

Telma Anita Piacentini · Monica Fantin

Encontro

culturas, crianças,
museu e educação

Telma Anita Piacentini · Monica Fantin

Encontro

culturas, crianças,
museu e educação

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

- Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabrício Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Morales Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

- Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil
- Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
- Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehlerl Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Laura Linck

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Moviafilmes - Freepik.com

Revisão John Mafra
José Douglas Alves dos Santos

Autoras Telma Anita Piacentini
Monica Fantin

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P579e Piacentini, Telma Anita -
Encontro: culturas, crianças, museu e educação. Telma
Anita Piacentini, Monica Fantin. São Paulo: Pimenta Cultural,
2021. 214p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-287-2 (brochura)
978-65-5939-288-9 (eBook)

1. Educação. 2. Escola. 3. Pedagogia. 4. Cultura.
5. Crianças. 6. Museu. I. Piacentini, Telma Anita. II. Fantin,
Monica. III. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.889

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 1

Sumário

Apresentação 11

Capítulo 1

“Quem tem pressa não ouve Deus”: deslocamentos
e aproximações em uma aldeia Guarani 14
Monica Fantin

Capítulo 2

O tempo é criação: uma perspectiva lúdica Guarani..... 41
Telma Anita Piacentini
Monica Fantin
Joana Vangelista Mongelo

Capítulo 3

Infância e formação na cultura indígena:
escutas de uma narrativa biográfica..... 82
Monica Fantin
Telma Anita Piacentini
Maria Lauri Prestes da Fonseca

Capítulo 4

Um modelo interativo e digital de fruição museal:
a experiência do Museu do Brinquedo 111
Sara Perrella
Monica Fantin
Telma Anita Piacentini

Capítulo 5

Imagens de “Crianças Brincadeiras” 125
Lúcia Seara Berka Valente
Telma Anita Piacentini
Luiz Fernando Ne-gatxa Patté

Capítulo 6

Crianças, escola e museu:

"Ribeirão na brincadeira, de Costeira a Costeira 136

Telma Anita Piacentini

Lúcia Seara Berka Valente

Nabor de Souza Filho

Capítulo 7

Museu com Vida e as crianças:

memórias e trajetórias num espaço-tempo 159

Leopoldo Nogueira e Silva

Telma Anita Piacentini

Capítulo 8

A infância nas representações

da criança em diferentes culturas..... 185

Telma Anita Piacentini

Sobre as autoras 208

Co-autoras e co-autores convidadas/os 210

Índice remissivo..... 212

Apresentação

Num momento em que as infâncias e as culturas indígenas estão sendo cada vez mais ameaçadas, recuperar experiências de *encontro* entre *culturas, crianças, museu e educação* que transitam por aldeias e escolas pode ser uma possibilidade de dar visibilidade a diálogos tão necessários: da educação e cultura com arte; da escola com museus e aldeias; e muitos outros que propiciam o contato com a natureza e a diversidade. Ainda mais num contexto de disputas e retrocessos de certos direitos [indígenas] já conquistados.

Este livro mostra que muitas questões que hoje aparecem com mais força nas ações afirmativas, de alguma forma já tem sido vislumbradas em nossas experiências de ensino, pesquisa e extensão há algum tempo, antes de tal denominação, e que sempre é importante reafirmar, assim como o direito das crianças ao brincar e à cultura. É o que buscamos ao compartilhar tais estudos em forma de ensaios, relatos de experiência, narrativas de pesquisa e acontecimentos em que participamos diretamente e outros com nossos co-autores convidados.

O capítulo inicial, *“Quem tem pressa não ouve Deus”*: *deslocamentos e aproximações em uma aldeia Guarani*, narra uma experiência de encontro entre culturas desencadeada num Estágio Docente do Curso de Pedagogia realizado em uma escola indígena bilíngue. *O tempo é criação: uma perspectiva lúdica Guarani*, capítulo seguinte, nos leva a refletir sobre as diferentes percepções e relações do tempo – com especial ênfase no *tempo interno* do brincar e no *tempo necessário* da cultura indígena Guarani.

Na sequência, *Infância e formação na cultura indígena: escutas de uma narrativa biográfica* traz os cenários das infâncias Parintintim

que ganham visibilidade em diálogo com os desafios dos processos formativos da primeira geração de indígenas na universidade. Em seguida, *Um modelo interativo e digital de fruição museal: a exposição do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina* trata de um percurso digital criado para pequenos museus que transcendeu fronteiras ao unir imagens e experiências investigativas entre universidade e aldeia.

O capítulo *Imagens de “Crianças Brincadeiras”* descreve a construção de uma Exposição Fotográfica que propiciou a interação entre as cenas infantis de uma aldeia Xokleng e crianças, jovens e adultos de outros territórios. No capítulo subsequente, *Um encontro entre crianças, escola e museu: “Ribeirão na brincadeira, de Costeira a Costeira”*, traz um relato de experiências e imagens de encontros entre crianças, museu, escola, arte e natureza a partir de um projeto de extensão do MBISC.

Museu com Vida e as crianças: memórias e trajetórias num espaço-tempo convida o leitor e a leitora para um passeio por diversas exposições brincantes reunindo musas e crianças-pesquisadoras de todas as idades nas alas e asas da imaginação. Para finalizar, *A infância nas representações da criança em diferentes culturas* situa alguns pontos sobre a percepção das crianças em diferentes períodos históricos, relacionando o conhecimento científico sobre a temática com o universo multicultural que vivemos.

Nestas “aventuras” culturais e pedagógicas nos encontramos com diversas poéticas e nos deparamos com muitos desafios, que foram enfrentados com parcerias num trabalho de muitas mãos; e a quem agora gostaríamos de aproveitar a ocasião para agradecer.

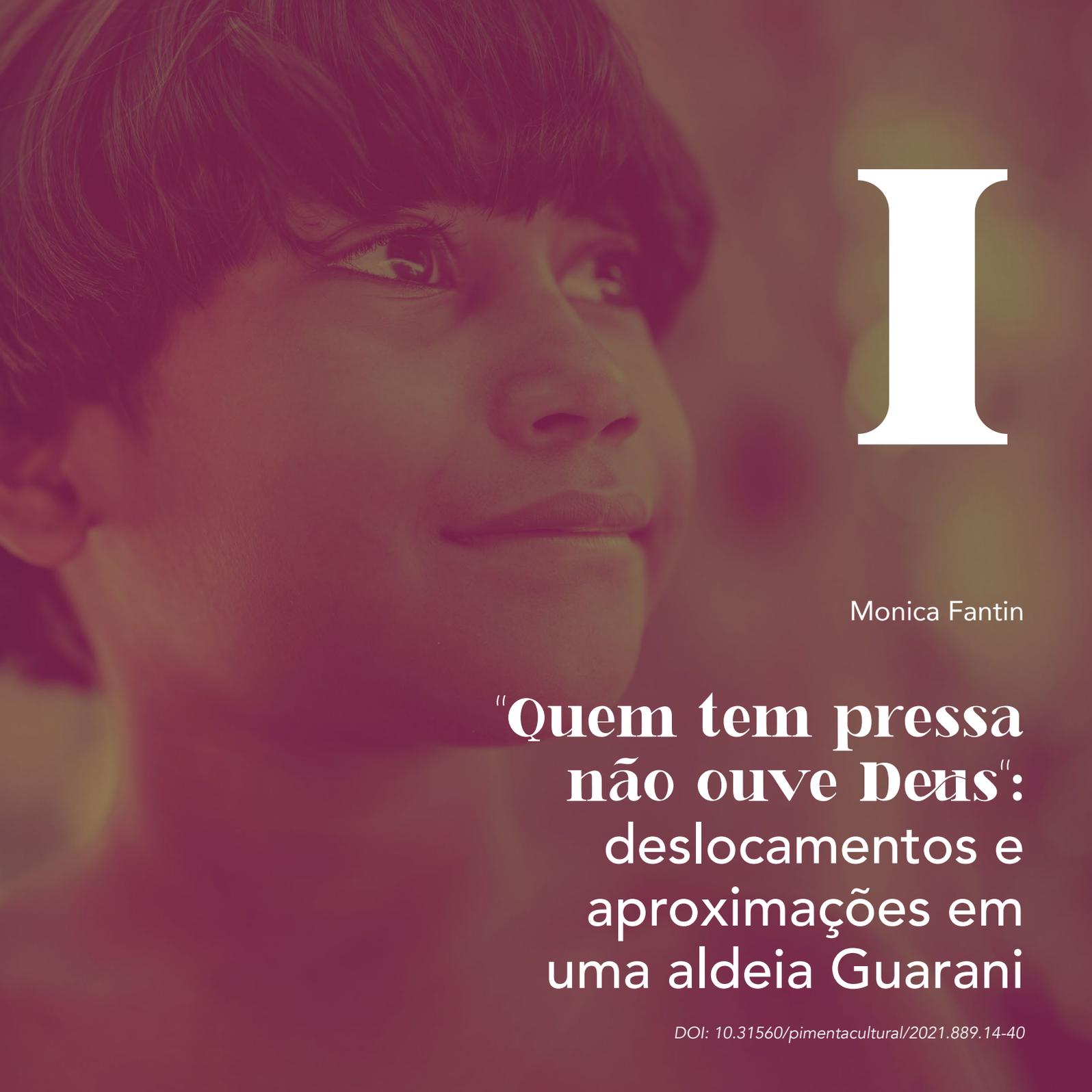
Agradecemos nossas/os co-autoras/es convidadas/os que participaram de alguns projetos conosco: Joana Mongelo, Laura Parintim, Luiz Fernando Ne-gatxa, Sara Perrella, Lúcia Valente, Nabor de Souza Filho e Leopoldo Nogueira. Agradecemos também: às estudan-

tes de Pedagogia da UFSC e bolsistas no MBISC: Ana Ludwig Noronha, Karina Okinawa, Rafaela e Gabriela, Ellen Amaral Chaves, Kelly Matos e Tainá Mesquita, que contribuíram com diversas propostas e pesquisas correlatas; às funcionárias da Biblioteca Universitária que atuam em parceria com a equipe do Museu do Brinquedo; ao Peninha (Jelci José Coelho), à Cristina Castellano e ao Hermes Graibeb, bem como a equipe do Museu de Etnografia e Etnologia Prof. Osvaldo Rodrigues Cabral (MARquE); às professoras Alessandra Mara Rota de Oliveira e Maria Isabel Serrão; ao grupo de pesquisa NICA (Núcleo Infância, Comunicação Cultura e Arte); à UFSC e ao CNPq, pelo apoio financeiro com as bolsas de pesquisa e permanência; ao prof. Ivan Giacomelli, pelo acompanhamento do trabalho com as fotografias; ao prof. Cesar Valente e a Yan Soares, pelos registros e fotografias; ao estudante de Jornalismo Jucelino de Almeida Filho, da etnia Xokleng, pelos registros audiovisuais; e à Lizyane Francisca Silva dos Santos que acompanhou e apoios diversos projetos do MBISC.

Um agradecimento especial ao José Douglas Alves dos Santos que, além de estar sempre por perto colaborando com os projetos e incentivando esta partilha, participou da revisão e formatação final dos textos e de outras “brincadeiras pedagógico-existenciais do viver” que este livro possibilitou.

Sem vocês este trabalho não teria sido possível!

*Telma Anita Piacentini e Monica Fantin
Primavera de 2021*



I

Monica Fantin

**“Quem tem pressa
não ouve Deus”:
deslocamentos e
aproximações em
uma aldeia Guarani**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.889.14-40

Este relato quase impressionista apresenta aspectos de uma “experiência antropológica” ao acompanhar o estágio docente de uma estudante indígena Guarani do curso de Pedagogia na UFSC, que se realizou em uma escola bilíngue da Aldeia Itaty, na grande Florianópolis, SC. Junto com o relato, são tecidas algumas reflexões a partir da aproximação a esta cultura, e do diálogo com indígenas, antropólogos e estudiosos que têm sido referências nas discussões sobre a cultura indígena. O fio condutor que entretetece a narrativa envolve a reflexão sobre os deslocamentos, o tempo e seus estranhamentos, permeado por imagens do acervo pessoal da autora e que fazem parte de uma exposição fotográfica em construção.

O ESTÁGIO NA ESCOLA INDÍGENA: ACOMPANHAR, APRENDER, SURPREENDER

Era agosto de 2007. Eu era professora da disciplina Prática de Ensino no Anos Iniciais: o exercício da docência, no Curso de Pedagogia da UFSC. O estágio organizava-se a partir dos projetos dos professores que naquele momento atuavam com tal disciplina¹.

