, e como ele se estabelece nesses lugares e o porquê. Além disso, essa pesquisa também possibilitará um amplo espaço de fala e de escuta sobre vivências nesses espaços e nas atividades às quais ele participa.

Metodologia de Análise de Dados:

Será feita uma revisão bibliográfica por meio de obras de autores e autoras relevantes para as discussões propostas por este trabalho, e buscar-se-á investigar as estratégias de mediação dos estudantes participantes do grupo Miguilim no tratamento conjunto com as práticas educativas do Museu Casa Guimarães Rosa. Pretende-se realizar entrevistas com: i) profissionais do Museu; ii) com os professores das escolas que participam do projeto; iii) com os participantes do Grupo Miguilim. Será realizada ainda a observação

direta das ações educativas, do planejamento pedagógico propostas pelo Museu com o objetivo de explorar as possibilidades de trabalho com mediação.

Resumo Primário:

Pretende-se levantar na literatura da área de Educação e Estudos do Lazer, conceitos acerca de Mediação Cultural, Mediação Educativa e Mediação em Museus e relacioná-los às práticas Pedagógicas de formação de mediadores do Museu Casa Guimarães Rosa; Identificar o perfil dos alunos e das alunas que participam do projeto, bem como a relação das escolas parceiras do projeto; Estudar e Compreender como são desenvolvidas as atividades pedagógicas do Museu; Identificar as estratégias presentes nas práticas educativas que favoreçam a construção do conhecimento dos aprendizes do projeto; Refletir sobre o MCCR como um espaço de educação, fruição e lazer; Analisar o ponto de vista dos atuais e ex-miúquins sobre o MCCR como um espaço de lazer e de aprendizagem.

Tamanho da Amostra no Brasil: 10

Países de Recrutamento

País de Origem do Estado	País	Nº de participantes da pesquisa
Sim	BRASIL	10

Outras Informações

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)?

Não

Informe o número de indivíduos abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofreram algum tipo de intervenção neste centro de pesquisa:

10

Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro

ID Grupo	Nº de Indivíduos	Intervenções a serem realizadas
Grupo Único	10	Entrevistas semiestruturadas

O Estado é Multicêntrico no Brasil?

Não

Propõe dispensa do TCLE?

Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco?

Não

Cronograma de Execução

Identificação da Etapa	Início (DD/MM/AAAA)	Término (DD/MM/AAAA)
Entrevistas	09/01/2023	13/02/2023

Orçamento Financeiro

Identificação de Orçamento	Tipo	Valor em Reais (R\$)
Alimentação	Custeio	R\$ 50,00
Transporte	Custeio	R\$ 121,40
Total em R\$		R\$ 171,40

Bibliografia:

ALTEMAR, L.M.S.; GORGA, E.N. Memorial Minas Gerais Vale: O Lazer em uma Instituição museológica. In: GOMES, C.L.; DEBORTOLI, J.A.; SILVA, L.P. (Org.). Lazer, práticas sociais e mediação cultural. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. 296p. AMADO, A. A. F. Gêneros textuais na alfabetização e letramento. Lins, 2013. 71p. ANDRADE, C.D.de. Alguns poemas; perfácio Eucenã Feresz — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2013. ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Cristina (orgs.). A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos. Comitê Brasileiro do ICOM. São Paulo, 1995. ARENDT, Hannah. A crise da cultura: sua importância social e política. In: Entre o passado e o futuro. 1972. ARENDT, Hannah. As origens do Totalitarismo. São Paulo: Cia das Letras, 1989, p.12. BACHELADENSKI, Miguel Sideral e MATELLO Júnior, Edgard Contribuições do campo crítico do lazer para a promoção de saúde. Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2010, v. 15, n. 5, pp. 2569-2579. Disponível em: doi.org/10.1590/S1413-81232010000500031 Acesso em: 22 Maio 2022. BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n. 30, nov. p. 3-6, 1979. BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004. BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm. Acesso em: 22 jun. 2022. BRASIL. Decreto n. 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem o

patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa nacional do Patrimônio Material e dá outras providências. disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2022 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 fev. 2022. BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Portuguesa, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/biblioteca/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf Acesso em: 12 jun. 2022. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/Hf9G0r>. Acesso em 10 jun. 2022 BREFE, Ana Cláudia Fonseca. Comentário I: museu, imagem e temporalidade. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, v. 15, p. 31-36, 2007. BUZATO, M.É.K. Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. CAMARGO, Maria Luiza Belo.; AZEVEDO, Venuchia de Sales. Patrimônio Cultural Imaterial: A importância social do patrimônio imaterial conforme sua trajetória. *Cordis: Revista Eletrônica da História Social da Cidade*, v. 2, n. 26, p. 07-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/arquivos/view/revista%20Cordis> Acesso em: 04 jun. 2022. CAMPILLO, Teresa et al. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. *Saúde em Debate*, 2018, v. 42, n. spe3. Disponível em: doi.org/10.1590/S0151-10402018S306. Acesso em 29 jun. 2022. CARAPIA FAGUNDES, N.; FROES BURHAM, T. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. *Revista Brasileira de Educação: cultura e sociedade*, [S. l.], v. 8, n. 5, 2007. DOI: 10.37711/2317-1219v8n5.2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revista/revista/ver/2007>. Acesso em: 4 jul. 2022. CARLAN, Claudio Umptier. Os museus e o patrimônio histórico: uma relação complexa. *História, Franco*, v. 27, n. 2, p. 75-88, 2008. Disponível em: doi.org/10.1590/S0151-10402008000200008 Acesso em 29 jun. 2022. CHAGAS, M. Um novo (velho) conceito de museus. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 1, n. 2, 1985, p. 183-82. CHAGAS, M. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoção e adaptação. *Dossiê Educação Patrimonial*, n. 3, Iphan, jan./fev. 2006. CHUVA, Mécia Regina Romeiro. Os arquitetos da memória: sociologias das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930 - 1940). Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. Da. Etnografia: saberes e práticas. *IluMinaria*, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 1-23, 2008. DE MASI, Domenico. Introdução. In: DE MASI, Domenico (Org.) – *A Economia do Ócio*. Rio de Janeiro: Ed. Contexto, 2001. 183 p. Contendo O elogio do ócio, de Bertrand Russell (1905) e O Direito ao Ócio, de Paul Lafargue (1880). DESVALLÉES, André. *Vieilles, une anthologie de la nouvelle museologie*. Paris: W.M. N. E. S., 1982. Vol. 1. DONDIS, D. A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. DOS SANTOS, Magda Guadalupe; BRANDÃO, Jacyntho José Lins. *Resenha: HESÍODO. Teogonia*, 1979. HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*, 1981. *Ensaio de Literatura e Filologia*, v. 5, 1985. DUARTE CÂNDIDO, Marcelina Maria. “Pensar a história dos museus em um mundo em transformação” in *ARTEREVISTA*, v.2, n.2, junho 2013. São Paulo: Faculdade Paulista de Artes (FAPA), p. 101-108. Disponível em: <http://pa.art.br/parevista/arquivos.php/00001/articulo/view/00> DUARTE CÂNDIDO, Marcelina Maria. A função social dos museus. In: *Canindé – Revista do Museu de Arqueologia de Xingó*, nº9. Anacoju: Universidade Federal de Sergipe, Junho/2007. p. 159-167. DUMAZEDIER, Joffe. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva: BESC, 1979. FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção *Questões de Nossa Época*; v.23). FREIRE, Paulo & FAUNDEL, Antônio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção *Educação e Comunicação*; v. 15. GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P. 175-202. Gohn, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]*, 2005, v. 14, n. 50. Disponível em: doi.org/10.1590/S0104-40302005000100003. Acesso em: 29 jun. 2022. GOMES, Ana Maria R.; FARIA, Eliene L. Lazer e diversidade cultural. Brasília: SESIDM, 2008. GOMES, C. L. Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte, 2ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. GOMES, C. L. Estudos do Lazer e Geopolítica do Conhecimento. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, [S. l.], v. 14, n. 3, 2011. DOI: 10.38889/1981-3171.2011.752. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/lice/article/view/752>. Acesso em: 1 jul. 2022. Gomes, C. L. (2014). Lazer: Necessidade Humana e Dimensão da Cultura. *Revista Brasileira De Estudos Do Lazer*, 1(1), p.3-20. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/bel/article/view/430> Autor do capítulo, nome do capítulo. In: GOMES, C.L.; DESBORTOLI, J.A.; SILVA, L.P. (Org.). *Lazer, práticas sociais e mediação cultural*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. p. xx-xx. 254p. GRINSPUM, D.; Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais Superintendência de Museus e Artes Visuais: *Coleção Falando de Ações Educativas*, Nº 4; Belo Horizonte, 2011. GUILMARDES, Alice Demattos e DINIZ, Sílvia Cornélio Equipamentos culturais, hábitos e território: um estudo de caso do Espaço do Conhecimento UFMG. *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 2019, v. 11. Acesso em: 29 jun. 2022. Disponível em: doi.org/10.1590/2175-3369.011a20180003. IAVELBERG, Rosa; GRINSPUM, D. Escola e museu: lugares do aprender artes visuais. ARAHANÁ, CGO; IAVELBERG, R. Espaço de mediação: a arte e suas histórias na educação. São Paulo: *Revista de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo*, p. 165-180, 2016. JENSEN, S. G. (2014). Repensando o capital subcultural. *Revista Eco-Pós*, 17(3). <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v17i3>. LEMOS, C. A. C. O que é patrimônio histórico. São Paulo: Brasiliense, 1981. LIMA, C. R. da. O uso da leitura de imagens como instrumento para a alfabetização visual. *Cadernos PDE*, Vol. II. Curitiba, 2008. p. 03. LOPES, Maria Margarete. A favor da desescolarização dos museus. *Educação e Sociedade*, vol.40, dez.1981, p.443-455. LOPES, R.A. *Vemos ao museu hoje? Lazer e educação em visitas mediadas*. Belo Horizonte, 2014. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. LUCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Ed. Curitiba p.20 e 21, 2009. MACEDO, Roberto Sídel. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007. MARANDINO, Martha. Museus de crianças como espaços de educação. In: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005. p. 165-176. MARANDINO, Martha. Educação, comunicação e museus. In: MARANDINO, M. (Org.). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: GEEINF/FEUSP, 2008. P.7-17. MARANDINO, M. Museus e educação. In: Brasil, Ministério da Educação. *Museu e escola: educação formal e não formal*. Ano XIX – nº 3 – Maio/2009. Disponível em: http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/17576420/MUSEUS009MUSEU-70_Pare-70_TodosTopen_download Acesso em janeiro de 2022. NETO, José Teófilo. A emergência das questões da cultura e os atos de currículo: Possibilidades de transculturalismo crítico. Orientador: Prof. Dr. Roberto Sídel Macedo. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2008. OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. *A quantas anda a desigualdade de rendimentos no Brasil?* Fundação João Pinheiro. Belo Horizonte. Disponível em: <http://observatorio.desigualdades.ufmg.gov.br/?p=1413> Acesso em: 8 jun. 2022. PATRIMÔNIO IMATERIAL. Portal IPHAN/Instituições. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234> Acesso em: 30 jun. 2022. PINHEIRO, M. P. *Letramento Literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da "comunidade de leitores"*. 2008. 306 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da FeaL, UFMG, Belo Horizonte, 2008. PINHO, L.T. A. *Letramento Histórico em Museus: Análise de uma Experiência Educativa Realizada no*

