



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

NAYANA CAMURÇA DE LIMA

**Bonecas Karajá.
O brinquedo como ferramenta de aprendizagem para
crianças não indígenas.**

**UBERLÂNDIA – MG
2019**



NAYANA CAMURÇA DE LIMA

**Bonecas Karajá.
O brinquedo como ferramenta de aprendizagem para crianças
não indígenas.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Artes Visuais da Universidade Federal
de Uberlândia como requisito necessário a
obtenção do grau de Licenciatura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Mello Salimeno
de Sá

**UBERLÂNDIA – MG
2019**



Nayana Camurça de Lima

**Bonecas Karajá.
O brinquedo como ferramenta de aprendizagem para crianças
não indígenas.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Artes Visuais da Universidade Federal
de Uberlândia como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciatura em Artes
Visuais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Mello Salimeno
de Sá

Uberlândia, 9 de julho de 2019

Banca examinadora

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Mello Salimeno de Sá

Prof.^a Dr.^a Lídia Maria Meirelles

Prof.^a Dr.^a Roberta Maira de Melo



Agradecimentos

Agradecimentos especiais a minha professora orientadora Raquel Salimeno, por aceitar e acreditar em meu trabalho, sempre muito solícita e compreensiva.

Agradeço também a toda equipe do Museu do Índio pelo apoio e amizade durante todo o período que estive como bolsista de Extensão e Cultura (Proexc) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Em especial, à coordenadora do museu, Lídia Meirelles pela receptividade de meus projetos e intervenções, além do compartilhamento de conhecimento, sabedoria e incentivo a produção, como: artigos, oficinas, cartazes, capas de livros, organização de eventos...

Aos meus colegas bolsistas, Francisco e Nathália, por ajudarem na realização e montagem das oficinas, além do companheirismo e trocas durante todo esse percurso. Mariana, Kássio, Vilma e Talita por sempre se disponibilizarem também para assistência. O Museu do Índio foi, para mim, bastante engrandecedor e as relações formadas nesse período serão sempre levadas na memória.

Agradecimentos também, ao meu companheiro Túlio pelo incentivo e apoio durante toda minha trajetória acadêmica.

À minha família.



RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) visa refletir acerca do ensino de Artes no Brasil considerando intersecções possíveis entre a Educação, a Arte e a diversidade cultural, conforme preceitos estabelecidos pela lei 11.645/2008. Recorreremos a análises que envolvem atividades em espaços educativos não-formais de ensino, particularmente nos museus etnográficos através dos trabalhos desenvolvidos por mediadores por meio de ações educativas. Além desse debate teórico, o TCC apresenta uma atividade lúdica e educativa – oficina de confecção de bonecas de papel – inserida num espaço museal etnográfico (o Museu do Índio da Universidade de Uberlândia-UFU), numa tentativa de demonstrar a viabilidade e as transversalidades de uma atividade que pode ser assimilada por crianças em nível de Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de artes, museus etnográficos, mediação, diversidade cultural.



ABSTRACT

This undergraduate thesis aims to reflect on the teaching of Arts in Brazil considering possible intersections between Education, Art and cultural diversity, according to precepts established by law 11.645 / 2008. We have used analyzes that involve activities in non-formal educational spaces, particularly in ethnographic museums by the work of mediators through educational actions. In addition to this theoretical debate, the undergraduate thesis presents a playful and educational activity - a workshop for the production of paper dolls - inserted in an ethnographic museum space (the Indian Museum from Federal University of Uberlandia), in an attempt to demonstrate the feasibility and transversality of an activity that can be assimilated by children at elementary school level.

Keywords: Arts teaching, ethnographic museums, mediation, cultural diversity.



LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 Bonecas karajá - acervo Museu do Índio/UFU - Foto Maikon Rangel | 32 |
| Figura 2 Bonecas de papel - National Women's History Museum..... | 37 |
| Figura 3 Bonecas de papel - National Women's History Museum..... | 38 |
| Figura 4 Desenhos das peças das bonecas em papel..... | 39 |
| Figura 5 Peças das bonecas cortadas no papel color set 120g..... | 40 |
| Figura 6 Bonecas montadas com grafismos desenhados..... | 41 |
| Figura 7 Criança com seu boneco em papel Karajá..... | 42 |
| Figura 8 Bonecas karajá em exposição "Museu do Índio 30 anos", foto Milton Santos..... | 46 |
| Figura 9 Crianças participando da oficina "Bonecas Karajá em papel" | 48 |



SUMÁRIO

| | |
|----------------------------|----|
| INTRODUÇÃO..... | 08 |
| CAPÍTULO I | 12 |
| CAPÍTULO II..... | 22 |
| CAPÍTULO III | 30 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 54 |
| ANEXO I | 58 |
| REFERÊNCIAS | 60 |



INTRODUÇÃO

A educação formal no Brasil e em muitos países ditos do Terceiro Mundo foi concebida repleta de códigos culturais exteriores, primeiramente europeus e, mais recentemente, por códigos culturais norte-americanos (BARBOSA, 1998).

Talvez por conta dessas referências externas, tenha ocorrido o desconhecimento, a negação e a desvalorização sobre as próprias culturas dos muitos povos que habitam nosso país, como é o caso das culturas indígenas. Concordamos com BARBOSA, para quem “a cultura indígena só é tolerada na escola sob a forma de folclore, de curiosidade e de esoterismo; sempre como uma cultura de segunda categoria” (BARBOSA, 1998, p. 13).¹

Segundo GRUPIONI:

Apesar da ampliação, nos últimos anos, do número daqueles que escrevem sobre os índios e de algumas tentativas de produção de materiais de divulgação, constatamos que o conhecimento produzido não tem tido o impacto que poderia ter: os índios continuam sendo pouco conhecidos e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo vinculados (GRUPIONI, 1995, p. 483)².

Em uma tentativa de reparação dessas deficiências, a Lei 11.645/2008 determinou que o conteúdo de História e Cultura afro-brasileira e indígena fica ao “encargo de todo o currículo escolar, mas especialmente, das áreas de educação artística, literatura e história a incumbência de trabalhar o tema nas escolas”³.

¹ BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

² GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: A Temática Indígena na Escola (novos subsídios para professores de 1o e 2o graus). Brasília: MEC, 1995.

³ MEIRELLES, Lídia Maria. A questão indígena na Educação Brasileira. In: Educação, Arte e Cultura: conceitos e métodos. 1a. ed. Uberlândia: Compose, 2010. v. 800. 188p., p.45.



Trabalhar esta temática por meio das áreas de educação artística pode se tornar interessante, pois, através da arte “temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças” (BARBOSA, idem, p.16). Trabalhar com objetos visuais de diferentes culturas proporcionam a abrangência de grandes dimensões dos mais variados sujeitos:

Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, ibidem, p.16).

Ainda segundo Barbosa (1998), os museus são primordiais para fazer a ligação entre a arte e o público, sendo uma das funções do ensino de arte, fazer essa mediação entre o público e os objetos presentes nos museus, que são classificados como espaços não formais de educação.

As escolas são responsáveis por levar um grande número de alunos aos museus, e muitos desses alunos não teriam outra possibilidade de frequentar esses espaços. Nesse sentido, a experiência dentro do museu necessita de mediação (que é um trabalho educativo realizado por diversos museus), para uma maior aproximação com o espaço e os seus objetos.

O Museu do Índio da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolve diversos projetos, “com o intuito de pesquisar, compreender e disseminar informações sobre a cultura indígena, e tem sua estrutura organizada nas seguintes



áreas: pesquisa, documentação e conservação preventiva do acervo, expografia, ação educativa e difusão cultural” (MEIRELLES, 2017, p.33)⁴.

É na área da ação educativa do Museu do Índio/UFU que propomos, nesse trabalho, demonstrar como foi possível a elaboração e a realização da oficina de confecção de bonecas de papel do povo Karajá intitulada de “bonecas Karajá em papel”, atividade voltada para crianças não indígenas, que aconteceu durante todo o ano de 2018. Tal oficina tem como objetivo incentivar o conhecimento e a familiarização com determinado grupo indígena através de um objeto lúdico, o brinquedo, que também faz parte do mundo dessas crianças.

A questão que se colocou foi: Como se utilizar do brinquedo, esse elemento em comum às crianças nas mais diversas culturas, como elemento educador e veículo facilitador da aprendizagem?

A oficina foi inspirada em um brinquedo utilizado em nossa sociedade: as bonecas de papel. Estas são figuras humanas recortadas em papel de maior gramatura junto com os elementos que a compõem e que se completam, como roupas, adereços e acessórios. A técnica surgiu na Inglaterra no século XVIII e se espalhou pelo mundo todo, fazendo parte da infância de muitas pessoas, geralmente disponibilizadas nos interiores de jornais e revistas.

Com essa abordagem pretendemos ainda estimular a compreensão, por parte das crianças, das diferenças culturais e a enxergar o outro fora de uma visão etnocêntrica.

A realização dessa pesquisa trata-se ainda da crítica e auto crítica desta pesquisadora com seu próprio fazer-se e descobrir-se enquanto educadora, e pode, quiçá, colaborar com a difusão da cultura indígena, contribuindo com a educação de nível fundamental, e com o desenvolvimento de habilidades manuais e

⁴ MEIRELLES, Lídia Maria. Museu do Índio: experiências, memórias e coleções. Uberlândia: UFU, 2017, pg.33.



ampliação de valores culturais, conforme a Lei 11.645/2008.

Iniciamos o capítulo I versando sobre o ensino de arte no Brasil e como suas divisões fizeram surgir fragmetações que, em sua grande maioria, se embasaram em códigos culturais europeus, sem estímulos a consciência cultural individual e local dos indivíduos. A cultura aqui é pensada como dialógica, em transformação e movimento, como bem exemplifica as culturas indígenas. A arte material dos povos indígenas pode vir a ser fonte de conhecimento e reconhecimento dentro de uma sociedade plural.

No capítulo II iniciamos uma discussão sobre as mudanças pelas quais passaram os museus até chegar em um momento de tentativas de aproximação e relação com o público frequentador destes. Os museus etnográficos assumem importante papel na manutenção e relação com diferentes culturas. Os mediadores e as propostas de ações culturais dentro desses espaços são os responsáveis pelo estreitamento do público com o espaço museológico. Daí o Museu do Índio da Universidade Federal de Uberlândia, que promove diversas ações nessa intenção de interação, ser o espaço onde ocorre a pesquisa desse trabalho de conclusão de curso.