O percurso formativo articulava propostas de atuação escolar que estivessem sintonizadas com as questões contemporâneas da educação, de modo a oferecer pistas para pensar alguns dos tantos desafios da prática docente com crianças. Ao propiciar experiências

1 Temas dos projetos das professoras da disciplina: “Direitos sociais das crianças na escola como estratégia didático-metodológica na formação humana e no exercício da docência” (Profa. Dra. Jucirema Quinteiro); “Prática de Ensino em Escolas Públicas Rurais vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (Profa. Dra. Maria Isabel Batista Serrão); “Narrativas orais e escritas na Prática de Ensino das Séries Iniciais” (Profa. Dra. Gilka Girardello); “Mídia-educação e as múltiplas linguagens na formação inicial e na escola” (Profa. Dra. Monica Fantin); “Escola democrática e brinquedoteca curricular na prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Profa. Dra. Ilana Laterman); “Arte e desenvolvimento estético na escola” (Profa. Dra. Luciane M. Schindwein) (FANTIN, 2017, p. 131).

de ensino-aprendizagem significativas aos estudantes de Pedagogia, às crianças e aos professores das turmas envolvidas, buscávamos também ampliar o repertório cultural e a produção de conhecimentos diante da complexidade dos problemas socioeducativo-culturais enfrentados pela escola.

Em geral, o estágio é considerado um momento muito especial da formação acadêmica, pois para muitos estudantes é a primeira vez que estabelecem um contato mais direto com crianças e escola. Além disso, o estágio é um momento de síntese e retomada de diversos temas e conteúdos trabalhados até então no currículo, sobretudo nas disciplinas de fundamentos, didática e metodologias. Na especificidade dessa proposta de estágio, as atividades transitam entre universidade, escola e espaços da cultura, sempre acompanhadas pelo professor da disciplina.

Cada projeto de estágio acontecia concentrado em apenas uma escola, mas naquele semestre, na minha turma, o estágio se realizaria em 3 escolas públicas de Florianópolis: Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza, no bairro Itacorubi; Escola Básica Municipal Adotiva Liberato Valentim, na Costeira do Pirajubaé; e no Colégio de Aplicação da UFSC, no Campus Universitário, Trindade. E o meu projeto dizia respeito à “Mídia-educação e as múltiplas linguagens na formação inicial e na escola”.

No primeiro dia de aula, durante apresentação da turma e da proposta, uma estudante indígena² Joana Vangelista Mongelo, se

2 O uso do termo índio ou indígena neste capítulo vai ser alterado conforme as diferentes autorias mencionadas. Para Joana Mongelo, o correto seria indígena. O indígena Daniel Munduruku (2005) faz uma referência à denominação índio, dizendo que quando pequeno não gostava de ser assim chamado devido às imagens que remetia e as ideias que a imagem da palavra trazia: alguém atrasado, selvagem, preguiçoso. E ficava triste com tal associação pois não se reconhecia nela, visto que ele trabalhava desde pequeno. O também indígena Kaka Werá Jecupé (1998) utiliza as duas denominações e diz que o índio não chamava nem chama a si mesmo de índio, pois embora o nome índio tenha sido trazido pelos ventos dos mares do século XVI, o espírito “índio” já habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir. O líder indígena Ailton Krenak (2019) se refere às lutas dos povos indígenas e povos da floresta. Por sua vez, o antropólogo Eduardo Viveiro de Castro se refere aos índios, aos povos ameríndios e ao mundo indígena.

apresentou dizendo que já era professora de uma Escola Bilíngue Guarani, que fica na Aldeia Itaty, no Morro dos Cavalos, na Grande Florianópolis, e que gostaria muito de fazer o estágio naquela escola. Como eu já teria que me desdobrar para acompanhar os estudantes nas três escolas, num primeiro momento pensei que seria praticamente impossível conseguir acompanhar todas as estudantes no mesmo horário vespertino, pois se as outras instituições ficavam relativamente perto umas das outras, a escola da aldeia indígena ficava cerca de 40 km de Florianópolis, e não teria tempo hábil para ir e vir no horário das aulas. Mas como o horário de funcionamento da escola indígena era matutino, considerei uma oportunidade ímpar para conhecer um pouco mais sobre outra realidade educacional, e sobretudo uma forma de aproximação com a cultura indígena guarani. Afinal, por que não?

E assim, começamos a pensar em tal possibilidade. O primeiro momento da disciplina era de cunho teórico, cerca de quatro semanas de aula na UFSC; o segundo momento previa um tempo de observação na escola para o desenvolvimento do planejamento em conjunto, cerca de três semanas; o terceiro momento era o exercício de docência na escola, cerca de quatro semanas; e finalizava com a elaboração do Relatório do Estágio e sua socialização na turma para fechar e avaliar a disciplina.

Eu sabia que tal experiência iria exigir um trabalho e um esforço extra, sobretudo pelo tempo do deslocamento físico, mas não poderia perder tal oportunidade, e mal imaginava que o maior deslocamento seria de outra natureza.

DESLOCAMENTOS FÍSICOS, GEOGRÁFICOS E CULTURAIS

Na primeira vez que cheguei na aldeia para conhecer e combinar os aspectos formais do estágio, fui apresentada ao Cacique Marcelo, ao Pajé Sr. Artur, às crianças e suas famílias. Nessa ocasião Joana apresentou a cada um dizendo seu nome de batismo e o nome adotado, e que o nome dela em Guarani é Parapoty, que significa “dona das flores do universo”. Naquela tarde estava acontecendo uma atividade de artesanato com cerâmica na aldeia e as crianças brincavam junto com os adultos fazendo suas peças. O cacique registrava com sua filmadora e eu com minha máquina fotográfica, após a devida permissão para tal.

Figura 1.



Fonte: do acervo da autora.



Naquele momento pude observar o que antes já havia estudado sobre a relação entre crianças e adultos: os adultos trabalham e as crianças acompanham, espiam, brincam e aprendem. Joana explicou que na aldeia guarani há muito respeito com os mais velhos e que os anciãos ocupam um lugar de sabedoria muito importante: são eles que ensinam os saberes e fazeres do cotidiano na aldeia, os modos e costumes de vida, as rezas, os cantos, os rituais de passagem das meninas e meninos na adolescência para tornarem-se mulheres e homens. Enfim, são considerados os conselheiros na aldeia. E já nesse dia fui percebendo o quanto seria rica aquela experiência, pois a acolhida foi muito generosa.

Era como se eu me transportasse para outro mundo, e acho que era mesmo outro mundo... Aos poucos fui me aproximando de outros modos de vida, outras pessoas, outras histórias, outros modos de educar e ensinar, enfim, outra cultura.

As idas à aldeia se sucediam numa “poética do deslocamento” – que só hoje denomino desse modo inspirada no conceito de Maria Célia Martirani (2015). Um deslocamento físico-geográfico-espacial mas que se transformava numa experiência de estranhamento e deslocamento estética e cultural.

Era sempre uma festa chegar na aldeia: o chimarrão com o Pajé, algumas brincadeiras com as crianças que iam me encontrar no caminho, uma espiada no artesanato. E o estranhamento inicial aos poucos foi cedendo espaço para a curiosidade de ambos os lados. A acolhida generosa era acompanhada de uma boa conversa e da oferta de algo para comer ou beber visto que quase sempre trocávamos algo. Aliás, na aldeia a comida sempre é dividida – nem que seja um pouquinho só para cada um, sempre dividem o que tem. A aldeia tinha cerca de 28 famílias e mais ou menos 40 crianças na escola. E depois do ritual da chegada à aldeia, que em guarani se chama Tekoá ou Tekoha (pronuncia-se tequô’á), eu me dirigia à Escola Itaty.

O tempo era outro... A escola era outra... A sala de aula era completamente outra.

Um episódio que me marcou, foi um dia em que quando estava em sala acompanhando a aula bilíngue, com cerca de 15-17 crianças aprendendo as 6 vogais e sua correspondência em Guarani³, com palavras escritas na lousa nos dois idiomas e um desenho correspondente. As crianças estavam sentadas cada uma em seu lugar, mas observava que elas entravam e saíam livremente o momento que quisessem. E assim, seguiam as atividades com as crianças transparecendo calma e tranquilidade. Também havia muito respeito e cuidado um do outro, não falavam alto nem batiam ou brigavam (cenas comuns em outras escolas que acompanhava). Segundo Joana, os Guarani não falam para alguém “ficar quieto” ou “calar a boca” pois é falta de respeito. Assim como aprendem a falar baixo, pois segundo ela, falar alto também seria falta de respeito.

As crianças menores da aldeia que ainda não estavam em idade escolar entravam e saíam da sala quando queriam, brincavam, conversavam, desenhavam na lousa, nos cadernos... Tudo com a maior naturalidade. Inclusive naquele dia o netinho do professor chegou na porta da sala, que sempre ficava aberta, olhou e entrou na sala jogando bola, muito “na dele” e ninguém se alterou, um ou outro devolvia a bola para ele e tudo seguia normal.

Essa cena revelou o que de certa forma eu também já sabia a respeito das concepções indígenas de infância: o cuidado um do outro, o maior cuida o menor e o quanto a liberdade e o movimento são importantes para eles.

³ Em guarani são 6 vogais: A, E, I, O, U, Y, que corresponde a AVA, EIXU. ITA. OUERA, Urukurea, YPE. E as consoantes MB, ND, NG, GU, KU, NH.

Figura 2 e 3.



Fonte: do acervo da autora.

Meu estranhamento foi quando entrou um cachorro na sala de aula e foi algo completamente normal, as crianças continuaram fazendo suas atividades, algumas brincaram com ele, outras faziam carinho e tudo na maior tranquilidade!

Fiquei imaginando se um cachorro entrasse na sala de aula de uma daquelas outras escolas que eu também acompanhava o estágio na cidade: certamente seria o maior alvoroço, gritaria e correria atrás dele! E ali na escola da aldeia não aconteceu nada disso, parecia tudo tão natural, tão integrado naquele cenário e nas vidas das crianças que ninguém se importou. Só eu (Diário de Campo, 28/8/2007).

Aliás, essa proximidade na relação de crianças indígenas Guarani [e não só] com seus animais de estimação é algo bem conhecido, e faz parte tanto das brincadeiras de infância como da vida na aldeia em geral, em qualquer idade.

Como o projeto de estágio⁴ previa o uso de tecnologias na perspectiva da mídia-educação e as múltiplas linguagens, a proposta de Joana deveria articular tais linguagens em seu exercício da docência na prática de ensino. E num primeiro momento me perguntei se fazia sentido usar certas tecnologias digitais com aquelas crianças naquele contexto. Logo depois percebi que a cultura digital já fazia parte da vida na aldeia, e mesmo com a precariedade da sala informatizada e da conexão com internet, a sala informatizada era aberta para toda comunidade, que utilizava seus equipamentos para encontrar parentes e conhecidos que moravam em outras aldeias. Ou seja, era um jeito de estabelecer alguma forma de comunicação com parentes e amigos indígenas que moravam em outros lugares, como Mato Grosso, Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul. Naquele ano, o Orkut⁵ não deixava de ser uma certa novidade, sobretudo se considerarmos que em 2007 a maioria deles ainda não possuía os dispositivos móveis digitais tal como hoje podemos observar.

SUMÁRIO

- 4 O Projeto “Mídia-Educação e as Múltiplas Linguagens na Escola”, configurou-se como um eixo condutor de nossa proposta na “Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” pautado no entendimento das múltiplas linguagens da educação midiática como tema transversal do ensino, conforme previsto na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996). Ao enfatizar um trabalho com a expressão e criação dos estudantes a partir das vivências e do conhecimento das múltiplas linguagens, é necessário considerar as diferentes formas com que as crianças e adultos se expressam. Tal, uma aproximação com as linguagens das mídias e com as tecnologias da comunicação e informação (TIC) e com os artefatos da cultura digital é uma condição do trabalho a ser desenvolvido na escola e conseqüentemente na formação de professores. (FANTIN, 2017, p134)
- 5 Orkut era uma rede social ligada ao Google, que foi criada 2004 e desativada em 2014.

A impossibilidade de usar os computadores da escola/aldeia dificultou um pouco algumas atividades previstas na proposta de estágio de Joana sobre *Imagens do meio ambiente na aldeia*⁶, mas tal dificuldade foi parcialmente resolvida com o uso de meu notebook e de câmeras fotográficas que eu levava para desenvolver determinadas atividades com o grupo. Era uma alegria quando faziam pesquisa de imagem, música, fotografavam, filmavam e depois também ficavam ao redor para ver, e se ver nas fotografias, desenhos e outros registros digitais.

Figura 4



Fonte: do acervo da autora.

- 6 A proposta de trabalhar Imagens do meio ambiente na aldeia envolveu os seguintes temas: pesquisa sobre a água e a nascente em terras guarani; o valor da mata e o poder das plantas; natureza, arte e artesanato indígena; histórias e mitologias indígenas. A metodologia previa pesquisas e conversas com anciães sobre a água; pesquisar notícias e imagens sobre desmatamento; elaborar roteiro de entrevista com Pajé para aula passeio na mata; pesquisa sobre direitos dos indígenas, reservas e demarcações; assistir documentário Vídeo-carta Ikpeng do projeto Vídeo nas Aldeias e animações da Série Juro que vi: Curupira, Yara, Matinta Pereira (Multirio); ouvir e traduzir músicas e histórias sobre mitologias indígenas guarani; oficinas de artesanato: cestaria, argila, pulseiras/colares. As atividades foram registradas com fotografias, filmagens e desenhos e ao final foram socializadas em uma exposição.