Memorial Míra Genale Vale. In: Anais do XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica - Teoria, Pesquisa e Prática. Anais... Foz do Iguaçu (PR) UNILA, 2017. POULOT, Dominique. Museu e Museologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (eBook Kindle). Educare em Revista, n. 59, p. 289-294, 2015. POZO, J. I.; GÓMEZ-CRESPO, M. A. Aprender y enseñar ciencias. Madrid: Ediciones Morata, 1998 QUEIROZ, Ricardo et al. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. Revista Anetj (Revista Amazônica de Ensino de Ciências), v. 4, n. 7, p. 12-23, 2017. RAMOS, F. R. L. A dança do objeto: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004 ROSA, JOÃO GUIMARÃES. Manualito e Migulim. 9ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. RUSSIO, Wáldes Pinto. Museu, um aspecto das organizações culturais num país em desenvolvimento. Dissertação (Mestrado). Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais. São Paulo, 1977 SANTOS, M. C. T. M. (1). A escola e o museu no Brasil: uma história de confirmação dos interesses da classe dominante. Cadernos De Sociomuseologia, v3 n. 3, 11, 1994. Disponível em: <https://revistas.uvaofona.pt/index.php/cademosociomuseologia/article/view/506> Acesso em 22 jun. 2022. SASSE, Cíntia. Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres. Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/biblioteca/informaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres> Acesso em: 15 abr. 2022 IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101780> Acesso em: 20 jun. 2022 SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação [online]. 2004, n. 25. Disponível em: doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002. Acesso em 27 jun. 2022. Epub 09 Out 2006. ISSN 1509-440X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002> SOTO, M. Dos gabinetes de curiosidade aos museus comunitários: a construção de uma concepção museal à serviço da transformação social. Cadernos de Sociomuseologia, v. 48, n. 4, 18 Abr. 2015. NETO, José Teófilo. A emergência das questões de cultura e os atos de currículo: Possibilidades de transculturalismo crítico. Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2004. 103p. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 47) VALCÁRCEL, Jose Ortega. El patrimonio territorial como recurso cultural y económico. Revista Ciudades, N.4. 1998. Valladolid. WAZENKESKI, V. F.; COSTA, H. H. F. G. DA. A importância das ações educativas nos museus. Agora, v. 17, n. 2, p. 64-73, Acesso em 20 jun. 2022.