No capítulo III, descrevemos, equanto mediadores, como se deram os processos de criação da oficina intitulada “Bonecas karajá em papel”, inspiradas nas antigas bonecas de papel utilizadas em nossa sociedade. Em uma perspectiva pós-colonial, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e fundamentada na abordagem qualitativa e na metodologia da pesquisa-ação, centrarei esse estudo para compreender meu processo enquanto educadora em formação.



CAPÍTULO I

O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E A DIVERSIDADE CULTURAL

O ensino de arte no Brasil passou por diversas fases. Barbosa (2015), as periodiza em consonância com o ensino do desenho, divididas em: Virada Industrial (1880-1920), Virada Modernista (dividida em duas fases: Expressionista 1920-1950 e a de especificidade de linguagens 1960-1970), Virada Pós-Moderna (1980-1990) e Virada educacional dos artistas (anos 2000).

A Virada Industrial (1880-1920), que segundo a autora também pode ser chamada de Virada da Alfabetização, é o momento de busca do país pelo progresso simbolizado pela imagem de sucesso da América do Norte. O ensino de arte era necessário para criar mão de obra que iria desde trabalhos arquitetônicos até as pinturas/ornamentações de paredes.

A Virada Modernista expressionista em sua primeira fase (1920-1950) foi muito viva, no sentido do nascimento de uma classe de trabalhadores com carreiras estruturadas. Também criam-se as escolas profissionais e o reforço do ensino de desenho na formação de mão de obra especializada, mas também percorre todo o período do Estado Novo (1937-1945), que perseguiu muitos educadores. Na segunda fase (1960-1970) clama-se pela necessidade da criação das especificidades das linguagens e a saída da polivalência, que consistia em designar apenas um professor para ensinar diversas áreas do ensino de arte, como música, teatro, dança, artes plásticas e desenho geométrico, desde o ensino infantil ao ensino médio. O ensino polivalente da Arte foi mantido pela Ditadura Militar, e consistiu num período de ensino extremamente tecnicista.

É só na Virada Pós-Moderna ou Virada Cultural (1980-1990) que o conceito de Arte se ampliou e se interligou a cultura. “Acordamos para a narrativa feminina, para o multiculturalismo, o interculturalismo, os estudos culturais,



os estudos visuais, a cultura visual, a ecologia, os valores comunitários, a rua, a realidade virtual, a potência das tecnologias contemporâneas, etc.." (BARBOSA, 2015, p. 21)⁵.

Atualmente, ainda segundo a autora, vigora a Virada Cultural dos artistas (anos 2000), promovida, sobretudo, pelas universidades, curadores e artistas que estão relacionando a arte com o público e com o ato de educar. Entretanto, seu campo mais fértil ainda se limita à Europa e aos Estados Unidos.

Apesar de tentativas no Brasil, nosso ensino ainda caminha lentamente para alcançar o rompimento do tradicionalismo. Muito ainda se vê sobre ensino de desenho geométrico e/ou fornecimento de fotocópias para crianças colorirem. Persiste o desconhecimento e a desvalorização das culturas locais.

Contudo, algumas vertentes, atualmente, estão se voltando para projetos emancipatórios de ensino e valorização cultural, Salimeno de Sá:

O ensino de arte institucionalizado no Brasil segue duas linhas. A primeira se orienta, em grande parte, pelos cânones da modernidade e é calcada no "criar artistas" ou descobrir talentos, na "livre expressão", no "descarregar tensões (...)" a segunda (...) segue a formação do fruidor da arte pelo ensino de arte institucionalizado e crê que, quantos mais forem os códigos estéticos a que os alunos puderem se expor, tanto maiores serão os arquivos e as possibilidades de entendimento dos discentes(...) Essa última linha se desdobra em duas vertentes quanto as formas de conhecimento que pretendem gerar. (...) Na primeira, o conhecimento- regulação se consolida(...) são gerados projetos relacionados com os modos de se regular as diferenças no exercício da hegemonia. Na segunda vertente (...) há uma tentativa de se desenvolverem projetos emancipatórios e contra-hegemônicos que relacionam o ensino de arte, também com as culturas, e não só com a ciência.⁶

⁵ BARBOSA, Ana Mae. Redesenhando o desenho: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015, pg. 21.

⁶SALIMENO DE SÁ, Raquel M. Ensino de arte numa visão antropológica e sociológica. In: Educação, Arte e Cultura: conceitos e métodos. 1a. ed. Uberlândia: Composer, 2010. P.23



Para Barbosa (1998), a educação formal no chamado Terceiro Mundo foi moldada por códigos culturais europeus e, mais recentemente, norte-americanos. A identidade cultural própria, emancipatória e original, é urgente na necessidade e capacidade de reconhecimento de si mesmo.

Existem muitas definições de cultura. Tal fragmentação se deu por numerosas reformulações do conceito. A preocupação de compreender as diferenças entre os povos começou a partir dos intensos contatos do séc. XVII, contatos estes nem sempre pacíficos e harmoniosos. Tylor, antropólogo britânico, foi quem definiu pela primeira vez o conceito de cultura nos moldes como a entendemos hoje. Ele superou os trabalhadores de gabinete, que interpretavam povos diferentes entre si a partir de narrativas dadas. “Em 1871, Tylor definiu cultura como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje.” (LARAIA, 2001, p.16)⁷.

Santos (2006) identifica duas concepções básicas de cultura. A primeira se refere a todos os aspectos de uma realidade social de um povo, nação ou de determinados grupos no interior de uma sociedade.

Embora essa concepção de cultura possa ser usada de modo genérico, ela é mais usual quando se fala de povos e de realidades sociais bem diferentes das nossas, com os quais partilhamos de poucas características em comum, seja na organização da sociedade, na forma de produzir o necessário para a sobrevivência ou nas maneiras de ver o mundo (SANTOS, 2006, p.21)⁸.

A segunda concepção enfatiza o conhecimento, as ideias e as crenças, para

⁷ LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 16.

⁸ SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 2006. - - (Coleção primeiros passos; 110) 12ª reimpr. da 16ª. ed. de 1996, p. 21.



além do modo delas existirem na vida social. “Entendemos neste caso que a cultura diz respeito a uma esfera, a um domínio, da vida social.” (SANTOS, idem.).

Santos (2006) ainda alerta que as duas concepções podem levar a um conceito de cultura como sendo algo estanque, parado no tempo. As tentativas de demonstrar diferenças entre povos e características próprias podem desconsiderar os diálogos, aberturas e mudanças.

Considerando as formulações de Santos (2006), para termos uma compreensão ampla e alargada de todo processo social de comunidades específicas, incluindo as transformações e trânsitos a que estão sujeitas, Cultura deve ser entendida como

a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso. É uma dimensão dinâmica, criadora, ela mesma em processo, uma dimensão fundamental das sociedades contemporâneas (SANTOS, idem, ibidem, p.41).

As concepções de sociedades estanques permeiam o imaginário da população e são reforçadas pelos mais diversos meios da nossa sociedade.

O imaginário da população ocidental é atravessado, de forma precipitada e generalizante, pela concepção de que os povos indígenas quase não existem mais, ou que os que ainda existem são exóticos, andam nus, são preguiçosos e desprovidos de conhecimento, moram em ocas, gostam de se enfeitar com penas, usam arco e flecha e falam Tupi. Essa visão estereotipada do indígena é também passada para as crianças não indígenas e assim vamos negligenciando todo um universo cultural e diversidade destas populações.

Daí, em 2003, ter sido promulgada a Lei 10.693, que previa a inclusão, em todos os níveis do ensino formal, da História e Cultura afro-brasileira, parte importante na formação da nossa população. Em 2008 esta lei foi alterada, incluindo



em seu escopo os povos indígenas, sob abrigo da Lei 11.645. Mesmo diante da promulgação desta lei, os livros didáticos ainda mantêm imagens estereotipadas dos indígenas, ou contém tratamentos superficiais que não abarcam a dimensão das diferenças entre os povos. Também é incipiente o preparo, incentivo e valorização dos professores nesse sentido.

Luís Grupioni (1995), ao tratar dos livros didáticos escolares brasileiros, conclui que estes reforçam e ajudam a manutenção de uma visão equivocada e distorcidas dos povos indígenas, tecendo as seguintes críticas:

Primeira crítica: Índios e negros são quase sempre enfocados no passado. Falar em índios é falar do passado, e fazê-lo de uma forma secundária: o índio aparece em função do colonizador. Mas que passado é esse? Segunda crítica: não se trata de uma história em progresso, que acumula e que transforma. É uma história estanque, marcada por eventos, eventos significativos de uma historiografia basicamente europeia (GRUPIONI, *idem*, p.487).

Ramos, Cainelli e Oliveira (2018), pesquisaram sobre os avanços e as lacunas existentes atualmente nos livros didáticos de história sobre a temática indígena, segundo a avaliação do PNL 2017. A pesquisa investigou dois temas; os conteúdos dos livros didáticos dos alunos e as orientações aos professores. As conclusões foram:

As deficiências mais apontadas no Manual do Professor foram: não discute ou discute de forma superficial a temática sobre os indígenas e não traz subsídios suficientes quanto ao tema. Porém, algumas obras não oferecem problemas, e outras apresentam problemas que poderiam ter sido já superados, como: tratar de forma homogênea os povos indígenas e se referir e eles predominantemente no período da colonização. Quanto aos pontos positivos, vemos que o Manual do Professor cumpre as leis quanto à temática indígena, e alguns exemplares trazem subsídios suficientes e pertinentes para que o professor possa trabalhar em sala. [...] Sobre o critério de Formação Cidadã, presente no Livro do Aluno, temos a maior incidência de pontos negativos nestes itens: a questão indígena é relegada ao período da colonização; o indígena ainda não é visto como protagonista,



como sujeito que resiste e luta, ou ainda, a disputa pelo território indígena não é considerada e o indígena não é visto na atualidade. Ainda se apresenta o problema de ver os povos indígenas como grupo homogêneo, e termos ou conceitos são vistos de forma equivocada, como “índio” (o correto é indígena, já que índio é o habitante da Índia), “tribo” (refere-se aos povos nômades apenas) e “canibalismo” (não é visto como um ritual). Contudo, alguns avanços podem ser visualizados: mostram as lutas, as resistências, o protagonismo indígena no passado e no presente, e já não trazem os indígenas como grupo homogêneo, nem como sujeito presente apenas no período da colonização. (págs. 81 e 82).