No último dia do estágio, foi feita uma exposição dos trabalhos da turma: cartazes, desenhos, colagens e fotografias. As crianças pintadas com motivos de sua etnia explicavam sobre os trabalhos, o que tinham aprendido com as pesquisas sobre a água e as plantas e com o passeio na mata. Depois foram brincar no pátio da aldeia até a hora do almoço que teve um sorvete para finalizar.

Entre tantas atividades desenvolvidas no referido projeto de estágio, a “aula-passeio na mata”, que envolveu a participação e entrevista sobre as plantas medicinais com o Pajé, Sr. Artur, foi muito especial. Foi lindo ver as crianças caminhando pela mata com seus caderninhos e lápis parando para anotar as explicações do Pajé.

Figura 5.



Fonte: do acervo da autora.

Foi uma manhã iluminada: o Pajé Artur, com mais de 70 anos, com um facão na mão adentrando na mata, como se estivesse abrindo caminho para a criançada que o seguia quase que enfileirada na trilha feita, tendo ao final do grupo o cacique Marcio registrando o

passeio com sua filmadora. Sobe, desce, desvia o galho, cuida onde pisa, salta o riacho... E eu acompanhando firme, pois além de gostar de fazer trilhas estava habituada àquela prática, o que impressionou o Pajé com seu comentário a respeito: *“Em geral, os Juruá [como eles chamam o homem branco] que iam lá não tinham tanta familiaridade com esse tipo de caminhada no mato mas você está acompanhando tudo muito bem”*.

Figuras 6 e 7.



Fonte: do acervo da autora.

Ele ia explicando sobre a vida na mata, falava para sentir o cheiro e chamava atenção de certas plantas que encontrava no caminho: parava, pegava uma folha e mostrava às crianças explicando para que serviam e como poderiam ser utilizadas. Quando passamos num riacho, as crianças pegaram uma folha e dobravam de um jeito como se fosse um cone, tipo um copo natural para beber a água fresca.

Chamou minha atenção que sobre algumas plantas ele falava em português para que eu também pudesse entender, mas sobre outras plantas ele falava em guarani. E quando eu pedi para Joana traduzir a explicação ou perguntei o porquê, a resposta foi um largo sorriso de todos – adultos e crianças – pois era justamente para eu não saber, como se fosse um segredo a ser compartilhado apenas entre eles. Entendi. Tal aventura de tantos saberes finalizaram com os sabores de

um lanche coletivo com ares de piquenique para confraternizar aquele momento tão especial junto à natureza (Diário de Campo, 23/10/2007).

A esse respeito, o indígena Daniel Munduruku lembra que desde criança seu olhar foi treinado para “ver o milagre das pequenas coisas” e desde a infância aprendeu a contemplar “as coisas da terra” como uma necessidade, pois “tudo deveria fazer parte do processo de formação do homem que se tornaria. O homem adulto que morava na criança tinha de olhar tudo como um sistema vivo, que se integra e interage por meio dos sentidos”. Segundo ele, o adulto que acompanha a criança na floresta, vai “ensinando como observar, como se precaver, como enfrentar cada um dos sons que era captado pelo ouvido humano, cada cheiro, cada sensação, cada imagem” (2019, p. 49).

Figura 8.



Fonte: do acervo da autora.

Portanto, nesses ensinamentos na mata, nada pode ser ignorado, desde o som dos pássaros, o sopro do vento, o ronronar que parece aproximação do perigo, diz ele. Nada pode passar despercebido, pois segundo esclarece, estar atento ao que acontece na floresta é uma etapa necessária para aperfeiçoar o olhar que educa tanto a sobrevivência física no sentido da existência, como para “aperfeiçoar o outro olhar que educaria o espírito: aquele que vê os mistérios por trás dos sentidos” (2019, p. 49).

Figura 9.



Fonte: do acervo da autora.

O entendimento sobre espírito na cultura indígena é muito vasto. Segundo o índio Kaka Werá Jecupé⁷ (1998, p.13), “para o índio, toda palavra possui espírito. Um nome é uma alma provida de um assento [...]. É uma vida entonada em uma forma. Vida é o espírito em movimento. Espírito, para o índio, é silêncio e som. O silêncio-som possui um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor”. Ele esclarece que antes da palavra “índio” para designar todos os povos indígenas, já havia o espírito índio espalhado em centenas de tons que se dividem por afinidade formando as tribos que habitam aldeias. Segundo ele, o índio mais antigo da terra Brasil se autodenomina Tupy, que na língua sagrada significa “som-assentado”, e entonado, “de modo que índio é uma qualidade de espírito posta em harmonia de forma” (1998, p. 13).

Jecupé lembra o ensinamento de seus avós dizendo que tudo entoa: pedra, planta, bicho, gente, céu, terra e é assim que as vidas acontecem. Nessa harmonia de forma para compor tudo que entoa, “entidades da natureza, especialistas em escultura, engenharia, pintura, música e operários da Criação trabalham incessantemente dirigidos por divindades anciãs, a que chamamos de ‘Nanderus’ e pela própria Mãe Terra” (1998, p. 13). Por sua vez tais divindades também são dirigidas pelos “antepassados que se tornaram estrelas, os anciões da raça” (1998, p.13).

Os Nanderus⁸ seriam ancestrais do ser humano, esclarece Jecupé, e as divindades possuem muitos nomes pois são muitas nações

7 Kaka Werá Jecupé foi iniciado na cultura Guarani mas gosta de se apresentar como TxuKarramãe, como sua família se autodenomina, “Guerreiros sem armas”. Distanciou-se da tradição quando foi estudar na escola pública e depois de um tempo de peregrinação à procura do seu espírito (que encontrou novamente entre os Guarani), passou a ser conhecido como Txuk, “semente de fruto maduro”. Ver Jecupé (1998, p.11-12)

8 Segundo Joana, a grafia de Nhanderu pode ser diferente: Nanderu é escrito pelos Guarani da Argentina e do Paraguai, pois ñ é uma letra em espanhol que se pronuncia nh, daí a grafia Nhanderú, que significa “Deus Verdadeiro”, “Deus-luz”, ou como ainda Joana menciona “Nhanderu: nosso pai celestial”. Ela explica que em Guarani-Nhandeva é Nhanderu Tupã. Nhandeva é um dos povos Guaranis contemporâneos e junto com o Mbya-Guarani habitam a região meridional da América do Sul.

com línguas diferentes, e diversas formas de perceber as “realidades sagradas”. Ele explica que “esses especialistas da natureza podem ser chamados Entidade Sagradas, que junto com as quatro Divindades Dirigentes, formam o que o índio chama de Ancestrais Primeiros” (1998, p. 14).

Assim, é comum aos indígenas reverenciar seus ancestrais e antepassados em sinal de gratidão e memória, que se expressa em ritos, cerimônias, danças e cantos sagrados, como Joana também havia mencionado. Jecupé esclarece ainda que “como a terra é materialização da expressão de todos os espíritos, alguns povos do passado recente chamaram o conjunto de celebrações e ensinamentos de Tradição da Grande Mãe” (1998, p. 14).

Embora ele tenha mencionado estudos antropológicos que estimavam a existência de 206 povos ou nações indígenas no Brasil (1998, p. 14), alguns estudos apontam que hoje, em 2021, existem cerca de 300 povos indígenas e 200 idiomas⁹. Entre os distintos povos com suas culturas e línguas diferentes – e aqui poderíamos citar alguns que Jecupé menciona: Tupi, Guarani, Tapuia, Xavante, Kamayurá, Yanomami, Kadiwe, Txukarramaê, Kaingang, Kraho, Kalapalo, Yawalapiti – ele esclarece que

há quatro troncos culturais básicos de onde se ramifica uma grande variedade de dialetos indígenas: Tupi, Jê, Karib, e Aruak. Desses o mais marcante foi o tupi, que ultrapassou os limites da floresta e penetrou na civilização ocidental que aqui se instalara no século XVI influenciando hábitos, línguas, técnicas que até hoje persistem no cotidiano brasileiro (1998, p. 14).

9 “Estima-se que a população Guarani, a mais numerosa que habitava o sul do continente americano no século XVI, chegou a um número entre 1,5 milhão e 2 milhões de habitantes. Eles espalhavam-se pelo território que hoje corresponde ao sudeste e leste do Paraguai, nordeste da Argentina, nordeste, centro, sudeste e leste do Rio Grande do Sul, oeste e leste de Santa Catarina e do Paraná e sul do Mato Grosso”. Ver <https://www.brasildefato.com.br/2020/11/10/para-pesquisadora-populacao-indigena-deve-ocupar-espacos-de-decisao>

Ao contar sua história, Jecupé diz que um índio, um clã ou uma da tribo, considera ponto de partida o momento em que “sua essência-espírito permeou a terra e relata passagem dessa essência-espírito pelos reinos vegetal, mineral e animal” (1998, p. 14). E segundo ele, os povos originários que habitam essas terras há milhares de anos “fundamentaram-se em três grandes tradições: Tradição do Sol, Tradição da Lua e Tradição do Sonho. Atravessaram estações cósmicas: Jakairá, Karai e Tupã. Nessa quarta estação”, como nos indica o autor, “procuram fazer a síntese das tradições anteriores, que podemos chamar de Tradição da Grande Mãe” (1998, p.15). Assim, mesmo na diversidade de ritos e culturas de seus povos, todos reverenciam a Mãe Terra por ofertar tudo que necessitam.

A respeito dessa diversidade, Krenak também menciona aspectos das diferentes narrativas indígenas sobre a origem da vida:

As diferentes narrativas indígenas sobre origem da vida e nossa transformação aqui na terra são memórias de quando éramos, por exemplo, peixes. Porque tem gente que era peixe, tem gente que era árvore antes de se imaginar humano. Todos nós já fomos alguma coisa outra coisa antes de sermos pessoas - essa mensagem através da narrativa de nossos parentes Ainu, que vivem no norte do Japão e na Rússia, dos Guarani, dos Yanomami, dos parentes que vivem no Canadá e nos Estados Unidos. Quem sabe até os mesopotâmios, aquela gente muito antiga, tivessem histórias dessa natureza? Os ameríndios e todos os povos que têm memória ancestral carregam lembranças de antes de serem configurados como humanos (2020, p. 51-52).

Assim, a aproximação com essas e outras histórias e mitologias indígenas, com os jeitos de habitar os espaços, de ver a vida e de se relacionar entre si e com natureza foi um grande aprendizado para mim. E até mesmo uma redescoberta de aspectos dessa cultura indígena. E hoje reconheço que o estágio também foi meu... Um estágio de deslocamento e aproximação à outra cultura.

DESLOCAMENTO POÉTICO E TEMPORAL: “QUEM TEM PRESSA NÃO OUVI DEUS”

Um dos *acontecimentos* mais marcantes dessa experiência, foi um “singelo” comentário sobre minha relação com o tempo, “singelo” mas extremamente profundo.

Afinal, eu estava sempre com pressa. No início, eu chegava de manhã cedo, cumprimentava o Pajé e o Cacique e quem estivesse na entrada da aldeia e após uma breve conversa, me dirigia rapidamente para a sala de aula para acompanhar as atividades. Ao término da manhã, saía “correndo” para voltar à universidade pois tinha aula no primeiro horário da tarde e teria que acompanhar os demais estudantes que faziam estágio nas três outras escolas. Assim, quase nunca era possível aceitar o convite para um chimarrão mais demorado, para uma conversa “jogada fora”, para comer um lanche ou almoçar na aldeia, ou mesmo apenas para sentar com eles.

Um dia, percebendo minha pressa costumeira, Joana falou: “*A professora está sempre com pressa, né? Olhe professora, quem tem pressa não ouve Deus. Aqui é muito diferente, tem que sentar e ouvir a palavras de Deus, Nhanderu-Tupã. Tem que amar a natureza. É um Deus vivo, que está em todo lugar*” (Diário de Campo, 24/8/2007).

E segundo ela, seria fundamental eu ter esse tempo para ouvir Nhanderu-Tupã, não só quando estivesse na aldeia. Eu fiquei ouvindo e tentando entender o que ela dizia e sobretudo como eles se relacionavam com a espiritualidade.

E Joana continuou explicando que na cultura indígena Guarani, a primeira educação vem das Casas de Rezas. “*Na casa de reza, Opy, a gente toca o tacuapi, que são os benzedores e os espíritos ruins vão embora. A gente entra noutro clima. Tem o cachimbo, o petyngua, e a*

fumaça tira o mau fluído, o mau-olhado. Daí a gente reza pela terra, pela água, pelas matas que os brancos destruíram. A gente pede força para Deus Nhanderu-Tupã, para poder aguentar essas coisas: o asfalto, os prédios, o calor e o frio. Na casa de reza também se faz o batizado das crianças, é lindo. Eles cantam para Deus, Nhanderu-Tupã, guiar os pais e o nome sagrado é escolhido pelo Pajé em sonho, quando a criança começa a sentar ou colocar os pés na terra, por volta dos 6, 7 meses. Ou quando ela chora muito antes, é porque ela quer ser batizada” (Diário de Campo, 24/8/2007).