Upload de Documentos

Arquivo Anexos:

Tipo	Arquivo
Outros	roteiro_provisorio_profissionais.docx
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_STEPHANIE_OLIVEIRA.pdf
Folha de Rosto	folha_de_rosto_preenchida.pdf
Declaração de concordância	termo_concordancia.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_autorizacao_de_uso_e_gravacao_de_audio_de_depoimento.docx
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx
Outros	roteiro_provisorio_migulina.docx
Declaração de concordância	termo_concordancia.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_STEPHANIE_OLIVEIRA.pdf
Pareror Anterior	PARECER_MARIA_ELISA.doc
Pareror Anterior	PARECER_MARANDINO.pdf
Pareror Anterior	PARECER_MARIA_ELISA.doc
Folha de Rosto	folha_de_rosto_preenchida.pdf
Pareror Anterior	PARECER_MARANDINO.pdf
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_compromisso_pesquisador.pdf
Pareror Anterior	PARECER_DEBORTOLI.pdf
Outros	roteiro_provisorio_profissionais.docx
Outros	roteiro_provisorio_migulina.docx
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_STEPHANIE_OLIVEIRA.pdf
Informações Básicas do Projeto	PI_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2042793.pdf
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_compromisso_pesquisador.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_STEPHANIE_OLIVEIRA.docx
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx
Pareror Anterior	PARECER_DEBORTOLI.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_autorizacao_de_uso_e_gravacao_de_audio_de_depoimento.docx

Finalizar

Mantém sigilo de inteiro do projeto de pesquisa: Sim
Prazo: Até a publicação dos resultados

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "O museu como um espaço de lazer, educação e linguagens: Uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação de mediadores do grupo Miguilim, no Museu Casa Guimarães Rosa" que busca entender de que forma a prática de mediações no Museu Casa Guimarães Rosa, situado no município de Cordisburgo – MG, contribui para a formação dos jovens estudantes da educação básica, envolvidos no projeto Miguilim, desenvolvido pelo educativo desse espaço.

Para isso pretendemos; levantar na Literatura da área de Educação e Estudos do Lazer, conceitos acerca da Mediação Cultural, Mediação Educativa e Mediação em Museus e relacioná-los às práticas Pedagógicas de formação de mediadores do Museu Casa Guimarães Rosa; Identificar o perfil dos alunos e das alunas que participam do projeto, bem como a relação das escolas parceiras do projeto; Estudar e Compreender como são desenvolvidas as atividades pedagógicas do Museu; Identificar as estratégias presentes nas práticas educativas que favoreçam a construção do conhecimento dos aprendizes do projeto; Refletir sobre o MCGR como um espaço de educação, fruição e lazer; Analisar o ponto de vista dos atuais e ex-miguilins sobre o MCGR como um espaço de lazer e de aprendizagem.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido (a) pela pesquisadora. Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer necessidade de justificativa.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados coletados na entrevista para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida por meio da utilização do número correspondente a este TCLE, sendo sua identidade omitida e preservada.

Para a coleta de dados utilizaremos entrevistas semiestruturadas com alguns membros do Museu Casa Guimarães Rosa e com estudantes partícipes do projeto atualmente para esta pesquisa. As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. As gravações das entrevistas serão arquivadas no gabinete da professora coordenadora deste estudo, situado no Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais por um período de cinco anos. As entrevistas têm previsão de duração de 30 a 60 minutos e serão realizadas pessoalmente pela mestrandia pesquisadora, que irá ao seu encontro, no local que você indicar para a sua realização. Comprometemo-nos a garantir o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa. Os entrevistados serão identificados apenas por um número ou nome fictício e suas identidades não serão reveladas publicamente.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos respondentes desta pesquisa, a identificação deles será feita por codificação de sua identidade, vide numeração constante no cabeçalho deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em 2 (duas) vias originais com espaços para rubricas em todas as páginas e vias, sendo uma arquivada pelo pesquisador responsável e a outra fornecida a você. As duas vias serão firmadas e rubricadas pela pesquisadora e pelo participante.

Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Considerando os termos da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, que ponderam, dentre outras disposições, que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural e que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, é importante mencionar que, como em qualquer outra pesquisa, esta também apresenta riscos ou possibilidades de que, o que seja abordado, afete qualquer participante, ainda que as atividades sugeridas pela pesquisadora, como caminhar, conversar, ler, sejam atividades comuns e de rotina. Portanto, a fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a).

A pesquisa será feita de forma reservada e sem exposição pública dos participantes como forma de minimizar possíveis constrangimentos. Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles. Salientamos que o participante poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem apresentar justificativas à pesquisadora, incluindo o direito de procurar obter indenização por danos eventuais, garantido pela Resolução 466/12.

Benefícios:

Ao participar desta pesquisa, você poderá ser convidado a participar de rodas de conversa que possibilitarão que você use ao máximo seu potencial criativo e reflita sobre o museu, a escola e aprendizagem, e como você se estabelece nesses lugares e o porquê.