Algumas dessas abordagens podem levar os alunos a terem dificuldade de pensar o indígena na contemporaneidade, ou seja, em pensar acerca de suas transformações, de seus diálogos e enfrentamentos com a sociedade brasileira atual; quanto a incorporação e uso das tecnologias; das problemáticas enfrentadas pelas lutas de territorialidade. Pode prevalecer ainda, uma imagem no sentido evolucionista, segundo a qual o indígena poderia estar em uma escala evolutiva abaixo dos valores e padrões estabelecidos pelos colonizadores. Além de “concluírem pela inferioridade destas sociedades: a achar que a contribuição dos índios para nossa cultura resumir-se-ia a uma lista de vocábulos e à transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta.” (GRUPIONI, idem, ibidem, p.488).

Estima-se que, antes da chegada dos europeus, existiam mais de 1.000 grupos indígenas diferentes, somando por volta de 4 a 6 milhões de pessoas, habitando na região em que hoje chamamos de Brasil. Atualmente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), O Brasil tem 896, 9 mil indígenas espalhados por todo o território nacional, somando 305 etnias falantes de 274 idiomas. Residindo 63,8% em terras indígenas e 36,2% em cidades.

Como lidar com a história e cultura indígena no ensino diante da complexidade e diversidade dos 305 povos existentes no território brasileiro, praticantes de 274 línguas. Como falar de diferenças culturais com os alunos?

A educação pode se tornar um caminho para estimular a consciência cultural



dos indivíduos, e esse estímulo pode ocorrer dentro das mais diversas e variadas disciplinas dos currículos escolares. A Lei 11.645/2008 informa que o conteúdo de História e Cultura afro-brasileira e indígena fica ao “encargo de todo o currículo escolar, mas especialmente, das áreas de educação artística, literatura e história a incumbência de trabalhar o tema nas escolas”(MEIRELES, 2010, idem, p. 45). Nesse sentido, nossa área de atuação se encaixa na educação artística/artes.

Dentro de uma perspectiva de ensino de artes, acreditamos que a proposta cunhada por Barbosa no Brasil, consegue atender a diversidade de diferentes manifestações culturais. É o que a autora chamou de Proposta Triangular de ensino, que considera importante, enquanto componentes curriculares, as seguintes ações: o fazer, a leitura e a contextualização (BARBOSA, 1998, idem, ibidem, p. 38).

O fazer se baseia no incentivo aos alunos no fazer artístico com releituras, não como cópias, mas com interpretação e criatividade. A leitura se baseia no incentivo à capacidade crítica dos alunos de ler e interpretar o que foi visto. Já a contextualização se dá da seguinte forma:

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BARBOSA, 1998, ibidem, p.16).

A contextualização leva o conhecimento e reconhecimento das realidades de uma nação, uma região ou povo. As três ações se complementam e conseguem abarcar as dimensões dos sujeitos de forma interdisciplinar.

Mas para atender as diversidades das manifestações culturais, é necessário conhecer as produções visuais e materiais que os mais diferentes povos produzem,



“sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura”. (...)Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica. (BARBOSA, *ibidem*, p.16).

Quando falamos de arte, imaginamos objetos feitos para a contemplação, algo que instigue, que faça pensar, que seja político, ou que se seja belo. Mas o que convencionamos chamar de arte é uma forma imperativa de classificação de produções materiais de um povo em detrimento de outros, muito embasados em classificações eurocêntricas.

Para Gombrich, “aquilo a que chamamos de arte não existe. Existem apenas artistas” (GOMBRICH, 2013, p.21)⁹. O autor não vê problema em chamar de arte a produção de diferentes povos e em diferentes épocas, mas atenta para o fato de que o termo pode ter significados distintos em diferentes tempos e lugares. Assim, como afirma Coli:

A noção de arte que hoje possuímos - leiga, enciclopédica - não teria sentido para o artesão-artista que esculpia os portais românicos ou fabricava os vitrais góticos. Nem para o escultor que realizava Apolo no mármore ou Poseidon no bronze. Nem para o pintor que decorava as grutas de Altamira ou Lascaux (COLI, 1995, p.64)¹⁰.

Para os povos indígenas contemporâneos que estão em intenso contato com os não indígenas, ou que moram nas cidades e que produzem pinturas, esculturas, cerâmicas, o resultado de sua produção material é arte, pois se classificam como

⁹ GOMBRICH, E.H. A história da arte. Rio de Janeiro: LTC, 2013. P.21.

¹⁰ COLI, Jorge. O que é Arte. 15ª ed. Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1995, p.64.



artistas e conhecem o conceito que a arte adquire em nossa sociedade.

Mas em culturas indígenas mais isoladas não existe o conceito de arte. Apesar de produções esteticamente bem elaboradas e acabadas, não há a concepção de objeto para apreciação, são objetos destinados ao uso de alguma forma. É essa mesma concepção que outros povos davam as suas produções antes do conceito de arte acontecer em sua cultura, como exemplifica Gombrich acerca da arquitetura, observando que raras são as construções que não foram erguidas para uma função específica: “O público que as frequenta como locais de culto ou entretenimento, ou como moradias, julga-as sobretudo em termos utilitários.” Gombrich (idem, p.17)

Darcy Ribeiro classifica de “arte índia” a arte produzida pelos indígenas exemplificando a feitura de um arco ou de uma peneira. Embora utilitários, tais peças são fabricadas numa perspectiva estética, ou seja, são trabalhadas e enfeitadas tão mais do que seria necessário para se obter rendimento nas atividades para quais são concebidas. A perfeição almejada se explica porque a sua função, além de ser prática, é também ser estética:

Assim é porque a característica distintiva da arte é ser mais um modo do que uma coisa, mais forma do que conteúdo, mais expressão do que entidade. Suas criações se apresentam como um conjunto estilizado de modos de fazer certas coisas, de contar uns casos, de cantar e de dançar. O que caracteriza a arte índia, entre as artes, é este modo generalizado de fazer todas as coisas com uma preocupação primacialmente estética (RIBEIRO, 1986, p. 30)¹¹.

Sabemos que o termo arte é genérico e imperativo para denominar essas produções estéticas e que não dá conta de suas dimensões e particularidades. Arte é uma classificação, um pensamento, uma manifestação da nossa cultura. Também

¹¹ RIBEIRO, Darcy. Arte índia. In Ribeiro, Darcy (editor), Suma Etnológica Brasileira, Vol. 3: Arte Índia, p. 29-64. Vozes, Finep., 1986, p.21.



a classificação de artesanato, muitas vezes usada para denominar a produção material indígena, parece ser diminutiva de seu valor e dimensões. Para a Antropologia, convencionou-se chamar de cultura material indígena as produções visuais dos povos que vivem de forma tradicional e que realizam essas visualidades atreladas a padrões estéticos específicos e suas memórias.

No próximo capítulo falaremos sobre os museus etnográficos e em como esses espaços assumem importante papel para a manutenção e relação com diferentes culturas. Discutiremos também sobre como os museus buscam estreitar a relação com o público através de ações educativas. Trataremos também de um espaço em específico, o Museu do Índio da Universidade Federal de Uberlândia.



CAPÍTULO II

O MUSEU COMO ESPAÇO EDUCATIVO: ESTRATÉGIAS E AÇÕES EDUCATIVAS;

Os museus – originalmente, do grego, “templo ou morada das musas” –, tem origem longa, na Antiguidade, sendo considerado o primeiro deles a Biblioteca de Alexandria, destruída em 640 D.C. Na chamada Idade Média, os museus passaram a ser locais reservados, circunscritos ao clero ou a nobreza. Será a partir do Iluminismo (séc. XVIII) que começam a ter um caráter científico, e somente a partir dos anos de 1970 vão se pautar pelos “pressupostos da nova museologia dando origem aos museus locais e regionais na perspectiva da diversidade histórica, cultural”.¹²

De fato, cf. Cury (2016), foi somente no Pós-Segunda Guerra Mundial que os museus passam por diversos questionamentos e críticas. As múltiplas constatações sob as instituições museais culmina em uma série de mudanças de práxis e uma nova visão acerca de suas funções.

Ocorre o que poderíamos denominar início de uma revolução comunicacional nos museus, pois passam a existir mudanças nas relações com a sociedade e no direito de participação das fragmentações e segmentações sociais nos processos de musealização, além do direito a tecer suas micro histórias, construir suas memórias, eleger e preservar seu patrimônio. No cenário intensificado da globalização a participação ganha força e os museus passam a ver no público um elemento constitutivo. (CURY, 2016, p.12)¹³.

A partir daí, diversos museus passam a rever suas estratégias e políticas de

¹² Cf. o texto “Origem do Museu”, in

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/origem/24234>.

¹³ CURY, Marília Xavier. Museus e indígenas – Saberes e ética, novos paradigmas em debate: Introdução. São Paulo: Secretaria da Cultura: ACAM Portinari: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2016, p.12.



ações. Surgem novos segmentos museológicos, como os ecomuseus, os museus comunitários, os museus regionais, etc. Uma de suas novas definições atuais pode ser:

O museu é reconhecidamente uma instituição de memória das sociedades, das nações, dos grupos, das comunidades e, portanto, detentora de coleções, de indícios patrimoniais e identitários. Trata-se de instituição social, cultural e histórica, promotora de argumentos culturais, políticos e éticos, vinculando-se, por isso, a uma temporalidade e às peculiaridades de uma sociedade. É, também, ambiente de encantamento, entretenimento, admirração, confronto e diálogo (PEREIRA, 2007, p.11)¹⁴.

Os museus etnográficos também passaram por essas mudanças de postura, acompanhando as novas transformações e tendências da Antropologia. Passam a ter papel importante na crítica dos papéis sociais em que vivem as mais diversas populações, de seus bens materiais e de suas realidades na sociedade contemporânea.

A formação de coleções se adapta a uma nova ética e protocolo de trabalho, novas formas de representar e expor vão se formando, outras problemáticas de pesquisa surgem, e o comprometimento com os povos indígenas vem se formando e apoiando iniciativas de reivindicações por direitos e reconhecimento desses povos (CURY, idem., p.12).

Ainda segundo Cury (2016), no Brasil um marco e modelo de museu etnográfico, onde se configura um modelo humanista de impacto social e com participação de indígenas, é o Museu do Índio, no Rio de Janeiro, criado por Darcy Ribeiro em 1953, reunindo seu acervo coletado em expedições.

Esses museus adquirem grande importância por guardarem memórias, possibilitando também serem fontes de lembranças para povos indígenas que

¹⁴ PEREIRA, Júnia Sales. Escola e Museus: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas, Cefor, 2007, p.11.



perderam antigas manifestações culturais ou que desejam conhecer outras formas de expressões de povos distintos. Do mesmo modo, possibilitam o contato com outras culturas entre os visitantes não indígenas. São espaços que geram educação, conhecimento, reflexão e pesquisa.