Assim, fui aprendendo que para os Guarani daquela aldeia, naquela cultura e naquele espaço-tempo, tudo é considerado sagrado. E sem entrar no mérito nem aprofundar os entendimentos possíveis a esse respeito, o sentido daquelas palavras sobre o tempo calou fundo em mim. Palavras “singelas” que me fizeram pensar nesse nosso ritmo de vida e de trabalho alucinado, e no estranhamento que isso causa a quem tem outra relação com o tempo, como os indígenas por exemplo.

Tentei explicar a respeito de minhas atividades e meus compromissos profissionais e os deslocamentos necessários para justificar a minha pressa, mas parece que não eram argumentos fortes o suficiente para tal convencimento. Joana continuava a falar com uma tranquilidade e a argumentar com outras lógicas e olhares que até pareciam desconcertantes e provocaram ainda mais o meu pensar.

Como um pensamento que não se captura em modelos estáticos da ciência e um olhar que não se fixa em cronologias lineares ou cartografias contínuas, como diz a apresentação do *Tristes Trópicos* de Lévi-Strauss (1996), certos mistérios continuam a rondar os limites das culturas e linguagens humanas.

Enfim, no caminho da volta, fiquei pensando nas palavras de Joana: *Quem tem pressa não ouve Deus*. Palavras que até hoje ressoam nos propósitos de “entrar em acordo” com o tempo, ou melhor,

em *outros acordos* com o tempo, inspirada também nas canções de Caetano Veloso, *Oração ao Tempo*, e de Gilberto Gil, *Tempo Rei*. E percebi algumas mudanças sutis.

Aos poucos, nas outras idas à aldeia, procurava chegar com mais tranquilidade, sentava para conversar e tomar um chimarrão mais demorado com o Pajé. No intervalo das aulas brincava com as crianças pela aldeia, em vez de ficar discutindo o planejamento e o registro do estágio com Joana. E algumas vezes até fazia um lanche ou almoçava com eles na escola da aldeia, compartilhando sabores, histórias e outros alimentos que iam nutrindo nossos corpos e mentes e afetos¹⁰.

Um tempo depois, mais precisamente no pós-doutorado em 2016, quando refletia sobre as dimensões estéticas da didática, fiz uma reflexão sobre o tempo abordando diversos aspectos. A necessidade de um tempo lento na educação, como sugere o professor catalão Jan Domènech Francesch. O conceito de duração ou tempo vivido que se opõe ao espaço-tempo da ciência e medido pelo relógio, descrito pelo filósofo francês Henry Bergson. Os *aromas do tempo* também entendidos como duração, na visão do filósofo coreano radicado na Alemanha Byung Chul-Han, e em muitas outras inspirações da arte¹¹.

Além dos estudos acadêmicos, algumas aproximações com Yoga e o Taoísmo também enfatizam a necessidade do tempo do vazio, dos silêncios da mente e dos não-ditos, ainda mais num mundo tão ruidoso. Em tais reflexões e propósitos era inevitável não lembrar

10 Essa experiência do estágio foi tão marcante que até hoje Joana e eu mantemos alguma forma de contato que foi se ampliando para o contato com outras aldeias e outros Pajés, como exemplo, a Aldeia Marangatu, em Imbituba. Aliás, numa visita à aldeia em 2019, fomos até convidados pelo Pajé para entrar na Casa de Reza, um verdadeiro acontecimento e uma honra, pois não é qualquer um que é convidado para tal. Além disso, quase todo semestre, quando trabalho diferentes concepções de infância, entre elas, as concepções indígenas, convido Joana Mongelo para uma participação especial a fim de contar um pouco sobre as crianças e a educação indígena Guarani. As estudantes gostam muito de conversar e saber de uma cultura e suas histórias que parecem tão longe, mas ao mesmo tempo, tão perto...

11 Ver relatório pós-doc, Fantin (2017 A).

das poéticas de deslocamento, das palavras de Joana, e do tempo Guarani, que hoje também pode ser entendido a partir da ideia do “tempo necessário” e do “tempo como criação, como destacamos no capítulo dois deste livro.

TEMPORALIDADES, NATUREZA E DIVERSIDADE

A partir desse relato quase impressionista, percebo que muito do que aprendi naquela ocasião hoje assume outras tonalidades e narrativas. Aquela ideia de que na natureza “tudo é sagrado”, a água, a terra, as plantas, os animais – que foi exemplificado na relação das crianças com seus animais dentro da sala de aula e nas palavras de Joana, de Munduruku e de Jecupé – também pode ser entendida a partir da relação mais ampla entre humano e não-humano e a partir de outras percepções de temporalidades.

Nessas temporalidades e materialidades em que estamos inextricavelmente ligados, humanos e não-humanos, esse pensamento tem sido propagado a partir das culturas dos povos originários, como por exemplo nas palavras do líder indígena Ailton Krenak (2019). Ao se referir à aldeia Krenak, que tem o rio Doce (atingido pela lama) e uma montanha rochosa, ele diz:

Aprendi que aquela serra tem nome Takukrak, e personalidade. De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje”, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça toda enfeitada, o pessoal fala: Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser (KRENAK, 2019. p.18).

Essa passagem revela um outro entendimento da intensa aproximação com a natureza a partir de outras nuances entre humano e não-humano. Ao criticar a ideia de uma humanidade como algo separado da natureza que exclui da vida as formas de organização que não estariam integradas ao “mercado”, Krenak enfatiza que tal separação coloca em risco outras formas de viver “em que havia corresponsabilidade com os lugares onde vivemos e o respeito pelo direito à vida dos seres, e não só dessa abstração que nos permitimos constituir como uma humanidade, que exclui todas as outras e todos os seres” (2019, p. 47). Ele ainda argumenta:

essa humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô, que a montanha explorada em algum lugar da África ou da América do Sul e transformada em mercadoria em algum outro lugar é também o avô, a avó, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos Terra (KRENAK 2019, p. 47-8).

E é na perspectiva da diversidade e pluralidade ecológica que o também líder indígena Daniel Munduruku (2019) defende o movimento de “trasmissão de todos os saberes”. Ao colocar em questão a cultura ocidental capitalista, a literatura engajada de Munduruku destaca a importância de mudar aspectos da realidade e de nossa relação com os saberes indígenas visando “*aproximar as experiências de humanidade*” a fim de ampliar a escuta de *outras vozes, olhares e maneiras de sermos humanos*, na perspectiva de *uma consciência cidadã que defenda a diversidade como aspecto de nossa identidade nacional*.

Para entender um pouco mais desse outro jeito de viver e compreender melhor tais relações entre temporalidades, humano e não-humano, consciência, diversidade e identidade, recorreremos à perspectiva da antropologia cultural de Eduardo Viveiros de Castro (2017). Em sua etnologia das sociedades da Amazonia indígena, podemos observar uma etnologia tecida em outros fios. Fios condutores de um

pensar em que “corpo, alma, pessoa, natureza e cultura, predação, troca, afinidade potencial e perspectiva” são nomes de temas e conceitos que foram surgindo de sua reflexão sobre a etnologia amazônica. Conceitos entedidos como resultados provisórios de um trabalho voltado para o desejo de contribuir para a criação de uma linguagem à altura dos mundos indígenas, como destaca Viveiros de Castro:

Sua elaboração envolve forçosamente uma luta com os automatismos intelectuais de nossa tradição, e não menos, pelas mesmas razões, com os paradigmas descritivos e tipológicos produzidos pela antropologia a partir de outros contextos socio-culturais. O objetivo, em poucas palavras, é uma reconstituição da imaginação conceitual indígena nos termos de nossa própria imaginação (2017, p. 15).

E ao retornar à nossa imaginação, a partir da experiência de acompanhar um estágio nos iniciais em uma aldeia Guarani com projetos ligado às múltiplas linguagens e à mídia-educação na formação, percebo o quanto hoje tal desafio se amplifica num mundo cada vez mais hibridizado com a tecnologia digital. A esse respeito, tanto Krenak quanto Munduruku situam aspectos desse sentido de *embodiment* ou incorporação da tecnologia à sua maneira, para além do humano e não-humano.

Krenak afirma que “se é certo que o desenvolvimento de tecnologias eficazes nos permite viajar de um lugar para outro, que as comodidades tornaram fácil a nossa movimentação pelo planeta, também é certo que essas facilidades são acompanhadas por uma perda de sentido dos nossos deslocamentos” (2019, p.43). E para ele, em tais deslocamentos não apenas nos sentimos soltos num vazio de sentido como também “somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos” (idem, p. 44).

Por sua vez, Munduruku sugere que mesmo num mundo altamente tecnificado, e cada vez mais digitalizado, automatizado e anestesado, precisamos ampliar as vozes para além das redes sociais:

Enfim, para não desistir, é preciso insistir, relembrar a origem do caminho, rememorar ensinamentos antigos, alimentar ideais, buscar fôlego novo no interior do interior. É preciso, sempre, buscar e trilhar novos desafios e reler – ainda que seja palavras de fogo – os dizeres que moram nas entranhas da terra, debaixo das folhas secas, entre cadáveres e carcaças do mundo (MUNDURUKU, 2019, p. 13).

Ao recuperar as palavras que falam por si, ele instiga a “quem tiver ouvido para ouvir, que ouça” (2019, p.12), nas mais diferentes formas de se ouvir.

Nesse sentido, tomo de empréstimo as palavras do antropólogo Viveiros de Castro no prefácio do livro *A queda do Céu*, do grande xamã e porta-voz dos Yanomami Davi Kopenawa sobre a importância de ouvir o que ele tem a nos dizer – e aqui poderia acrescentar, também, ele e tantos outros tantos indígenas.

O que ele tem a dizer, a quem souber ouvir, sobre os Brancos, sobre o mundo e sobre o futuro. Que seu repertório conceitual e seu universo de referências sejam muito estranhos ao nosso só torna mais urgente e inquietante a sua ‘profecia xamânica’, cada vez menos ‘apenas’ imaginária e cada vez mais parecida com a realidade (2015, p. 34).

E assim como descrevi, certos estranhamentos da experiência de estágio na escola de uma aldeia indígena Guarani foi um tipo de convite para me aproximar da riqueza dessa cultura e de compartilhar esses saberes. Hoje percebo que as palavras de Kopenawa podem ser um outro tipo convite: “Então entreguei a você minhas palavras e lhe pedi para levar longe, para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós. (...) Poucos são os brancos que escutam nossa fala desse modo” (2015, p. 63).

Vale lembrar que Kopenawa inicia o livro dizendo “gosto de explicar essas coisas para os brancos, para eles poderem saber” (2015, p.63). Aliás, é bom saber a importância que Viveiros de Castro atribui às palavras de Kopenawa:

A queda do céu é um acontecimento científico incontestável, que levará, suspeito, alguns anos para ser devidamente assimilado pela comunidade antropológica. Mas espero que todos os seus leitores saibam identificar de imediato o acontecimento político espiritual muito mais amplo, e de muito grave significação, que ele representa. Chegou a hora, em suma; temos obrigação de levar *absolutamente* a sério o que dizem os índios pela voz de Davi Kopenawa – os índios e todos os demais povos ‘menores’ do planeta, as minorias extranacionais que ainda resistem à total dissolução pelo liquidificador modernizante do Ocidente” (2015, p. 15).

Nesse sentido, inspirada nas coisas que vi, ouvi e aprendi, compartilho essa experiência de aproximação com a cultura indígena e a importância que teve para mim o conhecimento sobre tal cultura. Resguardadas as devidas especificidades, muitas vezes vivi experiências na aldeia Guarani como fragmentos ou fractais da sabedoria de Davi Kopenawa a partir de outras vozes: “Os brancos nos chamam de ignorantes apenas porque somos gente diferente deles. Na verdade, é o pensamento deles que se mostra curto e obscuro. Não consegue se expandir e se elevar, porque eles querem ignorar a morte” (2015, p. 390). E poderia acrescentar: ignorar a morte e por vezes também a vida.

Neste sentido, recuperamos a atualidade do pensamento do antropólogo francês Claude Levi-Strauss em seus estudos sobre os indígenas dos *Tristes Trópicos*:

“Não são apenas os índios, mas também os brancos, que estão ameaçados pela cobiça de ouro e pelas epidemias introduzidas por estes últimos. Todos serão arrastados pela mesma catástrofe, a não ser que se compreenda que o respeito pelo outro é condição de sobrevivência de cada um (1993, p. 7, epígrafe do livro *A Queda do Céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert).

E qualquer semelhança com o que estamos vivendo agora, em tempos de emergência diante da pandemia, não parece ser uma mera coincidência.

NOVAS INSPIRAÇÕES PARA CONTINUAR

Diante dessas reflexões, provocações e deslocamentos que podem nos levar a outras escolhas, mais que re-conhecer a riqueza e potencialidade das culturas indígenas é necessário enfatizarmos a defesa intransigente dos seus direitos. Também nos levam a redimensionar nossos tempos – o tempo da natureza, da educação, da escola, das crianças, das aprendizagens, dos vazios, dos silêncios e da imaginação – nos processos formativos.