Além disso, essa pesquisa também te possibilitará um amplo espaço de fala e de escuta sobre suas vivências nesses espaços e nas atividades que você participa neles.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa "O museu como um espaço de lazer, educação e linguagens: Uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação de mediadores do grupo Miguilim, no Museu Casa Guimarães Rosa" de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu

a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante	Data
-------------------------------	------

Assinatura do participante

Nome completo do Pesquisador Responsável: Prof. Dra. Diomira Maria Cíoci Pinto Faria
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional- UFMG; Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Campus Pampulha;

CEP: 31270-901 / Belo Horizonte – MG
Telefones: (31) 3409-2335
E-mail: diomirao@ufmg.br

Diomira Faria

Assinatura da pesquisadora responsável	Data
11/12/2022	

Nome completo da Pesquisadora: Mestranda Stephanie de Oliveira Souza
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional- UFMG; Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Campus Pampulha;
CEP: 31270-901 / Belo Horizonte – MG
Telefones: (31) 98487-5848
E-mail: ssteoliveiras@gmail.com

Stephanie de Oliveira Souza

Assinatura da pesquisadora (mestranda)	Data:
11/12/2022	

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.
Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094582.

**ROTEIRO PROVISÓRIO DE QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES MIGUILINS
DADOS BÁSICOS**

1. NÚMERO TCLE:
2. IDADE DO RESPONDENTE:
3. SEXO DO RESPONDENTE:
 Feminino Masculino Não desejo responder
4. ESCOLARIDADE DO RESPONDENTE:
 Sem instrução Ensino Fundamental incompleto Ensino fundamental completo Ensino Médio incompleto Ensino médio completo Ensino superior incompleto Ensino superior completo Pós-graduação
5. VOCÊ NASCEU EM CORDISBURGO?
6. VOCÊ ESTÁ EM QUE ANO/CICLO ESCOLAR?
7. QUAIS SÃO AS SUAS ATIVIDADES DE LAZER PREFERIDAS NA CIDADE DE CORDISBURGO?
8. QUAL A SUA RELAÇÃO COM O MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA?
9. VOCÊ VISITAVA O MUSEU CASA GUIMARÃES COM FREQUÊNCIA?
10. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE COMO VOCÊ CONHECEU O MUSEU, QUEM TE LEVOU ATÉ ELE PELA PRIMEIRA VEZ OU QUEM TE INCENTIVOU A VISITÁ-LO.
11. EM SUA ESCOLA AS PESSOAS INCENTIVAM VISITAS AO MUSEU?
12. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE DE QUE FORMA A ESCOLA, OS PROFESSORES, ALUNOS, DIREÇÃO E EQUIPE COMO UM TODO, CONTRIBUÍRAM PARA QUE VOCÊ CONHECESSE O ESPAÇO.
13. VOCÊ CONHECE AS ATIVIDADES QUE SÃO DESENVOLVIDAS NO MUSEU?
14. CASO SIM, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA?
15. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE QUAIS FORAM AS ATIVIDADES ÀS QUAIS VOCÊ PARTICIPOU E CONTE UM POUCO SOBRE COMO FOI A SUA EXPERIÊNCIA.
16. COM QUE IDADE VOCÊ CONHECEU O PROJETO GRUPO DE CONTADORES DE ESTÓRIAS MIGUILIM?
17. POR QUAL MEIO VOCÊ CONHECEU O PROJETO?
 Escola amigos familiares outros
18. SE VOCÊ RESPONDEU “OUTROS” EXPLIQUE QUAL/QUEM APRESENTOU A VOCÊ O PROJETO GRUPO DE CONTADORES DE ESTÓRIAS MIGUILIM.
19. HOUVE UMA SELEÇÃO PARA ADMITIR ALUNOS PARA FAZEREM PARTE DO GRUPO DE CONTADORES?