Nesse sentido, muitos estão ligados à instituições de ensino. É o caso do Museu do Índio, órgão vinculado à Diretoria de Cultura da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, em Minas Gerais, fundado em 1987. Possui um acervo de mais de duas mil e quinhentas peças, de oitenta povos indígenas diferentes, divididas e classificadas em diversas tipologias como: plumária, cerâmica, trançados, armas, objetos musicais, lúdicos, mágicos, para uso e conforto doméstico, além de indumentárias, dentre outras.

O Museu do Índio/UFU tem um público diversificado, oriundo tanto da população local quanto de visitantes de outras cidades e países, mas a maior expressividade de visitantes vem das instituições de ensino da cidade, geralmente escolas de ensino básico, fundamental e médio, além dos mais variados cursos da UFU, turmas de Organizações não Governamentais/ONGs e estudantes dos programas de educação de jovens e adultos. Em sentido amplo, vem desenvolvendo diversas ações que:

Visam a permanente interlocução com o universo acadêmico, promovendo diversos cursos, encontros, seminários, oficinas e palestras com antropólogos, linguistas, educadores, juristas, e, demais profissionais, com o objetivo de alimentar o debate em torno da questão indígena brasileira. Além disso, no campo da Museologia, tem realizado atividades, cursos, oficinas e mesas redondas no intuito de contribuir com a formação de profissionais de Museus da região. Além disso, tem buscado o constante diálogo com instituições governamentais e não governamentais, indigenistas e lideranças indígenas, trazendo à tona os problemas e conflitos reais vivenciados por estas sociedades. (MEIRELLES, 2018, s.n.)

No espaço museal e para o melhor atendimento das visitas estudantis, foi desenvolvido o programa Museu Escola, que pensa práticas na ação educativa com



intuito de “contribuir para modificar a imagem ainda distorcida e equivocada das sociedades indígenas presentes nos meios didáticos e no senso comum” (MEIRELLES, idem). O Museu do Índio/UFU é onde a pesquisadora desse Trabalho de Conclusão de Curso atua como bolsista, e onde se deu seu campo de estudo com uma proposição educativa.

Museus são espaços importantes de memória e de História e, sobretudo, de aproximação com a cidade e a comunidade. Neles, os objetos têm importância quanto a significação social do trabalho. Para dizer como Ulpiano Bezerra de Meneses (1992), nos museus os objetos “não só respondem às funções utilitárias, mas, em última instância, classificam as pessoas e geram critérios e condições para as relações sociais (...). No museu, os objetos se transformam em documentos, isto é, objetos que assumem como papel principal o de fornecer informação”¹⁵.

A concepção moderna de Museu é de serem locais onde se imbricam e se encontram as diferentes temporalidades. Museu trata do passado, mas também do presente e do futuro. É receptor, mas também irradiador de ações e atividades educativas e culturais múltiplas e transversais. Não é só “conservação”, mas também “produção” de memória, de cultura, de arte, de pensamento. Museus são equipamentos de repasse de conhecimento científico e “não científico” das antigas para novas gerações. São articuladores de “identidade coletiva” nos contextos sociais (urbanos e/ou rurais) aos quais sua atividade foco esteja inserida. Museus podem também ser equipamentos importantes para oferta de atividades culturais e complementação à educação de jovens e adultos. Podem fortalecer e expandir ações onde a atividade do elemento “humano” seja o objetivo da articulação do “imaginário” com o “material” exposto e preservado.

Concordando com PINTO, para quem “a educação não-formal é também institucionalizada – como a formal – porém é aquela que não acontece na escola,

¹⁵ MENESES, Ulpiano Bezerra de, “Museus históricos: da celebração à Consciência Histórica”, in , Como Explorar um Museu Histórico, São Paulo, Museu Paulista, USP, 1992, pgs. 07-10.



mas em espaços alternativos de ensino” (PINTO, 2012, p.95)¹⁶, e cientes de que embora existam museus que desenvolvam cursos de pós-graduação, notamos que essas instituições são classificadas também como instituições não-formais de ensino, compreendendo aqui que:

Nesse aspecto, os museus vêm sendo caracterizados como locais que possuem uma forma própria de desenvolver sua dimensão educativa. Identificados como espaços de educação não-formal, essa caracterização busca diferenciá-los das experiências formais de educação, como aquelas desenvolvidas na escola, e das experiências informais, geralmente associadas ao âmbito da família (NASCIMENTO, et.al, 2015, p.12)¹⁷.

Para Pilloto e Bonh (2014), a educação não-formal “possibilita interações com objetos, espaços, saberes, pois, diferente da educação formal, é menos hierárquica e burocrática, e não necessariamente segue um sistema rígido de ensino e aprendizagem”. (PILLOTO E BONH, 2014, p. 285)¹⁸.

Nesse sentido e enquanto propositor de ações educativas, os museus podem levar seus visitantes ao encontro com o outro, com outras culturas e outras formas de enxergar e viver no mundo. Mesmo sem ações educativas diretas, há sempre a possibilidade de questionamentos, ressignificação de olhares e profusão de pensamentos por parte dos visitantes de um museu.

Mas ao mesmo tempo, os museus, diante de suas formalidades, vidraças, trancas, regras, etc., podem gerar afastamento de pessoas que não se acham

¹⁶ PINTO, Júlia Rocha. O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na arte-educação não formal. PALÍNDROMO Nº 7 /2012 – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – CEART/UDESC, 2012, p. 95.

¹⁷ NASCIMENTO, et. al. Museus: espaços de mediação cultural e construção de identidades. Revista Científica Ciência em Curso – R. cient. ci. em curso, Palhoça, SC, v. 4, n. 2, p. 145-156, jul./dez. 2015, p. 12.

¹⁸ PILLOTO, Silvia Sell Duarte; BONH, Leticia Ribas, Diefenthaeler. Mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância. Revista GEARTE. Volume 1, Número 2, Agosto/2014, p. 285.



capazes de entrar ou de entender o que esses espaços expõem. Para Barbosa:

É importante enfatizar que os museus e centros culturais são uma contribuição insubstituível para amenizar a idéia de inacessibilidade do trabalho artístico e o sentimento de ignorância do visitante. Aqueles que não têm educação escolar têm medo de entrar no museu. Eles não se sentem suficientes conhecedores para penetrar nos " templos da cultura". É hora dos museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas, porque somente as escolas podem dar aos alunos de classe pobre a ocasião e auto-segurança para entrar em um museu. Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada (BARBOSA, 1998, *ibidem*,p.19)..

Para transgredir a impressão de inacessibilidade e de formalidade de linguagem dos museus, surgem os investimentos em interação e diálogo, “surgem os núcleos de arte-educação responsáveis pelo recebimento do espectador nas instituições. Assim, o espaço onde tudo parece ser impedido, interdito, dá lugar a um ambiente de diálogo, trocas, reflexão e experimentação” (PINTO, *idem*, p.92).

As escolas são responsáveis por levarem um grande número de alunos aos museus das mais diversas origens e classes sociais. Segundo NASCIMENTO, *et. al*:

Os serviços educativos das instituições culturais brasileiras e estrangeiras têm como um de seus principais públicos habituais as escolas. Essa instituição, por suas características estruturais, tem nas atividades culturais extra-classe uma demanda constante. As ações delineadas para essa tipologia de público pressupõem o trabalho em parceria, respeitando as especificidades educacionais de ambas instituições – o museu e as escolas (NASCIMENTO, 2015,*idem* p.24).

O espaço museal deve se preparar para a demanda de seu público, mas mantendo suas particularidades e foco, “o papel do museu não é do de substituir a escola em sua função educativa, mas, antes, o de oferecer novas formas



mediacionais concretizadas por via de linguagens, acervos e argumentos que lhe são peculiares”. (PEREIRA, 2007, p. 39)

Na relação museu-escola podem existir dois tipos de abordagens. Na primeira, a escola espera que o museu seja o complemento do que já foi tratado em sala de aula pela professora ou professor. Na segunda abordagem, o museu será o introdutório de um determinado assunto que poderá suscitar questões e questionamentos que poderão ser trabalhados em sala de aula.

Na perspectiva de atender a demanda de seu público, os museus buscam uma maior comunicação e interação entre seus visitantes, seu acervo e espaço físico, através de propostas trabalhadas e dirigidas por mediadores. Assim, estabelecem uma ponte entre o que a escola espera e o que o museu pode oferecer. Os mediadores buscam adequar atividades e diferentes abordagens, de acordo com o público que recebe e com o acervo que está em exposição.

É importante ressaltar que a mediação não é estática, ela deve ter planejamento mas também se adequa ao comportamento do seu público e faixas etárias. Muitas vezes o profissional improvisa maneiras de chamar a atenção dos seus frequentadores.

Existem turmas de visitantes que demonstram total interesse no tema da exposição, fazem perguntas, dialogam com os mediadores, assim como também existem turmas que divagam, saem do espaço expositivo, evitam contatos. A quantidade de alunos atendida pelo mediador também influencia na qualidade e direcionamento do atendimento dos visitantes. Nesse sentido, o profissional mediador pode sentir uma intensa profusão de sensações como: frustração, insegurança, mas também, reinvenção, adaptação, motivação.

O desafio é de criar situações, adequações que consigam gerar diálogos entre os mais diversificados públicos, através do planejamento por parte de toda a equipe do museu, de onde podem surgir novas ideias e contribuições relevantes. A



formulação de ações culturais educativas bem estruturadas tornam-se extremamente importantes para guiar e conduzir as ações dos mediadores.

Isso é ainda mais válido em se tratando de um museu etnográfico como o Museu do Índio de Uberlândia, cujo público abrange todas as faixas etárias. Como conta com muitos objetos de variados povos indígenas, atividades desse Museu que incluam longos tempo de conversas, perguntas, questionamentos, podem funcionar com espectadores adultos, mas o público infantil logo se entediaria, sendo mais adequada, para esse público, a adoção técnicas de estímulos visuais ou táteis. Dessa forma a utilização de vídeos, de brincadeiras, de oficinas, tornam-se imprescindíveis. “O que se almeja ao final da visita não é especialmente a quantidade do que foi aprendido sobre a exposição, mas sim a qualidade das interações humanas estabelecidas”. (NASCIMENTO, 2015, idem, p.22). Para PILLOTO e BONH:

Aos profissionais que trabalham com crianças, é preciso que tenham o entendimento de que toda e qualquer ação da criança permeia a via do lúdico, da experiência e do tempo-espera. É por esse caminho que as práticas nas instituições formais e não formais de educação devem ser pensadas a luz também da criança, um ser em desenvolvimento social e cultural. (idem, 2014, p. 290)

Desse modo, são necessárias ações culturais e educativas em formato lúdico, que possam envolver as crianças de modo que o brincar combine com o conhecer outras formas de existir no mundo, outros povos e as suas especificidades.