A inspiração poética da força das palavras dos indígenas aqui mencionados revelam aspectos de uma poética do deslocamento em que a escrita se revela como pertencimento e memória, pois para Munduruku o pertencimento é o princípio do pensamento cósmico que “só pode ser dito quando vivido” (2019, p. 13). E a partir das palavras de Joana e de Munduruku, encontro inspiração para ir além, transcender certas fronteiras.

E ao dizer dessa experiência de aproximação com a cultura indígena Guarani e os deslocamentos que propiciou, percebo que isso só foi possível porque foi vivido. Ao trazer tais reflexões agora, nesse intervalo de tempo, misturada a outras vozes e olhares indígenas e não indígenas para pensar uma relação outra com o tempo, percebo o quanto essa experiência marcou, e suas ressonâncias situam-se além da poética do deslocamento espacial e existencial. Uma poética que ainda está em busca de um nome...

E agora, numa busca sem pressa, talvez seja possível viver, ver e ouvir outras vozes nos vazios e silêncios para continuar contando.

REFERÊNCIAS

FANTIN, Monica. A prática docente no estágio: a mídia na educação de crianças e a vídeo-análise como dispositivo de reflexão. In LATERMAN, I. AGOSTINHO, K. (org). *Perspectivas do estágio curricular na formação docente*. Florianópolis : NUP, 2017, (p129-146).

FANTIN, Monica. *Composizioni di uno studio su una metodologia: temi, trame ed esperienze estetiche viste-vissute-sentite-pensate*. Relazione Pos-Doc. Dipartimento di Filosofia. Università Cattolica del Sacro Cuore. Milano, 2017A.

JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do Céu: Palavras de um xamã Yanomami*. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. 16ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARTIRANI, Maria Célia. A Poética do Deslocamento sob a ótica de dois cineastas contemporâneos: *Páginas da revolução* de Roberto Faenza e *Trem noturno para Lisboa* de Bille August. In TEIXEIRA, N.C.R.B; CAMARGO, H.W. (org). *Identidade, memória e subjetividade*. Londrina, Syntagma Editores, 2015. (p.87-103).

MUNDURUKU, Daniel. *Das coisas que aprendi*. Ensaaios sobre o bem-viver. Lorena: DM: Projetos Especiais, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A insconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. Sao Paulo: Ubu Editora, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O recado da mata. In KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do Céu: Palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. (Prefácio, p.11-41).



2

Telma Anita Piacentini
Monica Fantin
Joana Vangelista Mongelo

O tempo é criação: uma perspectiva lúdica Guarani

Este ensaio refere-se a uma visão de infância no espaço científico-acadêmico a partir de um 'olhar ilhéu' e de uma específica cultura indígena Guarani. A visão de infância elaborada no interior dessa concepção parte do brincar como tônica primordial do especificamente infantil. Permite abordagens diferentes, porém circunscritas ao seu universo próprio. Isso significa que não se pretende estabelecer um 'sistema de interpretação', mas sim realizar um esquema teórico-metodológico sujeito a correções e aproximações que deixem em aberto aspectos interpretativos, passíveis de enriquecimentos e correções, porém dentro de seu próprio contorno. Entre o planejamento de uma exposição fotográfica presencial e a necessária mudança de rota devido à pandemia, uma narrativa teórica da temática (observando a relação entre forma e conteúdo) produziu mudanças adaptativas, conservando, porém, o mesmo espírito temático da exposição presencial. Acompanha uma forma musical, envolvendo um prólogo, um desenvolvimento e um retorno aos caminhos do método como desvio e constelações: concepções de infância na cultura/cosmologia indígena Guarani; aproximações entre Hans Staden e Portinari; a peteca e o tempo de sua construção; e o tempo como criação.

PRÓLOGO

A seta do tempo

Quando se tentou unificar a gravitação com a mecânica quântica, foi necessário introduzir a ideia do tempo "imaginário". O tempo imaginário é indistinguível das direções no espaço. Se podemos ir para o Norte, podemos dar meia volta e ir para o Sul; da mesma maneira, se podemos avançar no tempo imaginário, devemos ser capazes de nos virar e retroceder. Isso significa

que não pode haver diferença importante entre ir para a frente e para trás no tempo imaginário. Em contrapartida, quando se olha para o tempo “real”, há uma grande diferença entre estas duas direções, como todo mundo sabe. De onde vem esta diferença entre o passado e o futuro? Por que nos lembramos do passado, mas não do futuro? (HAWKING, 2015, p. 180).

A diversidade cultural e a especificidade da cultura infantil geram conhecimentos que indicam a necessidade de propostas pedagógicas adequadas, porém integradas a um contexto universal. Num tempo de globalização, destacar a identidade cultural é tarefa necessária de preservação, desenvolvimento e enriquecimento de heranças culturais positivas.

A identificação da ‘cor local’ da cultura da criança, demarcada pelo estudo da especificidade do infantil – o brincar – constitui um mapeamento necessário à delimitação do espaço pedagógico, aquele que interfere diretamente na formação do futuro adulto (PIACENTINI, 2010).

A dimensão do brinquedo, tanto do ponto de vista antropológico como do ponto de vista social, demonstra que as crianças não são uma comunidade isolada, mas sim parte do povo e do território a que pertencem. Assim, o conhecimento articula-se à perspectiva material de espaços culturais, entendendo que o diálogo mudo entre diferentes gerações e culturas pode ser representado por um mundo de signos que se constroem entre a criança, como ser humano, e seu universo mais amplo.

No contexto da brincadeira, a criança “[...] cria e constrói um verdadeiro mundo à parte, um mundo da realidade imaginária e fictícia, o mundo do possível, do faz de conta, que lhe permite criar com toda originalidade que lhe é própria” (FANTIN, 2000, p. 233). E, nesse espaço-tempo de brincar, “o invisível acontece” (PIACENTINI, 2020).

Destacamos a pretensão científica de ampliar a expressão de harmonia do convívio entre diferentes culturas configuradoras do nosso universo na representação do espaço geo-antropológico-social e assim aprofundar as expressões do imaginário, notadamente na busca por informações sobre o universo indígena Guarani, povo indígena tradicional e autóctone de nosso país.

Com o avanço das políticas educacionais públicas, por meio das quais os tradicionais excluídos de nossa sociedade lograram obter cotas para o ingresso nas universidades, como os diferentes povos indígenas, os negros e os quilombolas, os transexuais e os portadores de necessidades especiais, somado aos benefícios trazidos pela recém-criada Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidade (Saad) da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que se encontra em processo avançado de implantação, tornou-se possível aprofundar etapas da pesquisa, ainda em desenvolvimento, na Ala de Pesquisa do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina/UFSC, no tocante às culturas indígenas Xokleng, Guarani e Kaingang.

Notas preliminares

No âmbito das investigações científico-acadêmicas, algumas questões acompanham o debate referente ao mundo do Brinquedo e do Imaginário, entre as quais a preocupação metodológica desta pesquisa, que se coloca como um movimento de resistência no interior da ciência e privilegia a dialética como condutora de tal pensamento. Assim, ela parte de uma busca por conhecimento cuja trajetória se preocupa com os estudos que questionam, de imediato, a lei do movimento da 'coisa em si' na sua totalidade, ou seja, como a relação entre a aparência e a essência, o "[...] trânsito da universalidade à singularidade e vice-versa, mediatizado pela particularidade" (LUKÁCS, 1965,

p. 121), envolve-se com a apreensão do dado – objeto de pesquisa – em movimento.

O esquema metodológico se configura nos moldes de um método como desvio e constelações, com base em Walter Benjamin (2006). O desvio foi traçado como uma “mônada”, não mais benjaminiana, mas revestida das características da modernidade na cultura da Ilha de Santa Catarina, apreendida nos brinquedos e brincadeiras (PIACENTINI, 1994, p. 13-62).

Quanto ao método como desvio, que, no entender de Benjamin (1989, p. 106), significa “renunciar ao curso ininterrupto da intenção”, buscou-se promover uma mudança de rota no tempo – voltar para o passado recente e observar as contradições significativas e determinantes entre Hans Staden, Portinari e constelações.

Quanto a *constelações*, trata-se de uma expressão também usada por Benjamin que reproduz uma estratégia de pensamento baseada na montagem cinematográfica, desenvolvida pelo próprio autor em diferentes trabalhos. Refere-se ao sentido de conjunto de encontros audiovisuais, textos, desenhos, imagens, fotografia, gravações sonoras, animações, documentos históricos e outros textos significativos, articulados com sentido de inclusão. Aqui neste texto, a ideia de constelações pode ser entendida como uma estratégia metodológica que nos ajuda a pensar, por meio de imagens, alguns conceitos centrais na obra do filósofo alemão (RENDUELAS; USE-ROS *apud* BENJAMIN, 2014, p. 12), inspirando-nos a tratar de outros conceitos que o texto aborda.

Afinal, na busca por inovações formais e conceituais que revigorassem a expressão do seu pensamento, Benjamin explorou outros terrenos, para tratar de conceitos como aura e tempo-agora. Seus ensaios buscam no teatro barroco alemão, nos detalhes da moda no século XIX, na fotografia, no cinema, nos roteiros radiofônicos, no brincar

e em muitos outros campos, uma espécie de cartografia dialógica que complementa e transcende a leitura tradicional de suas obras.

E deste modo, os conceitos, segundo suas diferentes posições nas respectivas constelações de que fazem parte – parte instantânea, porém indefinida no que eles fazem com suas durações – muda de valor e de sentido – em mudança que se dão ‘a cada vez’: confirmando (e negando) seus sentidos como sentidos-outros, suas constelações conceituais. (RENDUELA; USEROS apud BENJAMIN, 2014, p. 13).

Essa ideia de constelação está relacionada com o “método de trabalho da montagem literária”, em que Benjamin (2006, p. 502) afirma não ter “[...] nada a dizer. Somente a mostrar [...]. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os”.

E é nesta perspectiva que o texto articula os resíduos das imagens da arte, do brincar e da peteca como estrelas-conceitos efêmeros e transitórios de uma possível constelação ‘tempo como criação’:

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação entre o presente é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não é uma progressão, e sim uma imagem que salta. – Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é: não arcaicas) e o lugar onde as encontramos é na linguagem. (BENJAMIN, 2006, p. 504).

De tal modo, nossa montagem textual-imagética pretende relacionar a noção de tempo como criação em Prigogine (2008) ao tempo interno do brincar e ao tempo necessário na cultura Guarani.

REFLEXÕES PONTUAIS

O embasamento teórico que estamos trazendo para nossas reflexões está centrado nos estudos sobre o tempo do físico-químico russo Ilya Prigogine (1917-2003), considerado o ‘poeta da termodinâmica’. Destacamos a importância de suas pesquisas para a revisão do conceito do tempo não só como um parâmetro do movimento mas também como uma medida de evoluções internas de um mundo em desequilíbrio, mesmo acentuando que essas ideias ainda estão em curso.

São ideias inseridas no interior de uma Nova Aliança, que vai além da ruptura da antiga aliança animista com a natureza, que, por sua vez, instaura uma outra, com o Deus cristão, e instala a imagem do demônio de Laplace (que seria a crença num conhecimento total que estabelece uma contraposição entre a verdade objetiva e a ignorância), o símbolo da nova ciência: Deus já não é uma história necessária. Prigogine e Stengers (1991) propõem uma visão dialética medindo as evoluções internas de um mundo em desequilíbrio e o faz retomando as fontes do pensamento filosófico ocidental, indo até Aristóteles e perpassando uma concepção da evolução biológica e da sociedade, levando-nos – nessa medição interna de um mundo em desequilíbrio – a considerar as consequências de pensar o universo como uma evolução irreversível.

Assim, podemos pensar o futuro como algo em aberto, tanto para os pequenos sistemas físicos como para o sistema global e também para um simples projeto de investigação científica.

O autor cria a expressão “estruturas dissipadoras” para conceituar este novo estado de coisas: se estamos em equilíbrio, a matéria é cega, tudo se torna linear e só há uma solução. Mas, numa estrutura em desequilíbrio ou em não equilíbrio, propriedades como sensibilidade

de, movimentos coerentes de grande alcance, possibilidade de estados múltiplos e historicidade das 'escolhas' adotadas pelos sistemas compõem um 'novo estado de matéria', daí a sua preferência pelo conceito de 'caos', e não de 'ordem'.

É que nas condições de não equilíbrio, quando a matéria começa 'a ver mais além' e se torna 'sensível', essas propriedades conduzem a possibilidades em que "[...] a vida é um reino do não-linear [sic], a vida é o reino da autonomia do tempo, é o reino da multiplicidade das estruturas" (PRIGOGINE, 2008, p. 28).

Para este cientista russo, exilado na Bélgica com sua família desde os 4 anos de idade, é "[...] a vida das sociedades [que] permitem-nos observar ainda melhor este fenômeno, porque neste caso vemos-lo numa escala de tempo ainda mais curta" (PRIGOGINE, 2008, p. 28).

As pesquisas de Prigogine levaram-no a aferir a presença da irreversibilidade e uma nova ruptura da simetria no espaço como consequências da ruptura com a simetria temporal, da diferença entre o passado e o futuro, e suas conclusões abriram outros campos, sugerindo o quanto tais conhecimentos valem não só para a vida, mas também para obras de arte. São célebres suas análises sobre os grafitos como as mais antigas esculturas conhecidas e também sobre a música, quando se utiliza da obra de Beethoven para exemplificar suas próprias descobertas científicas.