20. A ESCOLA EM QUE VOCÊ ESTUDA INCENTIVOU VOCÊ A PARTICIPAR DESSA SELEÇÃO?
21. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE COMO FORAM AS ABORDAGENS DA ESCOLA PARA DIVULGAR E INCENTIVAR A SUA PARTICIPAÇÃO NA SELEÇÃO.
22. O ENSINO DE LITERATURA EM SUA ESCOLA FOI IMPORTANTE PARA QUE VOCÊ SE INTERESSASSE EM PARTICIPAR DO GRUPO DE CONTADORES DE ESTÓRIAS?
23. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE DE QUE FORMA A LITERATURA O(A) SENSIBILIZOU PARA O TRABALHO COM AS NARRAÇÕES DOS TEXTOS DE GUIMARÃES ROSA.
24. SE VOCÊ RESPONDEU NÃO À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE O QUE FEZ COM VOCÊ SE INTERESSASSE EM PARTICIPAR DO GRUPO DE CONTADORES DE ESTÓRIAS.
25. PARA VOCÊ, O QUE SIGNIFICA VIVER NA CIDADE EM QUE NASCEU O ESCRITOR JOÃO GUIMARÃES ROSA?
26. COMO VOCÊ SE RELACIONA COM O MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA?
27. COMO VOCÊ SE RELACIONA COM A HISTÓRIA DE VIDA DE JOÃO GUIMARÃES ROSA?
28. PARA VOCÊ, QUAL A IMPORTÂNCIA DO MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA PARA A CIDADE DE CORDISBURGO?
29. EXPLIQUE UM POUCO SOBRE COMO FOI O INÍCIO DA SUA TRAJETÓRIA COMO CONTADOR DE ESTÓRIAS NA CASA GUIMARÃES ROSA.
30. HÁ UMA ROTINA DE ENSAIOS PARA OS CONTADORES DE ESTÓRIAS?
31. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE COMO É A ORGANIZAÇÃO PARA ESTUDAR OS TEXTOS DE GUIMARÃES ROSA E ENSAIAR AS APRESENTAÇÕES.
32. ESSAS ATIVIDADES ACONTECEM NOS ESPAÇOS DO MUSEU?
33. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE COMO É A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DO MUSEU PARA QUE ESSAS FORMAÇÕES ACONTEÇAM.
34. AS ATIVIDADES SÃO COORDENADAS PELO EDUCATIVO DO MUSEU?
35. HÁ PROFESSORES, MONITORES RESPONSÁVEIS POR ORIENTAR, FORMAR E COORDENAR OS MIGUILINS?
36. QUANTAS VEZES POR SEMANA O GRUPO SE REUNE PARA ESTUDAR E ENSAIAR?
37. AS FORMAÇÕES DURAM EM MÉDIA QUANTO TEMPO POR DIA?

38. OS GRUPOS, NORMALMENTE, SÃO COMPOSTOS POR QUANTOS ESTUDANTES?
39. OS GRUPOS SÃO SEPARADOS POR FAIXA ETÁRIA?
40. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE SE HÁ DIFERENÇA NA FORMAÇÃO DOS GRUPOS MIGUILINS POR FAIXA ETÁRIA, COMO GRAU DE COMPLEXIDADE DOS TEXTOS A SEREM TRABALHADOS, POR EXEMPLO.
41. ESSAS ATIVIDADES DE TREINAMENTO E FORMAÇÃO SÃO IMPORTANTES PARA VOCÊ?
42. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE QUAIS SÃO AS CONTRIBUIÇÕES DESSE TRABALHO PARA A SUA VIDA NESTE MOMENTO.
43. SE VOCÊ RESPONDEU NÃO À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE O MOTIVO E CITE UMA ATIVIDADE QUE PODERIA SER MAIS INTERESSANTE PARA VOCÊ NESTE MOMENTO.
44. PARA VOCÊ, COMO É SE RELACIONAR COM VISITANTES COTIDIANAMENTE NO MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA?
45. VOCÊ SE APRESENTA OU JÁ SE APRESENTOU COM O GRUPO MIGUILIM FORA DO MUSEU?
46. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE COMO É ESSA EXPERIÊNCIA DE SE APRESENTAR FORA DOS ESPAÇOS DO MUSEU E CITE UM LUGAR EM QUE VOCÊ SE APRESENTOU.
47. VOCÊ CONSIDERA O MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA UM ESPAÇO DE LAZER?
48. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE O PORQUÊ DE VOCÊ CONSIDERAR ESTE MUSEU, UM ESPAÇO DE LAZER.
49. VOCÊ CONSIDERA O MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM?
50. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE O PORQUÊ DE VOCÊ CONSIDERAR ESTE MUSEU, UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM.

**ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO – PAIS E RESPONSÁVEIS PELOS PARTICIPANTES E
EX PARTICIPANTES**

1. **NÚMERO TCLE:**
2. **IDADE DO RESPONDENTE:**
3. **SEXO DO RESPONDENTE:**
() Feminino () Masculino () Não desejo responder
4. **VOCÊ NASCEU EM CORDISBURGO?**
5. **Você mora em Cordisburgo? Caso não, onde?**
6. **VOCÊ ESTÁ EM QUE ANO/CICLO ESCOLAR?**
7. **QUAIS SÃO AS SUAS ATIVIDADES DE LAZER PREFERIDAS NA CIDADE DE CORDISBURGO? Caso não more, cite as suas as atividades de lazer preferidas na cidade em que você mora atualmente.**
8. **VOCÊ VAI AO MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA (MCGR)?**
9. **CASO SIM, EM QUE OCASIÕES?**
10. **Como você ficou sabendo sobre o Grupo de Contadores de Histórias Miguilim?**
11. **Qual foi o motivo que o(a) incentivou a inscrever seu filho/filha no projeto?**
12. **Quais foram as expectativas que você tinha quando seu filho/filha começou a participar do grupo?**
13. **Como você viu o desenvolvimento das habilidades de contar histórias em seu filho/filha ao longo do projeto?**
14. **Você notou alguma mudança na confiança ou habilidades de comunicação do seu filho/filha após ingressar no grupo?**
15. **Poderia compartilhar uma experiência marcante que seu filho/filha vivenciou durante as atividades do Grupo Miguilim?**
16. **De que forma o Grupo de Contadores de Histórias influenciou a relação entre você e seu filho/filha?**
17. **Quais foram os desafios que seu filho/filha enfrentou ao participar do projeto e como vocês lidaram com eles juntos?**
18. **O projeto promove a imaginação e criatividade. Você notou algum impacto desses aspectos na vida cotidiana do seu filho/filha?**
19. **Além das habilidades de contar histórias, que outras habilidades sociais ou emocionais você acha que seu filho/filha desenvolveu no grupo?**
20. **Houve momentos em que seu filho/filha se sentiu desmotivado(a) ou enfrentou dificuldades no projeto? Como você o(a) apoiou nesses momentos?**

21. **As apresentações ou encontros do Grupo Miguilim geralmente envolvem uma audiência. Como seu filho/filha reagiu a essas situações? E como você o(a) ajudou a lidar com o nervosismo, se houve algum?**
22. **O projeto proporcionou oportunidades de interação com outras crianças e suas famílias. Vocês estabeleceram novas amizades ou conexões por meio do Grupo Miguilim?**
23. **Como você acredita que o envolvimento no Grupo de Contadores de Histórias impactou a autoestima do seu filho/filha?**
24. **Você percebeu algum interesse duradouro ou paixão por contar histórias ou por atividades relacionadas à arte e à expressão criativa depois que seu filho/filha participou do projeto?**
25. **À medida que o projeto progredia, houve momentos em que seu filho/filha compartilhou aprendizados ou técnicas com você? Se sim, poderia mencionar algum exemplo?**
26. **Como você descreveria a abordagem dos facilitadores ou professores do Grupo Miguilim na orientação e desenvolvimento das crianças?**
27. **Qual é a memória mais feliz que você tem relacionada ao tempo em que seu filho/filha estava envolvido no Grupo de Contadores de Histórias Miguilim?**
28. **Agora que seu filho/filha não está mais no grupo, como você acha que essa experiência influenciará seu futuro?**
29. **Com base em sua experiência como pai/mãe de um membro do Grupo Miguilim, qual conselho você daria a outros pais/mães que estão considerando inscrever seus filhos nesse projeto?**

**ROTEIRO PROVISÓRIO DE QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES MIGUILINS
DADOS BÁSICOS**

1. **NÚMERO TCLE:**
2. **IDADE DO RESPONDENTE:**
3. **SEXO DO RESPONDENTE:**
() Feminino () Masculino () Não desejo responder
4. **ESCOLARIDADE DO RESPONDENTE:**
() Sem instrução () Ensino Fundamental incompleto () Ensino fundamental completo () Ensino Médio incompleto () Ensino médio completo () Ensino superior incompleto () Ensino superior completo () Pós-graduação
5. **EM QUE CIDADE VOCÊ NASCEU?**
6. **EM QUE CIDADE VOCÊ VIVE ATUALMENTE?**
7. **QUAL É A SUA ÁREA DE FORMAÇÃO?**
8. **QUAL A SUA RELAÇÃO COM A CIDADE DE CORDISBURGO?**
9. **QUAL É A SUA RELAÇÃO COM JOÃO GUIMARÃES ROSA?**
10. **QUAL A SUA RELAÇÃO COM O MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA?**
11. **COMO SE DEU A SUA INSERÇÃO NAS ATIVIDADES DO MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA?**
12. **HÁ UM EDUCATIVO RESPONSÁVEL POR COORDENAR, ORGANIZAR E DIVULGAR AS AÇÕES DO MUSEU?**
13. **SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, CITE QUAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS VOCÊ FEZ/FAZ PARTE.**
14. **COMO SE DEU A INICIATIVA POR CRIAR UM GRUPO DE CONTADORES DE ESTÓRIAS COMPOSTO POR JOVENS ESTUDANES DA CIDADE DE CORDISBURGO?**
15. **QUAL É A SUA ATUAÇÃO NESTE GRUPO?**
16. **COMO SE DEU O CONVITE PARA QUE VOCÊ PARTICIPASSE DESSE PROJETO?**
17. **ATUALMENTE, QUANTAS PESSOAS INTEGRAM A EQUIPE RESPONSÁVEL PELAS FORMAÇÕES E TREINAMENTOS DOS JOVENS DO GRUPO DE CONTADORES DE ESTÓRIAS MIGUILIM?**
18. **COMO ACONTECEM AS SELEÇÕES PARA QUE ESTUDANTES DA CIDADE PARTICIPEM DO GRUPO DE CONTADORES DE ESTÓRIAS?**
19. **HÁ PARCERIAS ENTRE O MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA E ALGUMA ESCOLA DE CORDISBURGO?**
20. **SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE COMO ESSAS PARCERIAS ATUAM E A IMPORTÂNCIA DELAS PARA A DIVULGAÇÃO**