No próximo capítulo, trataremos de uma ação educativa lúdica na prática, pensada para a mediação do público escolar de ensino fundamental no Museu do Índio da Universidade Federal de Uberlândia.



CAPÍTULO III

UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE CERÂMICA DO POVO INDÍGENA KARAJÁ – OFICINAS DE BONECAS DE PAPEL

A exposição “Museu do Índio 30 anos”, aberta em 29 de novembro de 2017 e com encerramento previsto para o mês de Agosto de 2019 pelo Museu do Índio/UFU, apresenta “os resultados das pesquisas desenvolvidas sobre a diversas coleções do Museu, identificando alguns objetos significativos, sua procedência, matéria prima e os elementos contidos em sua confecção e pretende mostrar parte do seu patrimônio cultural”. (MEIRELLES, 2017, p.62)¹⁹.

Nessa exposição estão presentes diversos objetos de diferentes povos como; Rikbaktsa, Tapirapé, Kayapó Mentuktire, Xavante, Karajá, Waujá, Kadiweu, Maxakali, Terena e Kaingang.

Trabalhando como mediadores desde a abertura dessa exposição, conseguimos enxergar um grande percurso de adaptações e reinvenções, erros e acertos, advindos dos contatos com as muitas entidades educacionais que frequentam esse espaço, podendo assim traçar novas estratégias de ações pedagógicas.

Percebemos também que as escolas continuam focando nas questões indígenas no mês de comemoração ao dia do Índio, 19 de Abril. Nesse mês o museu recebe diariamente e em todos os seus horários de visitaçao um grande número de escolas. Notamos também, nas muitas conversas que travamos com as crianças, que persiste a imagem do indígena como ser de única cultura, místico, selvagem, na maioria das vezes tratado no passado; Sobressaem também, nas narrativas infanto-juvenis elaborados por estudantes, referências a indígenas norteamericanos, presentes nos muitos desenhos e filmes que as crianças assistem. As

¹⁹ MEIRELLES, Lídia Maria. Museu do Índio: experiências, memórias e coleções. Uberlândia: UFU, 2017, p. 62.



observações e perguntas que comumente surgem são as seguintes: - Onde estão os índios?, - Eles comem carne de gente?, - Eles moram na oca e usam cocar?, - Eles usavam isso aí?, - É como a Pocahontas? (personagem indígena norte-americana lançada pela Walt Disney Pictures).

Tentamos então ressaltar a pluralidade e diferença entre os povos indígenas presentes no território brasileiro, não se prendendo apenas aos objetos presentes na exposição, focando na diversidade das línguas indígenas existentes, dos diferentes modos de viver, morar, de se alimentar, de vestir, trazendo elementos atuais para a percepção dos indígenas no presente, como pessoas participantes e atuantes em nosso país, não esquecendo dos mais diversos modos de viver, inclusive do uso de tecnologias eletrônicas como computadores, telefone celular / smartphones, etc.

Diante da multiplicidade de culturas indígenas, e da apresentação dessas para as crianças, surgiu a questão central do nosso trabalho, tendo por problema: como tratar da diversidade com crianças através da cultura material de povos indígenas?

Por “problema” entende-se aqui a consciência, por parte do pesquisador, de que algo que o intriga, que pode ser melhorado na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino. Esta consciência pode ser resultado de um período anterior de observação e reflexão (ENGEL, 2000, p.186)²⁰.

Percebemos a necessidade da criação de um vínculo, algo que as aproxime ou que desperte o interesse pelo outro numa relação de alteridade. Em uma mediação escolar não dispomos de tanto tempo, geralmente as visitas duram uma hora e meia, então para um melhor aproveitamento e aproximação dos interesses das crianças, elegemos uma estratégia de trabalho: apresentar toda a produção

²⁰ ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. Educar em Revista, Curitiba, v. 16, p. 181-191, 2000, p. 186.



material de objetos presentes na exposição, focar na diversidade como já foi assinalado e por fim direcionar para uma cultura de um povo específico através da realização de oficinas, objetivando uma aproximação e maior relação com um povo.

Algumas oficinas foram ofertadas durante o período da exposição “Museu do Índio 30 anos”, mas a relatada e apresentada aqui será a oficina de bonecas de papel Karajá, dirigida à crianças de 7 a 10 anos de idade, realizadas durante todo o ano de 2018. Na referida exposição, estão presentes muitos objetos da cultura do povo Karajá, entre eles, diversas bonecas feitas de cerâmica, nosso objeto de referência para construção da oficina. O Museu do Índio possui em seu acervo cerca de cem bonecas da etnia Karajá.



Figura 1 Bonecas karajá, acervo Museu do Índio/UFU - Foto Maikon Rangel

Os povos indígenas denominados Karajá são habitantes dos entornos do rio Araguaia e se distribuem ao longo deste por quatro estados brasileiros diferentes: Goiás, Mato Grosso, Pará e Tocantins.



De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010), a população Karajá soma 6.123 pessoas, das quais 4.326 são Karajá, 1.542 Javaé e 255 Xambioá. Os Javaé e os Xambioá são considerados subgrupos que compõem os Karajá, e pertencem ao mesmo tronco linguístico, Macro-Jê. Rodrigues considera “os três povos falantes de dialetos da língua Karajá como três etnias distintas mais do que como subgrupos de um mesmo povo, tendo em vista a percepção que eles têm de si próprios como povos únicos”.²¹

Os Karajá tiveram, e ainda mantêm, intenso contato com os não indígenas, sofrendo diversas influências ao longo do tempo. Uma das transformações observadas é a necessidade de obtenção de renda e compra de artigos do sistema econômico da sociedade envolvente. Disponibilizam-se para serviços braçais e venda de objetos artísticos e utilitários produzidos por eles.

Atualmente, um dos maiores expoentes desses objetos artísticos são as ritxòkò (na fala feminina) e ritxòò (na fala masculina) do povo Karajá. De modo geral, toda língua apresenta variações. No caso Karajá, a escolha do vocábulo é determinada pelo gênero do falante. “Os vocábulos são fonologicamente relacionados, de modo que, na fala masculina, há a omissão de certos segmentos consonantais observados na versão utilizada pelas falantes de sexo feminino”.²²

As ritxòkò/ritxòò são figuras produzidas em cerâmica que representam, através de formas variadas (humanas, animais, míticas e cenas representativas de acontecimentos da história), alguns aspectos da tradição e da cultura Karajá, que mesmo não estando presentes atualmente em suas realidades, mantêm-se vivas na memória através das representações projetadas através dessas figuras. Em 2012, o Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural aprovou o “Ofício e os Modos

²¹RODRIGUES, Patrícia de Mendonça (2010), Fonte: Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae/print>>, Acessado em 19 de agosto 2017.RODRIGUES, 2010

²²BORGES, M.V. As falas feminina e masculina no Karajá. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997.



de Fazer as Bonecas Karajá”, considerando-os como Patrimônio Cultural do Brasil.²³

Estas figuras de cerâmica são bonecas cuja confecção, “primeiro em cera de abelha e posteriormente em barro, se originou da fabricação de brinquedos modelados por avós e tias e presenteados às meninas”²⁴. Portanto, surgem inicialmente como instrumento lúdico de socialização, propagação e manutenção dos valores próprios da cultura Karajá. Além de diferentes bonecas que representam todas as fases da vida do povo Karajá, são retratadas também cenas do cotidiano desse povo, tanto do presente como também do passado, além de animais e elementos míticos de sua cosmologia. Com todos esses símbolos de sua cultura, as crianças brincam e aprendem sobre seu mundo de forma indireta. Também veem a elaboração e todos os passos que essa percorre, garantindo a manutenção da produção das bonecas para as futuras gerações.

O brinquedo, a brincadeira, é uma forma de aprendizagem lúdica e indireta. Através de um objeto a criança é capaz de imaginar diversas possibilidades, e o que mais sua mente propiciar. Mas quando esses objetos são direcionados e produzidos por adultos, direcionando o modo de brincar, as crianças ainda assim são agentes da brincadeira, pois conseguem desenvolver a imaginação e autonomia em como esse brinquedo será utilizado. Como exemplifica Benjamin, foi a imaginação da criança que transformou o objeto, antes um objeto de culto, em brinquedo e em como este será aproveitado:

“Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos” (BENJAMIN,

²³ IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) 25/01/2012.

²⁴ SILVA, Telma Camargo. Modos de fazer boneca Karajá, circulação de conhecimento e construção do território. 2013, p.5.



1994, p.250)²⁵.

Os objetos indígenas e suas produções materiais/visuais podem nos dizer muito sobre o modo de vida de um determinado povo, suas singularidades e particularidades, assim como o que compartilham com outras culturas. Partir desse ponto, o visual e o lúdico, pode ser uma maneira de conseguir atrair o interesse e atenção das crianças sobre as diferenças culturais.

Da mesma maneira que as bonecas são um instrumento de educação e propagação de cultura para o povo Karajá, também podem se tornar para nós um importante veículo educador acerca do conhecimento de povos tradicionais, possível de ser direcionado a crianças não indígenas. Trabalhar com essa concepção pode ser importante, pois:

o domínio do objeto e da arte indígenas, dada a possibilidade da reprodução, como aprendizado, de técnicas e motivos para estudantes não índios, favorece a transposição da distância que habitualmente se coloca entre esses dois mundos, permitindo a experimentação do modo de ser do outro, e a descoberta da humanidade básica que ambos compartilham” (SILVA E VIDAL, 1995, p.370).²⁶

Dessa forma, desenvolvemos a oficina “Bonecas de papel Karajá”, que propõe a realização de bonecas, que possuem todos os elementos culturais presentes nas bonecas de cerâmica do povo Karajá. Escolhemos o papel por ser de fácil manuseio e acesso às crianças, e também por não pretendermos recriar a técnica de feitura das bonecas em sua veracidade, mas de forma lúdica, pois é, entre os Karajá, uma atividade feita apenas por mulheres adultas e especialistas, conhecidas como ceramistas mestras, sendo um ofício bastante complexo, em que não basta saber os

²⁵BENJAMIM, Walter. Brinquedo e brincadeira; observações sobre uma obra monumental. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.250.