Na prática, estamos diante de um raro momento de ligação entre ciência e arte, conduzido pelo conhecimento e pela sensibilidade de um premiado cientista, laureado com o Nobel de Química em 1977.

Destacamos ainda o seguinte enunciado:

[...] o paradoxo do tempo (o que diferencia o passado do futuro), tem acompanhado a humanidade e remonta à Antiguidade. Entretanto, segundo Prigogine, nenhum saber jamais afirmou a equivalência entre o que faz e o que se desfaz, entre

a planta que cresce, floresce e morre e uma planta que renasce, rejuvenesce e retoma a semente primitiva. O problema do tempo exprime, na verdade, uma forma de dualismo. De um lado, a imagem que a física construiu, de um universo sujeito a leis deterministas e reversíveis no tempo, onde o passado e o futuro desempenham papéis equivalentes; de outro, avanço nas técnicas matemáticas [...] e descobertas recentes das estruturas de não equilíbrio [...] também chamadas *dissipativas*, reconhecem o papel fundamental das *flutuações* e da *instabilidade*, abrem um novo mundo, novas interrogações, noções de múltipla escolha, de *liberdade e criatividade*, que não têm lugar no mundo determinista. (MASSONI, 2008, p. 2308-2-2308-3, destaques nossos).

Vamos insistir na expressão ‘seta do tempo’, tida como indicativo de que é “[...] extremamente improvável que os acontecimentos sejam retroativos [...]”, uma vez que “[...] um organismo nasce, atinge a maioridade e morre: possui uma história” (WEBER, 1986, p. 226).

Concluindo, o século XX encontrou-se diante de uma *interpretação cosmológica*, com uma nova descoberta: “[...] o futuro permanece aberto, ligado como está a processos sempre novos de transformação e de aumento de complexidade” (WEBER, 1986, p. 75, destaque nosso).

A grande questão agora é: e o século XXI? Na perspectiva de estudar o tempo a partir de Prigogine, para quem “o tempo é criação”, iniciou há muitos anos (PIACENTINI, 1996). Aqui, retomamos como ponto de partida as configurações plausíveis e aproximações sobre o tempo interno conduzidas pela mão do cientista Prigogine, visto que o conceito de tempo demonstra que “[...] o passado está lá, o presente tem duração finita e o futuro ainda não está lá” (WEBER, 1986, p. 225). A autora observa que:

[...] o tempo interno não pode ser de todo independente do tempo astronômico porque vivemos num único universo. As coisas tem que estar sincronizadas [...] detalhar a maneira pela qual o

tempo interno se desenvolve é tarefa incrivelmente complicada. Na verdade, ele talvez vá para a frente e pra trás. E contenha a simultaneidade [...] mais ou menos qualitativamente. São muitas as possibilidades. Podemos dizer que o espaço é uma apreensão do tempo interno, algo relacionado a uma visão. Em outras palavras, o tempo interno progride, mas pode também recuperar elementos que estavam no passado e, para isso, a melhor analogia é o tempo musical. (WEBER, 1986, p. 242).

Assim, a 'seta do tempo' e a noção de 'tempo interno' introduzem o termo 'reencantamento da natureza' e reinterpretam conceito de diversidade articulado com o inesperado.

Antes de entrarmos no tempo lúdico Guarani, e nos reportarmos a diferentes espaços – um passado construído através de imagens postas no debate por visões eurocêntricas (Hans Staden versus Portinari) e o lúdico apontado por seleção cultural étnica na pe'teka Guarani -, estabelecemos uma possível pausa de descanso, quase infantojuvenil.

Se fôssemos explicar a história do tempo em Prigogine para crianças, poderíamos começar assim:

[...] era uma vez, o tempo. Não era qualquer tempo, mas era o NOSSO tempo. Não era a eternidade, nem o eterno retorno. Mas era um tempo. Um tempo que se formou num universo com condições favoráveis, em circunstâncias planetárias que uns chamam de Big Bang e que outros dizem que estas singularidades talvez não correspondam a um fenômeno único. Eu acho que foram as condições astrofísicas favoráveis ao aparecimento do universo que fez o tempo nascer. Então, o tempo pré-existiu [sic] e num estado potencial, num chamado vazio flutuante. Talvez esses fossem seus verdadeiros pais. Se é mesmo assim, o tempo não é somente irreversibilidade e evolução. O nosso tempo, pelo menos, está vestido de uma roupa que vai além, transcende as categorias de devir e de eternidade. Mas, que figurino é este? É uma moda que desfila um modelo singular, individual, que só se torna possível na passarela da cosmologia. Por isso ele tem um nome: chama-se tempo potencial. Ele exige

apenas um fenômeno de flutuação para atualizar-se. E sabem por quê? Porque ele não nasceu com o nosso universo. Ele nasceu antes, ele precede a existência e poderá fazer nascer outros universos. E viver feliz para sempre... (adaptação livre de histórias contadas por professores para escolares). (PIACENTINI, 1995, p. 14-17).

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E COSMOLOGIA INFANTIL/GUARANI

A concepção de infância centrada nos brinquedos do mundo infantil que por sua vez interferem na formação do imaginário coletivo são sinais que reafirmam também seu princípio educativo, visto que os brinquedos oferecem o aprendizado do existente para cumprir papéis na sociedade, mas também a criação de mundos imaginários indefinidos e incontroláveis.

A abordagem teórica alicerçada em categorias dialéticas - ainda em desenvolvimento nas etapas de investigação e na práxis propriamente dita -, estão pontuadas pela intervenção prática em espaços de brincadeiras indígenas de diferentes etnias, povos originários e autóctones e confirmam as teses de que as crianças são fruto da classe, do espaço social e da cultura a que pertencem. E nos espaços indígenas, em mais de 500 anos de violências, reproduzem resistências e resiliências alicerçadas em propostas culturais e sociais.

Cumprir destacar a identidade cultural como tarefa necessária à preservação e ao enriquecimento de heranças culturais positivas, bem como ao estabelecimento de novas relações e estruturas, ultrapassando as dimensões de tempo e espaço atualmente conhecidas e avançando na direção do espaço cibernético e do imaginário a ele correspondente, caminhando para o que Walter Benjamin (1928, p. 71) chamou de “[...] o espetáculo interminável do mundo do brinquedo”.

O que se está propondo é que as considerações sobre o imaginário lúdico Guarani configuradoras de um tempo e um espaço, possam servir de referências para outras configurações sobre o espaço e tempo do brincar, considerando que a “aura” dos brinquedos permanecem. A depender dos rumos que as sociedades tomarão no pós-pandemia, será que as crianças, brincando no seu limiar, num gesto que sabemos impregnado de ‘magia’, ainda continuarão capazes de romper limites e conquistar espaços na sociedade? Um desafio para os tempos de pós-pandemia.

Entrando na cosmologia Guarani

Para a configuração do espaço sociocultural Guarani, convém nos atermos a informações norteadoras e, para isso, trazemos os estudos de Silvio Coelho dos Santos (1975), Brighentti (2013) e Vasconcelos (2016) para uma possível aproximação.

Precisamos traçar o panorama de onde vieram as crianças Guarani, considerando que as informações indicam que pertencem ao grupo *Mbüa* ou *Mybia*, que são *Nandeva*, *Mbüa* e *kaiová/kaiowá*, oriundos do noroeste da Argentina, do Paraguai e sul do Mato Grosso. Sua região tradicional, a movimentação dos Guarani em direção ao litoral, é de cunho espiritual/religioso. Seus movimentos entre nós estão localizados na periferia de Porto Alegre, na vizinhança de Florianópolis ou Curitiba, mas, em meados de 1820, já havia Guarani no litoral de São Paulo, o que demonstra que possuem uma grande experiência de viagens.

Os Guarani não usam muito os postos indígenas. Ficam sempre localizados num fundo da área. Ali fazem uma rocinha; caçam; vez ou outra aparecem na sede para vender algum balaio (cestos). E quando a gente menos espera, desaparecem [...]. (BIVARESCO *apud* SANTOS, 1975, p. 23-24).

Nesse passado registrado, evidencia-se que, por serem índios menos submissos aos processos do mercado regional, destacado na maioria dos postos que Santos (1975) investigou, os Guarani viviam da execução de tarefas que ofereciam resultados imediatos, cultivavam apenas produtos destinados ao seu consumo e praticavam atividades de caça e coleta com certa regularidade: “[...] parece que não valorizavam esforços prolongados para adquirir certos bens, restringindo seu consumo apenas aos artigos considerados indispensáveis como tecidos, ferramentas, certos alimentos ou bebidas” (SANTOS, 1975, p. 36), o que pode ter resultado na preservação de suas origens e costumes.

Os postos indígenas, criados para atender principalmente os Kaingang e os Xokleng, contribuíram para criar estereótipos sobre os Guarani como intrusos ou como índios diferentes, o que pode ter colaborado para a manutenção de suas características culturais tradicionais.

Atualmente os Guarani utilizam pequenos fragmentos de seus territórios, denominados Terras Indígenas (TI), em sua grande maioria ainda não regularizadas, o que torna vulnerável a permanência nessas aldeias. Algumas estão em situação de risco, como as áreas de domínio público nas beiras das rodovias; outras enfrentam situação de conflitos com pessoas que se dizem proprietárias e não admitem a presença indígena e, algumas vivem de ‘favor’ sobre terras ‘alheias’, além da presença em unidades de conservação ambiental. (BRIGHENTI, 2013, p. 9).

Somos, pois, levados a constatar que

Toda essa situação expõe a realidade de um povo que insiste em manter as bases territoriais. Ou seja, as condições fundiárias e ambientais das terras indígenas em Santa Catarina estão distantes do que almejam as comunidades Guarani, não sendo mais que pequenos fragmentos de um amplo território. Observamos que restaram aos Guarani as terras impróprias para a agricultura e as não desejadas ou que ainda não haviam despertado interesse da especulação imobiliária para fins de empreendimentos turísticos ou industriais. Os Guarani *reterritorializam* esse espaço

a partir de redes de sociabilidade e parentesco num processo constante de migrações em múltiplas direções, desfazendo a ideia de movimentos unidirecionais, se assemelhando mais a movimentos migratórios circulares. (BRIGHENTI, 2013, p. 9, destaque nosso).

Para entrarmos no específico de nossa temática, cumpre destacar que

Outro fator fundamental na *reterritorialização* é a *concepção mitológica da terra sem mal*, seja no sentido mitológico propriamente dito ou na dimensão concreta de uma terra ambientalmente habitável, com condições de viver o *tekó*/modo de ser. Na *cosmovisão Guarani há um só território, fundamentado na concepção de mundo conjugando espaços da terra, água e matas*. (BRIGHENTI, 2013, p. 9, destaques nossos).

Nesse processo de *reterritorialização* a todo instante *rompem as fronteiras*, “é exatamente no contexto da consciência das tensões e conflitos, especialmente na busca de espaços que possam minimamente viver suas experiências, que os Guarani buscam romper o conceito de fronteira” (BRIGHENTI, 2013, p. 10), uma vez que se encontram e transitam entre no mínimo, dois ou três países.

A opção de buscar elementos para uma etnografia que parte não só de estudos elaborados por outros pesquisadores, como antropólogos, educadores e mídia de turismo, mas também considerando ao máximo a palavra do pesquisador autóctone, leva-nos a considerar que a

[...] *organização social*, baseada na família extensa (casal, filhos, genros e netos) possibilita que as comunidades sejam formadas por pequenos contingentes populacionais, que comportam em média 80 pessoas. A casa cerimonial ou *casa de reza/opy* é o *centro da aldeia*, na qual realizam atividades cerimoniais e de cura, da mesma forma que o *rezador/Karai* é o *líder espiritual do grupo*. Atualmente mantém nas aldeias o *cacique*, cargo ocupado por alguém que melhor possa representar o grupo na sociedade não indígena, porém internamente nas comunidades

seu poder é relativizado ante a presença do Karai (o Pajé). (BRIGHENTI, 2013, p. 10-11, destaques nossos).

Vasconcelos (2016, p. 192), por meio de estudos direcionados à infância indígena, indica que “As crianças são entendidas pelos Guarani como *dádiva de deus*, pois são consideradas *seres divinos enviados por Nhamderu (deus) à terra*. Sendo assim, elas representam um dos valores máximos da comunidade” (destaques nossos).

A autora destaca também que,

Consideradas seres portadores de memória (FONSECA, 2006), *ao circularem, as crianças carregam consigo a memória cultural do grupo* e, desse modo, podem perpetuar o tekó (o modo de vida), dado através da criação do *elo profundo dentre as gerações mais velhas e as mais novas*. (VASCONCELOS, 2016, p.192, destaques nossos).