DAS AÇÕES QUE VISAM INCENTIVAR O PÚBLICO JOVEM DISCENTE A PARTICIPAR DOS PROCESSOS PARA SE TORNAREM MIGUILINS.

- 21. PARA VOCÊ, O ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLA É IMPORTANTE PARA ESTIMULAR O INTERESSE DOS JOVENS PELO PROJETO?**
- 22. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE DE QUE FORMA A LITERATURA PODE SENSIBILIZAR O JOVEM PARA O TRABALHO COM AS NARRAÇÕES DOS TEXTOS DE GUIMARÃES ROSA.**
- 23. COMO VOCÊ SE RELACIONA COM O MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA?**
- 24. COMO VOCÊ SE RELACIONA COM A HISTÓRIA DE VIDA DE JOÃO GUIMARÃES ROSA?**
- 25. PARA VOCÊ, QUAL A IMPORTÂNCIA DO MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA PARA A CIDADE DE CORDISBURGO?**
- 26. EXPLIQUE UM POUCO SOBRE COMO FOI O INÍCIO DA SUA TRAJETÓRIA COMO COORDENADORA/FORMADORA DE MIGUILINS NA CASA GUIMARÃES ROSA.**
- 27. HÁ UMA ROTINA DE ENSAIOS PARA OS CONTADORES DE ESTÓRIAS?**
- 28. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE COMO É A ORGANIZAÇÃO PARA ESTUDAR OS TEXTOS DE GUIMARÃES ROSA E ENSAIAR AS APRESENTAÇÕES.**
- 29. ESSAS ATIVIDADES ACONTECEM NOS ESPAÇOS DO MUSEU?**
- 30. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE COMO É A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DO MUSEU PARA QUE ESSAS FORMAÇÕES ACONTEÇAM.**
- 31. AS ATIVIDADES SÃO COORDENADAS PELO EDUCATIVO DO MUSEU?**
- 32. QUANTAS VEZES POR SEMANA O GRUPO SE REUNE PARA ESTUDAR E ENSAIAR?**
- 33. AS FORMAÇÕES DURAM EM MÉDIA QUANTO TEMPO POR DIA?**
- 34. OS GRUPOS, NORMALMENTE, SÃO COMPOSTOS POR QUANTOS ESTUDANTES?**
- 35. OS GRUPOS SÃO SEPARADOS POR FAIXA ETÁRIA?**
- 36. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE SE HÁ DIFERENÇA NA FORMAÇÃO DOS GRUPOS MIGUILINS POR FAIXA ETÁRIA, COMO GRAU DE COMPLEXIDADE DOS TEXTOS A SEREM TRABALHADOS, POR EXEMPLO.**
- 37. O GRUPO MIGUILIM TAMBÉM SE APRESENTA FORA DO MUSEU?**

38. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE COMO É A EXPERIÊNCIA DE LEVAR O GRUPO PARA SE APRESENTAR FORA DOS ESPAÇOS DO MUSEU E CITE UM LUGAR QUE TENHA RECEBIDO O GRUPO DE CONTADORES DE ESTÓRIAS.
39. VOCÊ CONSIDERA O MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA UM ESPAÇO DE LAZER?
40. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE O PORQUÊ DE VOCÊ CONSIDERAR ESTE MUSEU, UM ESPAÇO DE LAZER.
41. VOCÊ CONSIDERA O MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM?
42. SE VOCÊ RESPONDEU SIM À PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE O PORQUÊ DE VOCÊ CONSIDERAR ESTE MUSEU, UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO E GRAVAÇÃO DE AUDIO DE DEPOIMENTO

Eu _____, CPF _____-_____,
RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de meu depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora *Stephanie de Oliveira Souza* **“O museu como um espaço de lazer, educação e linguagens: Uma análise das práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação de mediadores do grupo Miguilim, no Museu Casa Guimarães Rosa.”** a colher e gravar o áudio de meu depoimento, realizado por meio de entrevista, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, LIBERO a utilização deste depoimento para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Assinatura do participante

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____.