²⁶SILVA E VIDAL, Aracy, L.O Sistema de Objetos nas Sociedades Indígenas: Arte e Cultura Material; in A Temática Indígena na Escola(novos subsídios para professores de 1o e 2o graus).Brasília:MEC,1995, p.370.



elementos que as compõem, é preciso saber fazer, além do envolvimento de relações de parentesco, como evidencia SILVA:

As características atribuídas a estas ceramistas envolvem, além da criatividade, o domínio do ofício como um bom acabamento, alisamento da peça, não deixar marcas de carvão quando a peça é queimada, fazer os traços da pintura de forma retilínea, sem borrões. Mas envolve também afiliação de parentesco com as ceramistas históricas, aquelas rememoradas pelo grupo como as que iniciaram as atividades. Como a aprendizagem se dá no interior do espaço doméstico, o modelo uxorilocal de moradia sugere que as filhas e netas das famílias extensas das ceramistas históricas (SILVA, 2013, p.7)²⁷.

Utilizando das bonecas de papel, podemos aguçar a criatividade das crianças e temos também uma relação com um brinquedo de cultura não indígena: as antigas bonecas de papel.

As bonecas de papel são figuras humanas recortadas em papel de maior gramatura junto com os elementos que as compõem e que se completam, como roupas, adereços e acessórios. A técnica surgiu na Inglaterra no século XVIII e se espalhou pelo mundo todo, fazendo parte da infância de muitas pessoas, geralmente disponibilizadas nos interiores de jornais e revistas.

Segundo MAURER, 2016, a época do auge das bonecas de papel aconteceu durante o século XIX até meados do século XX. É no século XX que as técnicas de impressão facilitam e possibilitam sua propagação e acesso, completa ainda:

The first American paper doll commercially produced as a children's toy was Boston-based J. Belcher's "The History and Adventures of Little Henry" in 1812. The dolls accompanied a children's book and were designed to act out various scenes as the narratives unfolded. Paper dolls only grew in popularity over the century. Newspapers and magazines published paper dolls both as playthings and as vehicles to illustrate current

²⁷ SILVA, Telma Camargo. Modos de fazer boneca Karajá, circulação de conhecimento e construção do território. 2013, p. 7.



fashions for girls and women (MAURER, 2016, s.n.)²⁸.



Figura 2. Bonecas de papel - National Women's History Museum

²⁸ MAURER, Elizabeth L. History of paper dolls and popular culture. Disponível em: <https://www.womenshistory.org/articles/history-paper-dolls-and-popular-culture>. Acesso em 19 de maio de 2019.



Figura 3. Bonecas de papel - National Women's History Museum

As bonecas de papel, muitas vezes ligadas à indústria da moda, mostram comportamentos e características de uma época, principalmente o comportamento e imagens das mulheres e meninas. Hoje, com altas tecnologias para a fabricação de brinquedos, as bonecas em papel caíram em desuso, mas algumas vezes ainda aparecem em livros, com fins didáticos e pedagógicos ou em revistas de entretenimento.

Ainda segundo MAUREN, 2016, s.n.:

Paper dolls declined in popularity in the 1960s and 70s, and some blame Mattel's Barbie. With her fashionable wardrobe, Barbie fulfilled much of the same fantasy play role as paper dolls. Paper dolls' heyday endured over one hundred years. Today, those dolls and their fashionable paper wardrobes, reflecting the attitudes and assumptions about women's social roles, tell us a lot in the present about how the popular culture of fashion defined women (MAUREN, idem).



Desse modo, desenvolvemos as bonecas de papel karajá masculinas e femininas da seguinte forma: elaboramos croquis de uma única forma corporal baseada nas formas das bonecas do povo Karajá, que são modelos mais arredondados. Desenhamos todas as peças que são passíveis de ser adicionadas ao corpo dos bonecos, tanto para homens quanto para mulheres, como: saia de palha (homens), tanga de líber (mulheres), pulseiras (ambos os sexos), tornozeleiras (ambos os sexos), brincos (ambos os sexos), colares (ambos os sexos) e cortes de cabelos femininos e masculinos. Depois transpomos para o papel color set 120g, chegando em sua forma final.

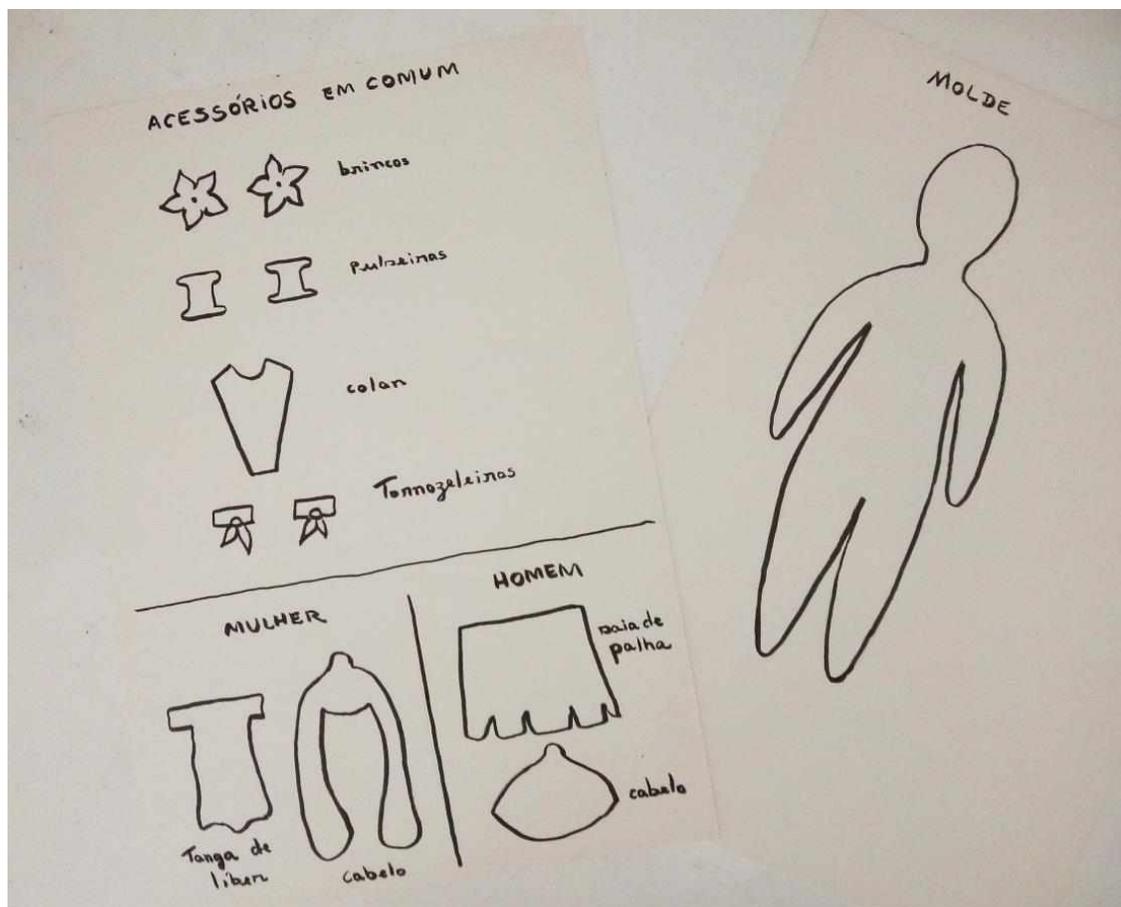


Figura 4. Desenhos das peças das bonecas em papel



Figura 5. Peças das bonecas cortadas no papel color set 120g

Como finalização das bonecas, propomos o desenho dos grafismos com a utilização de canetas hidrográficas, apresentados e observados pelas crianças durante a exposição, observando os elementos que diferenciavam as mulheres e os homens.



Figura 6. Bonecas montadas com grafismos desenhados

As crianças puderam escolher livremente qual boneco gostariam de montar, sendo também responsáveis pelas escolhas das peças que gostariam de acrescentar à sua boneca, além dos elementos que as compõem, como saias, tangas, brincos, pulseiras, cabelos e adornos nas pernas. Assim, propomos também a compreensão das pinturas corporais que diferenciam, para os Karajá, os gêneros masculino e feminino.



Figura 7. Criança com seu boneco Karajá em papel.

A opção do gênero das montagens das bonecas foi de livre escolha. A maioria das crianças optaram pelo gênero que mais se identificavam, ou que gostariam de fazer, podendo assim, criar uma afetividade maior com o seu brinquedo.

A mediação das visitas de crianças entre 7-10 anos no Museu do Índio/UFU, realizadas durante todo ano de 2018 com a realização da oficina “bonecas Karajá em papel”, estava centrada dentro de uma perspectiva pós-colonial. Acreditamos que podemos assim localiza-la na medida em que um objeto ‘ocidental’ (a boneca de papel) extrapola a função para qual foi concebida. Se inicialmente a boneca de papel representa elementos do cotidiano, do vestuário e de adereços ‘ocidentais’, ela é reapropriada e ressignificada numa perspectiva alargada: a de estimular crianças que têm referenciais ‘ocidentais’ e não indígenas a fazerem um exercício de



alteridade, de encontro com ‘o outro’ – aqui no caso, os Karajá –, usando de elementos culturais aparentemente díspares – alinhando a técnica bonecas de papel à estética e aos acessórios e ao grafismo indígena – para promover o que Boaventura Santos chama de ‘ethos barroco’, um “ethos cultural tipicamente latino-americano”, oriundo da distância dos centros de poder colonizadores, “um carácter aberto e inacabado que permite a autonomia e a criatividade das margens e das periferias”(SANTOS, 2006, pg. 192)²⁹.

Consideramos também uma abordagem qualitativa dentro da metodologia de pesquisa-ação. Conforme BORBA (2001), nosso estudo foi centrado na compreensão do processo da pesquisadora enquanto mediadora e futura educadora:

Na abordagem qualitativa, a interação continua entre sujeitos, as suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem às categorias da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não deixa se conhecer pelo uso da razão (BORBA, 2001, p.44).³⁰

Por sua vez a pesquisa-ação também se baseia na coletividade, em um envolvimento de todos os participantes para um propósito comum. Além disso, o educador pode refletir criticamente sobre suas realizações e criar estratégias na construção de novos aprendizados. A teoria e a prática interagem:

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, idem, p.182).

²⁹ SANTOS, Boaventura Sousa. NUESTRA AMÉRICA: reinventar um paradigma subalterno de reconhecimento e distribuição, in SANTOS, Boaventura Sousa, A GRAMÁTICA DO TEMPO: Par um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática”, Cap. 6: 179-209), Porto, Afrontamento, 2006, p. 44.

³⁰BORBA, A. M.. A metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores no ensino fundamental na prática da avaliação escolar. Contrapontos (UNIVALI), Itajaí, v. 1, p. 39-61, 2001., p.44.