E, muito importante para a configuração desse universo,

O caráter ambíguo da criança. [...] considerada ao mesmo tempo um ser divino e terreno, aponta sua qualidade mediadora não apenas desses diferentes cosmos, mas também entre o mundo indígena e o não indígena. Tal caráter *de elo com o divino* explica [...] condições e preceitos a serem seguidos nesta terra para *se atingir o aguydje, o estado de iluminação espiritual, necessário para alcançar a terra sem mal, yiy mara ey* (VASCONCELOS, 2016, p. 193, destaques nossos).

E essa configuração do paraíso mítico Guarani, leva-nos a concluir que a criança possui um lugar fundamental na cosmologia desse povo indígena.

As crianças Guarani ganham apelidos de animais domésticos que carregam até a vida adulta: observando o modo como a criança engatinha, se é parecido com um jacaré, ou com um cavalinho, ou com um tatuzinho, ela carrega a “marca da alteridade” ou a marca do animal e só perderá o apelido quando receber o nome de adulto (VASCONCELOS, 2011, p. 107).

Concepção muito próxima à apontada por Brighentti (2013, p. 11): “[...] os Guarani entendem que a criança não é propriamente gerada, mas é enviada por *Nhanderu*, que conta em sonho ao pai e este à mãe. A palavra toma assento no seio da mãe, se encarna e é gerada”. O autor cita Nimuendaju (1987, p. 31), que esclarece:

O nome determinado deste modo, tem para o Guarani um significado muito superior ao de um simples agregado sonoro usado para chamar seu possuidor. *O nome, a seus olhos, é a bem dizer um pedaço do seu portador ou mesmo quase idêntico a ele, inseparável da pessoa.* O Guarani não se chama fulano de tal, mas ele é este nome. O fato de malbaratar o nome pode prejudicar gravemente seu portador. (*apud* BRIGHENTTI, 2013, p. 11).

O nome faz parte da pessoa e é designado *erý mo’ã*, “[...] aquilo que mantém em pé o fluído de dizer” (CADOGAN, 1992, p. 43 *apud* BRIGHENTTI, 2013, p. 11). Se, por algum motivo, “[...] o *mitã renói* não tiver a revelação do nome da criança, isso poderá significar que *nenhuma palavra se encarnou* nela e, portanto, a vida da criança sofrerá sérios riscos, *podendo não sobreviver.* A morte nessas circunstâncias é a perda da palavra” (BRIGHENTTI, 2013, p. 11, destaques nossos).

Para concluir essa configuração,

[...] dentre os *rituais*, o mais significativo é o *batismo/nimongarai*. O batismo está associado diretamente ao *milho verdadeiro/avaxi etei*, e ocorre quase sempre na colheita desse produto, nos primeiros meses do ano. O nome é uma atribuição do *Karai*, considerado o que chama/*mitã renói*, que deve entrar em contato com os seres celestes, para que esses indiquem de qual *lugar veio a criança ou a marca da proveniência (leste, oeste, norte, sul ou zênite)*. (BRIGHENTTI, 2013, p. 11).

Vale situar a aproximação geográfica e a configuração geopolítica das etnias indígenas em Santa Catarina que o autor apresenta:

Os Guarani estão distribuídos em 21 aldeias/comunidades. Três aldeias partilham terras com comunidades *Kaingang* (Aldeia Limeira, na TI Xapecó) e *Xokleng* (Aldeias Toldo e Bugio, na TI

Ibirama Laklâno). Uma comunidade Guarani foi acolhida temporariamente pela comunidade Kaingang do Toldo Chimbanque (Aldeia Araçaí), enquanto aguarda a demarcação de sua terra, localizada nos municípios de Saudades e Cunha Porã. As demais aldeias localizam-se na faixa litorânea, desde os municípios de Imaruí, ao Sul, a Garuva, ao Norte. Destas, cinco são reservas adquiridas aos Guarani. Das terras Guarani, apenas uma está regularizada, a TI M'biguaçu, as demais aguardam providências. (BRIGHENTI, 2013, p. 7, destaques nossos).

E, como resultado de nossos estudos sobre a Tekoá Marangatu, em Imaruí, SC, a reserva foi regularizada em 1999, quando da criação do gasoduto Bolívia-Brasil, acordo respeitado posteriormente pelos governos do Brasil e da Bolívia, com os então presidentes Luiz Inácio Lula da Sila e Evo Morales, na crise do capitalismo ocidental, em 2008-2009.

Para concluir essa configuração norteadora no Estado de Santa Catarina,

Os *Guarani*, *Kaingang* e *Xokleng* definiram seus territórios a partir de outros limites, que em nada lembram a geografia catarinense contemporânea. Essas definições têm como referência a relação que cada povo estabeleceu com o meio e a inter-relação entre eles. Suas dimensões variam de acordo com cada grupo, assim, o território *Guarani* compreende as terras baixas, desde o litoral até a bacia do Paraná-Paraguai; o território *Kaingang* compreende as terras altas, desde o interior do estado de São Paulo até o centro norte do estado do Rio Grande do Sul; o território *Xokleng* compreende a região intermediária, do planalto ao litoral e do Paraná ao Rio Grande do Sul. Evidências arqueológicas indicam que os *Kaingang* e *Xokleng* teriam ocupado primeiro o estado, com posterior ocupação *Guarani*, significando que não são territórios exclusivos. (SCHMITZ, 2011). Sendo assim, não é adequado falar em povos indígenas 'de' Santa Catarina, mas em povos indígenas 'em' Santa Catarina. (BRIGHENTI, 2013, p. 25).

MÉTODO COMO DESVIO: A CONTRADIÇÃO PORTINARI X HANS STADEN

A contribuição da obra de Hans Staden e a iconografia de Portinari, por meio de 26 desenhos – *Portinari devora Hans Staden* (PORTINARI, 1998) –, conduzem-nos à percepção das possíveis primeiras imagens da infância indígena no mundo ocidental letrado, o mundo não indígena, em que pesem todas suas limitações e contradições. Chama a atenção o fato de Portinari, exímio desenhista e pintor, ter modificado sutilmente a presença da criança no universo iconográfico de Hans Staden.

Hans Staden (1525-1576), o viajante alemão que exerceu o trabalho contratado de mercenário em navios europeus no século XVI, apresentou o Brasil para o mundo ‘culto’. Por muito tempo, desde os anos de 1557, fomos conhecidos enquanto país por intermédio do olhar e das imagens baseadas no eurocentrismo. Em contrapartida, o pintor brasileiro Candido Portinari (1903-1962) detalhou e confrontou tal imaginário com sua arte, revelando talvez as possíveis primeiras imagens da infância brasileira de que temos registro, ou ao menos um dos primeiros conjuntos de imagens dos habitantes do Brasil.

As narrativas sobre esse acontecimento envolvem diferentes formas, além desses desenhos de Portinari. Inúmeras gravações foram feitas a partir de xilogravuras e gravuras em metal, desde o século XVI. Mais próximo de nossos dias, temos ‘encantamentos’ no cinema e na literatura adulta e infantil, como, por exemplo, Monteiro Lobato, que escreveu para adultos *Meu cativo entre os selvagens* (1925) e *As aventuras de Hans Staden* (1927), versão infantil do mesmo livro. Nesta versão, Dona Benta, personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo, conta para seus netos, maravilhados nas sessões de um aprendizado sensível, as aventuras do viajante quase mítico, que saiu de suas terras

distantes e viveu uma vida fora do alcance de seus contemporâneos, voltando com o relato que seria repetido de geração em geração, alcançando outras expressões e novos sentidos.

Para estabelecer um diálogo entre as imagens de Hans Staden e o nosso artista brasileiro e contemporâneo, seremos conduzidos pela maestria de Portinari. É bom lembrar que Portinari foi solicitado a ilustrar uma nova edição da obra de Hans Staden no ano de 1941, pelo editor nova-iorquino George Macy, do The Limited Editions Club, de Nova York, mas, por seus desenhos não terem sido aceitos, permaneceram inéditos por mais de sessenta anos e, possivelmente, continuariam desconhecidos se não fosse o empenho do Projeto Portinari e a publicação da Editora Terceiro Nome (viabilizada pelo Deutsche Bank e a Lei Rouanet de Incentivo à Cultura, do Ministério da Cultura, em 1998, com a colaboração do bibliógrafo e colecionador José Mindlin e dos ensaístas Fernando A. Novais e Olívio Tavares de Araújo).

Traduzidos do alemão gótico de 1556 e com imagens dos primeiros habitantes que os europeus ‘encontraram’, Portinari relê tais trabalhos com a mesma maestria do grande artista que foi e que conhecemos através de sua vasta obra. A edição foi cancelada por desentendimentos ou por preconceito político-ideológico, traduzido em tantas outras manifestações de representantes da América do Norte, inclusive quando da inauguração de seus painéis Guerra e Paz, na sede da ONU, em Nova York, em 1957, da qual não obteve permissão para participar pessoalmente. Mas ousamos acrescentar outro elemento, aliado ao preconceito pré-existente, que é a inovação de seus desenhos, que introduzem uma desconstrução da imagem e uma releitura livre do objeto da arte.

Cabe destacar que essas imagens da infância dos primeiros ‘brasileiros’ estão na “História Verdídica e Descrição de uma Terra de Selvagens, Nus e Cruéis Comedores de Seres Humanos, Situada no Novo Mundo da América, Desconhecida antes e depois de Jesus Cris-

to nas Terras de Hessen até os Dois Últimos Anos”, de Hans Staden, que a conheceu por experiência própria. A obra *Duas Viagens ao Brasil*, de Hans Staden, em foi publicada em 1557 em Marburgo, atual Alemanha, por Andres Colben (2010, p. 13).

O europeu, que chegou ao Brasil no Século XVI e participou de combates contra corsários franceses e indígenas nas Capitânicas de Pernambuco e de São Vicente, entre os quais as etnias Tupiniquim (aliados aos portugueses) e Tupinambá (aliados aos franceses), foi aprisionado pelos Tupinambá no litoral de Bertioga, hoje Estado de São Paulo. Conseguindo livrar-se da execução e de ser devorado numa negociação entre os corsários franceses e os índios Tupinambá, retornou à Europa, onde publicou suas impressões e desenhos sobre os ‘costumes dos nativos americanos’.

Tais publicações, em sucessivas edições, veiculadas com informações de caráter antropológico e sociológico, linguístico e cultural, possibilitaram, pelas descrições de rituais antropofágicos, desenhos de plantas, animais e costumes, uma visão sobre os índios brasileiros na primeira metade do Século XVI. Segundo a Brasileira da Biblioteca Nacional (2001) “[...] sua influência no meio culto da época ajudou a criar, no imaginário europeu quinhentista, a ideia da terra brasílica como um país dos canibais, devido às ilustrações com cenas de antropofagia”.

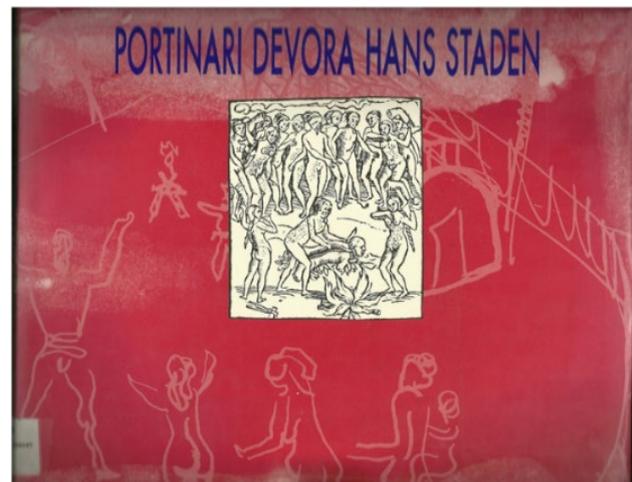
Para estabelecer um diálogo entre as imagens de Hans Staden e o nosso artista brasileiro, foram selecionadas, entre os 26 desenhos de Portinari (1998), as imagens que representam a presença da criança entre os adultos, utilizada na pesquisa de Piacentini (2017), ainda em desenvolvimento.

O relato e as ilustrações de Hans Staden, assim como a reinterpretação de Portinari, foram apresentados por ocasião das comemora-

rações dos 500 anos do descobrimento do Brasil e nos aproximam da história por trás da história.

Chama a atenção o fato de Portinari, exímio desenhista e pintor, ter *modificado sutilmente, mas de modo determinante*, a presença da criança no universo iconográfico de Staden: enquanto todas as crianças representadas pelo eurocentrismo, ou estão nas costas de suas mães, ou no chão, Portinari as representa ou no colo, ou no chão, mas próximas aos adultos, mesmo em cenas de guerra, observando com exatidão as imagens de Hans Staden. Uma sutileza interessante: em Hans Staden, as crianças estão nas costas das mães ou no meio de cenas de guerra, na *Danças das mulheres em volta de Staden em Ubatuba* (figura 2), mas contracenando com a cena, nas *Índias preparando as bebidas*, de Portinari, ele representa uma criança pequena não nas costas da mãe, mas no colo, em movimento, como que embalada numa dança (figura 3).¹

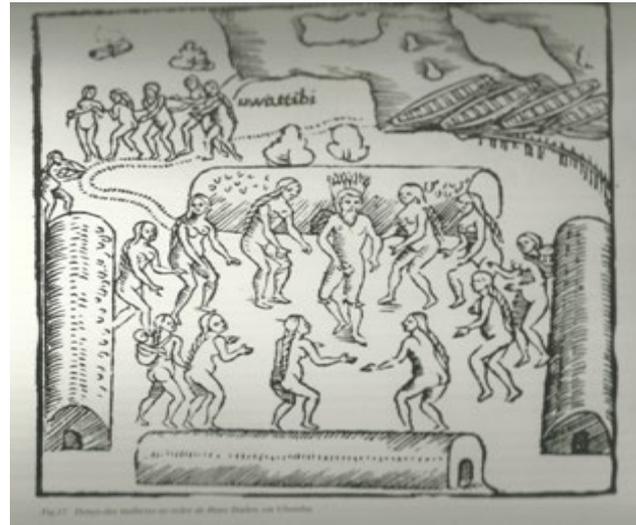
Figura 1: Capa do livro Portinari devora Hans Staden.