Para a nossa prática de mediação, nos guiamos pela abordagem Triangular, defendida por Ana Mae Barbosa, como sendo uma prática possível de abarcar a dimensão cultural dos sujeitos. Segundo a autora, quando versa sobre cultura e ensino de arte, a educação é o caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo e,

através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica (BARBOSA, 1998, p.16).

Recebemos diretamente, todos os dias, muitas informações visuais e muitas vezes não nos damos conta. As imagens chegam até nós de forma diversa através da tv, computadores, nas ruas, no comércio, etc. Saber ler essas informações pode ser importante fator de aprendizagem:

A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, Idem, p.17).

A Proposta Triangular designa três ações como componentes curriculares: fazer, leitura e contextualização. Essas três ações se complementam e conseguem abarcar as dimensões dos sujeitos de forma interdisciplinar, dando conta da multiculturalidade.

Conforme Salimento de Sá (2016) a Proposta Triangular exerce bastante influência no Brasil desde 1990. De início foi aplicada de forma confusa,



desenvolvendo-se em duas vertentes: “Na primeira vertente, a ênfase incidiu no conhecimento-regulação, que se consolidou, pois a busca de reconhecimento do ensino de arte como reconhecimento acabou numa tentativa de nivelar a arte como ciência moderna” (SALIMENO DE SÁ, 2016, p.10)³¹.

Já a segunda vertente, com a qual nos alinhamos versa o seguinte:

Na segunda vertente, existe uma tentativa de gerar projetos emancipatórios e contra hegemônicos que buscam a relação do ensino de arte com as culturas e as diferentes formas de expressão do conhecimento. Buscam-se o diálogo intercultural e o reconhecimento de incompletude mútua; não como forma de desmoralização e enfraquecimento moral ou de carência de algo, justificando assim os processos coloniais; [...] Enfatiza-se aí a busca pelo conhecimento-emancipação que implica um autoconhecimento – as relações de poder advindas desse processo se transformam, assim como as práticas educativas. O autoconhecimento dos atores envolvidos – professores e alunos – nessas práticas aproxima a arte da vida e das duas formas de experiência da estética cotidiana. (SALIMENO DE SÁ, idem, p.10)

Dessa forma, as mediações seguiram os seguintes passos;

1. Contextualização e recepção das crianças no museu.

Nos sentamos no chão, nos apresentamos e conversamos sobre o que os alunos já sabem sobre os povos indígenas, nesse momento surgem diversas perguntas e afirmações. Aos poucos vamos apresentando os objetos dos diferentes povos presentes no museu e pensando sobre suas diferenças, quais os materiais utilizados para suas confecções e sobre os seus usos. Também pensamos sobre o indígena contemporâneo e o uso de tecnologias. Deixa-se de ser indígena pelo uso de computadores, telefones, internet, etc.?

³¹ SALIMENO DE SÁ, Raquel. O ensino de arte pós-moderno na arte de Daniel Francisco de Souza /Tese de doutorado, 2016.



2. Leitura

Nos voltamos para o povo Karajá e um melhor entendimento e conhecimento sobre esse povo. As crianças observam as bonecas e as descrevem: quais os elementos que as compõem? Do que são feitas? O que representam?

São bonecas feitas de argila! De onde vem a argila? Os Karajá possuem uma estreita relação com o lugar onde moram, especificamente com o rio Araguaia, vindo dele o seu mito de origem, que é contado as crianças durante a visitação:

O mito de origem dos Karajá conta que eles moravam numa aldeia, no fundo do rio, onde viviam e formavam a comunidade dos Berahatxi Mahadu, ou povo do fundo das  guas. Satisfeitos e gordos, habitavam um espaço restrito e frio. Interessado em conhecer a superfície, um jovem Karajá encontrou uma passagem, *inysedena*, lugar da mãe da gente (Toral, 1992), na Ilha do Bananal. Fascinado pelas praias e riquezas do Araguaia e pela existência de muito espaço para correr e morar, o jovem reuniu outros Karajá e subiram até a superfície. Tempos depois, encontraram a morte e as doenças. Tentaram voltar, mas a passagem estava fechada, e guardada por uma grande cobra, por ordem de Koboi, chefe do povo do fundo das  guas. Resolveram então se espalhar pelo Araguaia, rio acima e rio abaixo. (ISA)



Figura 8. Bonecas karajá em exposi o "Museu do  ndio 30 anos", foto Milton Santos



Após a apreciação das bonecas, propomos a visualização de um vídeo curta-metragem³², onde as mulheres karajá mostram passo a passo a fabricação das figuras, configurando-se no seguinte processo: modelagem das formas, secagem, preparação da lenha e forno, queima e pintura. Quais as cores utilizadas? De onde vem o preto e vermelho?

3. O Fazer

Após a apresentação do povo em questão e de como as bonecas são reflexos de sua cultura, propomos uma ação: a montagem das ritxokó, com seus diversos elementos, através da oficina “bonecas Karajá em papel”.

Conversamos um pouco sobre as bonecas de papel em nossa sociedade e em como são montadas, para depois visualizarmos as peças das nossas bonecas Karajá, lembrando suas características, como o corte de cabelo, vestimentas e acessórios, além da diferenciação de grafismos para os gêneros masculino e feminino.

Como mediadores, temos que estar abertos ao acaso, a sempre nos reinventarmos, a fazer adaptações ou até mesmo lidar com as frustrações que podem ocorrer durante as visitas. Muitas escolas tem horário predeterminado para término da visita, sem possibilidade de acréscimo de tempo, e nesse sentido adaptamos nossa oficina não para o encaixe de peças como nas bonecas de papéis tradicionais da nossa sociedade. As peças, em nossa oficina, são coladas para agilizar nosso processo de recorte e disponibilidade de peças, necessidade observada antes mesmo do início das oficinas.

A pesquisa-ação é auto avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o feedback obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo

³² Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=rQ4vityzDbY>.



benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras. (ENGEL, idem, pgs. 184-185)

Essa flexibilidade da pesquisa ação, de possibilidade de reinvenções e redefinições, além de seu caráter provisório, como indica Engel (2000)³³, se encaixa com a atividade de mediação, onde todos os dias nos confrontamos com o novo; crianças diferentes, de realidades diversas, professores com metodologias distintas, situações inesperadas, e até mesmo nossos próprios conflitos diários.

A capacidade inventiva e de observação das crianças ficaram por conta dos ornamentos e grafismo nas bonecas. Muitos adicionaram elementos como; desenhos e nomes em suas bonecas de papel.



Figura 9. Crianças participando da oficina “Bonecas Karajá em papel”

³³ “O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório” (Engel, idem).



Nesta página e nas seguintes: crianças em atividade na sala de oficinas do Museu do Índio da UFU e algumas das bonecas confeccionadas por elas. Fotos: Nayana Camurça











Além da adição de padrões e desenhos exógenos a cultura Karajá, que parecem ser maneiras individualizantes de caracterização de suas bonecas, percebe-se que os padrões fixos e que caracterizam o povo Karajá foram mantidos, como os grafismos nas pernas, braços, além das tatuagens e desenhos no rosto das bonecas. Podemos perceber assim, que muitos dos elementos que constituem a cultura Karajá foram percebidos pelas crianças.

Também notamos a criação de afeição e adoção do material como brinquedo e como objeto de futuras brincadeiras em casa, o que foi capaz de gerar vínculo, aproximação e conhecimento de uma determinada cultura indígena. As perguntas e afirmações que suscitavam eram do tipo - “O nome dela ou dele será...”; - “Podemos levar mesmo para casa?”; - “Vou fazer uma lança quando chegar em casa”.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que este trabalho pode estar repleto de limitações, dentre as quais destacamos, por exemplo, a impossibilidade de um trabalho de campo em uma aldeia do povo Karajá, em muito devido ao tempo exíguo e a falta de recursos materiais, o que pretendemos realizar em outra ocasião num estudo de pós-graduação, por exemplo. Contudo, acreditamos estar contribuindo para aspectos importantes dentro do que nos propusemos, sobretudo em dois deles, acerca dos quais acreditamos dedicar aqui algumas considerações, ainda que breves.

Primeiramente, no que toca ao aspecto pós-colonial da atividade descrita e proposta. Acreditamos que ao promovermos o contato de uma técnica não indígena (as bonecas de papel) com a finalidade de aproximar crianças não indígenas de um saber-fazer artístico do povo karajá estamos promovendo, no ensino de arte, o que Ribeiro (2005³⁴) chama de “tradução intercultural”, a saber:

o conceito de tradução aponta para a forma como não apenas línguas diferentes e diferentes contextos e práticas políticas e sociais podem ser postos em contato de forma que se tornem mutuamente inteligíveis, sem que com isso tenha que se sacrificar a diferença em nome de um princípio de assimilação (RIBEIRO, 2005, *apud* Muniz, 2014, págs. 25-26).

Entendemos que nossa proposta pode estar de acordo com o que MUNIZ concebe, a partir da concepção de Boaventura Santos para “tradução intercultural”:

Seguindo a concepção de tradução intercultural de Santos, que ao tradutor cabe um papel potencialmente ativo, sendo ao mesmo tempo intelectual, político e afetivo. As reflexões sobre o local, se compartilhadas com os agentes sociais diretamente envolvidos (seja nas escolas, nas reuniões comunitárias e mesmo em encontros informais), podem contribuir para que

³⁴ RIBEIRO, António Sousa, “A tradução como metáfora da contemporaneidade. Pós-colonialismo, fronteiras e identidades”, *in* Macedo, Ana Gabriela; Keating, Maria Eduarda (orgs.), *Colóquios de Outono, Estudos de Tradução. Estudos pós-coloniais*, Braga, Universidade do Minho, 79-87, 2005.



ocorram mudanças positivas num contexto dinâmico e incerto, numa intervenção ativa, calcada sobretudo na partilha da experiência do objeto de estudo e dos resultados práticos da tradução efetuada (MUNIZ, *idem*, p. 232)³⁵.

Segundo, mas não menos importante, no que diz respeito a dar relevância a museus etnográficos, como o Museu do Índio da UFU, enquanto espaços de ensino de arte, e de encontros e contatos entre a arte e o público, seguindo a concepção de Ana Mae Barbosa, conforme destacamos em diversos momentos deste texto.

Durante todo o ano de 2018, recebemos diversas escolas no Museu do Índio/UFU. A oficina de “Bonecas karajá em papel”, atendeu por volta de 50 escolas. Foram grandes os desafios para a pesquisadora, enquanto mediadora, num rico contato com as mais diversificadas crianças, professores, com narrativas de especificidades locais variadas por serem escolas tanto urbanas quanto rurais, algumas inclusive com crianças e adolescentes portadores de deficiência em suas turmas.

Como estudante de Licenciatura em Artes Visuais, tentei me posicionar enquanto futura educadora, dentro do campo das Artes. Dessa forma, senti a necessidade de criação de algo material/visual para assegurar o interesse das crianças no museu, algo gerador de vínculos, surgindo assim a ideia do brinquedo como elemento de identificação presente entre as mais variadas culturas.

Muitos problemas surgiram nessa caminhada, tais como: número elevado de crianças, tornando-se quase impossível a separação e corte das peças para atender todos em um mesmo horário, o que tentamos resolver limitando a oficina a um número limitado de 30 alunos por atendimento, não sendo possível a oferta da oficina para escolas com número maior que o estipulado.

As próprias crianças poderiam montar seus croquis de bonecas e suas peças

³⁵ MUNIZ, Túlio de Souza, *O Ouro do Mar*, São Paulo, Annablume, p. 232.



a partir da observação das figuras presentes no museu, recortar e montar seus próprios brinquedos, de uma forma mais livre e individualizante. Um dos limitadores foi o pouco tempo de duração da visita, o que tentamos minimizar incitando os questionamentos e conversando com as crianças durante a exposição, para, talvez, estimular ao máximo a liberdade criativa. Mesmo com tais dificuldades, acreditamos ser possível potencializar a atividade, como demonstramos no “plano de aula” (ver Anexo I deste trabalho).

Foi nesse sentido que iniciamos uma experiência, ainda incipiente, junto a turmas de educação infantil que eventualmente visitam o Museu do Índio da UFU - instituição não-formal de ensino -, conforme ilustrado neste trabalho de conclusão de curso. Acreditamos que se faz necessário um aprofundamento dessa iniciativa, visando o seu fortalecimento prático-teórico, e, quiçá, ampliando sua aplicabilidade no Ensino Fundamental, fortalecendo o ensino das Artes Visuais com a temática de culturas indígenas em ambientes formais de Educação.

De qualquer forma, foi possível observar a relação que as crianças estabeleceram com os objetos/brinquedos, e constatar a percepção, pelas crianças, dos elementos presentes na cultura karajá, gerando vínculos e certa transformação de pensamento em relação ao indígena. Do mesmo modo, a experimentação da pesquisa-ação facilitou transmutações para ambos os lados – para pesquisadora e para o público – como exemplifica ENGEL “o processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes”. p.184

Esse processo nos fez perceber certos caminhos em relação a Educação, em como tratar e lidar com crianças, readequações de linguajar, de movimentos, enfim, essas intensas relações de confronto com o novo, com novos desafios e a relação diária com situações diferentes e pessoas diversas, tratando de uma temática específica mas não tão simples: os povos indígenas presentes no território brasileiro.



Foram muitas as mudanças e o aprendizados no nosso processo de descoberta e de transformação em “educadora”. Acreditamos que o caminho ainda será cheio de desafios, frustrações e mutações, mas a crença que a Educação vale a pena ainda é constante e persistente.



ANEXO I

NOME: Nayana Camurça de Lima **CURSO:** Licenciatura em Artes Visuais.

PLANO DE AULA

I. Identificação

Disciplina: Artes

Tema: Arte indígena – bonecas de cerâmica do povo Karajá

Faixa etária: 06 - 10 anos

II. Objetivos

Apresentar o conceito de Arte Indígena e a diversidade dos povos presentes em todo território brasileiro na contemporaneidade, para propor a apreciação de uma cultura específica, através da arte em bonecas de cerâmica do povo Karajá, visando um aprofundamento e a valoração acerca do conhecimento desse povo.

Esperamos que os alunos:

- Compreendam a diversidade e as diferenças entre os mais diversos povos indígenas
- Conheçam uma cultura específica e sua produção material (bonecas em cerâmica Karajá)
- Associem o brinquedo e a brincadeira como elemento comum à outras culturas
- Elaborem um croqui de uma boneca, com elementos da cultura Karajá
- Reproduzam as bonecas karajá em papel com seus elementos culturais (corte de cabelo, tatuagens, grafismo corporal, roupas, acessórios...), associando as bonecas de papel com um brinquedo conhecido em nossa cultura (atividade individual).

III. Procedimentos de ensino (estratégias utilizadas)

- Utilização e apreciação de fotos de diversos povos indígenas e suas produções materiais. Focar na diversidade e diferenças entre os povos indígenas contemporâneos e suas relações com a sociedade não-indígena, e a manutenção de elementos culturais.
- Análise de imagens típicas da estética ritualística do povo Karajá e associar os elementos culturais presentes em seus corpos durante as festas tradicionais e que são representados nas suas bonecas de cerâmica.



- Visita ao Museu do Índio-UFU para: recolher informações e registrar as bonecas de cerâmica em desenhos (seus formatos e seus elementos) – momento da elaboração dos croquis.

- Posteriormente, em sala de aula:

A) exibição de vídeos do povo Karajá fazendo as bonecas em cerâmica.

B) discussão acerca das bonecas de papel utilizadas em nossa sociedade, através de um modelo levado à sala pela professora, descrevendo sua elaboração.

C) confecção de bonecas em papel, com elementos que se encaixam em seus corpos, inspirada na técnica utilizada nas bonecas de papel conhecidas em nossa sociedade

IV. Recurso materiais

- Fotos (através de projetor).

- Vídeos (através de projetor).

- Transporte (deslocamento ao Museu do Índio-UFU).

- Papel, lápis, borracha e prancheta (elaboração dos croquis).

- Papéis-cartão coloridos para confecção das bonecas e seus elementos

V. Cronograma

5 aulas

VI. Avaliação

- Participação e presença nas aulas

- Descrição e associação das bonecas produzidas em sala de aula com os elementos culturais Karajá (oral e individual)

- Resultado final e realização de “mostra das bonecas Karajá em papel”



REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998

BENJAMIM, Walter. **Brinquedo e brincadeira; observações sobre uma obra monumental**. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994., p.250.

BORBA, A. M. **A metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores no ensino fundamental na prática da avaliação escolar**. Contrapontos (UNIVALI), Itajaí, v. 1, p. 39-61, 2001., p.44.

BORGES, M.V. **As falas feminina e masculina no Karajá**. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 15ª ed. Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1995

CURY, Marília Xavier. **Museus e indígenas – Saberes e ética, novos paradigmas em debate: Introdução**. São Paulo: Secretaria da Cultura: ACAM Portinari: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2016.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar em Revista, Curitiba, v. 16, p. 181-191, 2000.

FARIA, L de Castro. **A Figura Humana na Arte dos Índios Karajá**, Rio de Janeiro: Universidade do Brasil - Museu Nacional, 1959.

FÉNELON, Maria Heloísa. **A arte e o artista na sociedade Karajá**. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 1978

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre**



as sociedades indígenas no Brasil. In: A Temática Indígena na Escola (novos subsídios para professores de 1º e 2º graus). Brasília: MEC, 1995.

IBGE – Disponível em:
https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm. Acesso em 27 de abril de 2019.

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) 25/01/2012.

ISA. **Cosmologia, mitos e ritos.**
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1#Cosmologia.2C_mitos_e_ritos

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MAURER, Elizabeth L. **History of paper dolls and popular culture.** Disponível em:
<https://www.womenshistory.org/articles/history-paper-dolls-and-popular-culture>.
Acesso em 19 de maio de 2019.

MEIRELLES, Lídia Maria. **A questão indígena na Educação Brasileira.** In: Educação, Arte e Cultura: conceitos e métodos. 1a. ed. Uberlândia: Composer, 2010. v. 800. 188p., p.45.

MEIRELLES, Lídia Maria. **Museu do Índio: experiências, memórias e coleções.** Uberlândia: UFU, 2017.

MENESES, Ulpiano Bezerra de, **“Museus históricos: da celebração à Consciência Histórica”**, in , Como Explorar um Museu Histórico, São Paulo, Museu Paulista, USP, 1992, 2ª. Tiragem, 1995, págs. 07-10.

MUNIZ, Túlio de Souza. **O Ouro do Mar**, São Paulo, Annablume, 2014.



NASCIMENTO, et. al. **Museus: espaços de mediação cultural e construção de identidades**. Revista Científica Ciência em Curso – R. cient. ci. em curso, Palhoça, SC, v. 4, n. 2, p. 145-156, jul./dez. 2015.

PEREIRA, Júnia Sales. **Escola e Museus: diálogos e práticas**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas, Cefor, 2007.

PILLOTO, Sílvia Sell Duarte; BONH, Letícia Ribas, Diefenthaler. **Mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância**. Revista GEARTE. Volume 1, Número 2, Agosto/2014.

PINTO, Júlia Rocha. **O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na arte-educação não formal**. PALÍNDROMO Nº 7 /2012 – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – CEART/UEDESC, 2012

RAMOS, Márcia Elisa Teté, CAINELLI, Marlene Rosa, OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios**. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 63-85 – 2018.

RIBEIRO, Darcy. **Arte índia**. In Ribeiro, Darcy (editor), *Suma Etnológica Brasileira*, Vol. 3: Arte índia, p. 29-64. Vozes, Finep., 1986.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça (2010), Fonte: Instituto Socioambiental | **Povos Indígenas no Brasil**, <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae/print>> , Acessado em 19 de agosto 2017.

SALIMENO DE SÁ, Raquel M. **Ensino de arte numa visão antropológica e sociológica**. In: *Educação, Arte e Cultura: conceitos e métodos*. 1a. ed. Uberlândia: Comoser, 2010. P.23

SALIMENO DE SÁ, Raquel. **O ensino de arte pós-moderno na arte de Daniel Francisco de Souza** /Tese de doutorado, 2016.



SANTOS, Boaventura Sousa. **NUUESTRA AMÉRICA: reinventar um paradigma subalterno de reconhecimento e distribuição**, in SANTOS, Boaventura Sousa, A GRAMÁTICA DO TEMPO: Par um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática”, Cap. 6: 179-209), Porto, Afrontamento, 2006.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. -- (Coleção primeiros passos; 110) 12ª reimpr. da 16ª. ed. de 1996.

SILVA E VIDAL, Aracy, L. **O Sistema de Objetos nas Sociedades Indígenas: Arte e Cultura Material**; in A Temática Indígena na Escola(novos subsídios para professores de 1o e 2º graus).Brasília:MEC,1995.

SILVA, Telma Camargo. **Modos de fazer boneca Karajá, circulação de conhecimento e construção do território**. 2013.