Fonte: Portinari (1998).

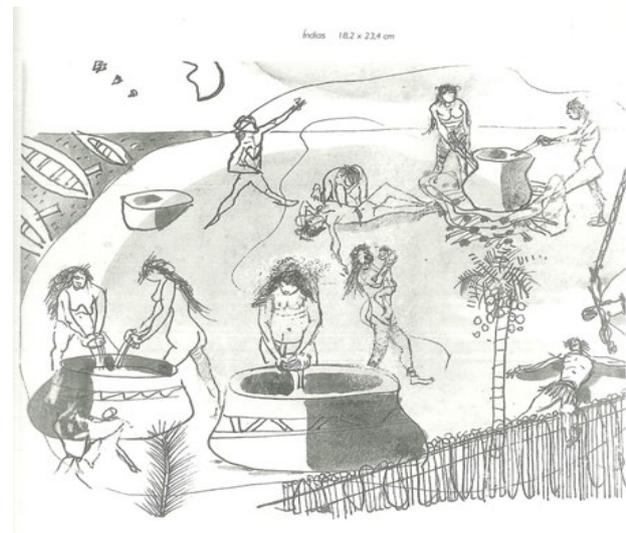
1 As referências das imagens que constam no livro de Portinari (1998) não possuem páginas numeradas.

Figura 2: Dança das mulheres ao redor de Staden em Ubatuba (H. Staden).



Fonte: Figura 44 em Portinari (1998).

Figura 3: Índias preparando bebidas (Portinari).



Fonte: Portinari (1998)

Figura 4: Ataques dos Tupinambá (H. Staden).



Fonte: Portinari (1998).

Figura 5: Ataques dos Tupinambá (releitura).



Fonte: Portinari (1998).

Além das imagens, destaca-se que Hans Staden tinha conhecimento da língua dos indígenas: “No continente os selvagens me trataram como no dia anterior. Amarraram-me a uma árvore. Acamparam à minha volta durante a noite e contavam que agora estávamos perto de sua terra e que chegaríamos lá no início da noite do dia seguinte. Algo que não era para me deixar feliz”. (STADEN, 1998, p. 36).

Outro destaque:

Ao nos aproximarmos, nos deparamos com uma pequena aldeia de sete cabanas. Chamavam o lugar de Ubatuba. Dirigi-mo-nos a uma praia dando para o mar aberto. Bem perto, as mulheres trabalhavam numa lavoura de plantas de raízes que chamam de mandioca. Muitas mulheres estavam empenhadas em arrancar as raízes, e eu fui obrigado a gritar-lhes em sua língua: ‘*Áju ne xé peêremiurama*’, isto é: “Estou chegando, sou a vossa comida”. (STADEN, 1998, p. 36, destaque nosso).

Quanto a Portinari, destaca-se que havia no desenhista

[...] a marca de uma soberana e legítima singularidade, formativa de estruturas factuais da ideia, do pensamento, matéria configurada em sistemas de tensões e distensões. [...] o desenho totalizante do linear que afirma detalhes ínfimos; as variações do desenho com maior ou menor alusão, maior ou menor sugestão, maior ou menor excitação do imaginário. [...] um desenho mínimo que irá gestar um universo. (TAVARES DE ARAÚJO, 1998, p. 138 *apud* PORTINARI, 1998, p. 169).

Embora os desenhos de Portinari não sejam reproduções nem parafraseiem o desenho primitivo de Hans Staden, é como se Portinari olhasse as imagens de 1556. “As composições circulares delimitadas pelo contorno da aldeia, as ocas dispostas em diagonais, a figura do viajante alemão no centro e a dos índios salpicando o espaço”, diz Tavares de Araújo (1998, p. 139 *apud* PORTINARI, 1998, p. 169), que ainda reforça:

Poucas vezes, também, vi a mão de Portinari tão solta, tão à vontade e aparentemente tão nervosa, dando a impressão de

que apenas registra muito rapidamente sua inspiração imediata. [...] A mão de Portinari *cantava* sempre, como exigia Picasso, mesmo em conjuntos intensamente dramáticos. (ARAÚJO, 1998, p. 139 *apud* PORTINARI, 1998 p. 169).

APROXIMÇÕES À CULTURA INDÍGENA GUARANI

Num *mapeamento geocultural específico*, pressuposto inicial para um itinerário da cultura infantil indígena Guarani, consideramos que “As populações indígenas que viviam no litoral sul, à época do descobrimento do Brasil, foram aniquiladas durante o correr do século XVI pelas doenças trazidas pelos europeus, pela escravidão e pelos trabalhos de catequese dos jesuítas” (SANTOS, 1975, p. 24).

Por um lado, com base em pesquisas do próprio antropólogo catarinense, acrescentamos alguns aspectos à configuração desse universo indígena no sul do Brasil, destacando uma presença de luta, resistência e sobrevivência positiva, testemunhos de uma cultura viva e riquíssima. Por outro lado, a dialética nos ensina a perceber que o isolamento, tanto nos postos indígenas quanto na migração constante, que ocasionaram um mínimo de dependência da sociedade nacional, contribuiu para a preservação de valores étnicos específicos, em que pesem todas as violências de extermínio.

Tekoá Marangatu

A Aldeia Guarani de Imaruí, como é conhecida pelos não indígenas, fica no sul de Santa Catarina. Pertence à família linguística tupi-guarani, uma das mais importantes línguas da América do Sul, e seu nome significa ‘lugar para viver em harmonia’, ‘terra harmônica’.

Originalmente, os indígenas estavam localizados nas regiões de Massiambu e Morro dos Cavalos (Palhoça), próximas da capital Florianópolis, mas foram atingidos pela construção do gasoduto Bolívia-Brasil. Após uma indenização, transferiram-se para a Cachoeira dos Inácios, em Imaruí, SC, no ano de 1999.

Na religião, são politeístas, mas, além do Deus máximo (*Nandheru*), consideram também o Sol, a Terra, a Água e outros seres vivos como divindades.² Apesar das diversas tentativas de pastores evangélicos em catequizá-los, “aqui, mantemos nossas tradições e nossos costumes”, afirma o indígena Veramiri, que guiou grupos de estudantes universitários em visitas para o encontro organizado pela Comissão de Diversidade Social e Direitos Humanos da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Campus Criciúma.

O Pajé é a autoridade máxima da aldeia e o responsável por conduzir os rituais religiosos e curativos. Além do Pajé, os anciões e as anciãs são muito respeitados.

O Cacique, outra autoridade máxima, tem a função de manter o relacionamento fora da aldeia, e é ele quem negocia os interesses da comunidade e os acordos da melhor maneira possível. Porém, tudo é decidido entre os moradores com antecedência, de forma democrática.

Na saúde, existe também o trabalho de parteiras, que auxiliam o nascimento dos bebês, apesar de, atualmente, os partos serem realizados no hospital mais próximo, por questões de segurança. A aldeia também conta com visitas de agentes de saúde e eventuais serviços odontológicos e médicos. Há indígenas que estudam Odontologia e Pedagogia, com objetivo de, após formados, prestar serviços na comunidade. O ingresso desses estudantes na universidade foi franqueado pela Lei de Cotas.

2 Cf.: *Visita à aldeia Tekoá Marangatu*. Disponível em: <https://bit.ly/3yUScEh>. Acesso em: 18 ago. 2021.

A língua oficial é o Guarani. Muitos moradores não falam português, apesar das duas escolas existentes, apontadas como 'escolas de caráter duplo', das quais uma é municipal (educação infantil e ensino fundamental I e II), onde se transmitem os conhecimentos 'dos brancos' e se alfabetizam os pequenos em Língua Portuguesa, e a outra é estadual, com oferta de ensino médio e educação de jovens e adultos. Para o trabalho em conjunto, existe um professor indígena que faz o papel de intérprete. A cultura e os conhecimentos originários também são ensinados na escola.

Os moradores trabalham para sua sobrevivência, na aldeia, na educação escolar, na saúde ou com artesanato, que depois é vendido fora da aldeia. Além disso, cultivam uma horta comunitária, embora cada casa tenha sua própria horta, com milho, batata e aipim, principalmente.³

A mitologia tupi-guarani é o conjunto de narrativas sobre os deuses e espíritos dos diversos povos, antigos e atuais. Juntamente com as *cosmogonias* (narrativas de criação do universo), as *antropogonias* (sobre a criação da humanidade) e os rituais são parte das religiões desses povos.⁴

Partimos do pressuposto de que 'um banco de imagens' é formado pelas imagens mais expressivas de determinado espaço cultural, que traduzem o ambiente e os que nele vivem, conforme a descrição de Brougère (1995), portanto pode ser utilizado para demonstrar como os brinquedos – neste caso, a *pe'teka* Guarani –, para além do seu sentido funcional, revestem-se de uma dimensão simbólica, uma vez que traduzem a realidade e, ao mesmo tempo, propõem universos imaginários.

3 Cf.: <https://terrasindigenas.org.br>. Acesso: 16 dez. 2019.

4 Cf.: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mitologia_guarani. Acesso: 23 jan. 2021.

A brincadeira selecionada, a peteca, além de uma escolha da bolsista indígena/pesquisadora na fase inicial da observação participante (aqui, decidiu-se pelos conteúdos que está trazendo de sua cultura), faz parte das brincadeiras infantis indígenas com o potencial de nos aproximar de elementos que possam trazer luz à unidade na diversidade, nos termos de convivência harmoniosa entre diferentes culturas. O texto a seguir, sobre a peteca e o ritual pedagógico de sua confecção pelo Pajé, é um relato obtido a partir dos estudos da bolsista/pesquisadora indígena Joana Mongelo.

A PETECA⁵

O início do trabalho sobre a peteca se deu na *Tekoá Vy'a* (Aldeia Feliz), no município de Major Gercino, SC, na época em que eu (Joana) cursava a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, como parte de um trabalho acadêmico apresentado na disciplina de Laboratório e Língua Indígena Guarani, na UFSC.

Morando na *Tekoá Vy'a*, e tendo um livro de histórias e brincadeiras Guarani, decidi fazer um trabalho sobre a *peteka*.

Escolhi esse tema porque tem a ver com as brincadeiras e a linguagem Guarani, todas as crianças gostam deste brinquedo e cada aluno pode confeccionar sua própria peteca, ou mesmo consultar os anciões sobre como fazer uma peteca com palha de milho, pois a feita com palha de milho é a verdadeira peteca para os Guarani.

Como é uma brincadeira dos indígenas, sempre foi transmitida dos mais velhos para os mais novos, oralmente, nunca por meio da escrita, até porque, se assim fosse, as crianças não alfabetizadas não

5 Esta sessão "A peteca" e "O ritual pedagógico da confecção da pe'teka pelo pajé" é de autoria de Joana Vangelista Mongelo

poderiam participar da brincadeira. Por esse motivo, o conhecimento não foi escrito, *mas, para a exposição presencial, o texto e o contexto já estão sendo preparados, em Guarani.*

A peteca (do tupi *pe'teka*) já era praticada pelos índios brasileiros antes da chegada dos portugueses. Os descendentes dos colonos portugueses incorporaram este jogo à cultura brasileira. Atualmente, a peteca está disseminada pelo mundo sob o nome de *peteka*.

Peteca é um brinquedo de origem indígena. Seu nome vem do tupi e significa 'bater com a mão'. É um instrumento para esporte e lazer tradicional, feito de palha de milho e jogado por homens, mulheres e crianças. "Serve para unir mais as energias das pessoas, ajudando uns aos outros para trazer felicidade a cada um" (WHERÁ *et al.*, 2008, p. 16).

Conforme alguns anciões da aldeia indígena, o nome da peteca, em guarani *mbya*, é mangá. Eles nos relatam que, quando crianças, brincavam muito de mangá, feito de palha de milho.

"A palavra *teko'a* é a expressão utilizada pelos Guarani quando se referem a sua terra tradicional" (MONGELO, 2013, p. 44). Esse espaço, também conhecido como aldeia, tem um significado que extrapola o sentido de subsistência. É nessa terra que se produz toda a cultura Guarani e também onde se faz e se joga peteca. A peteca era muito utilizada pelos índios como atividade para aquecimento corporal durante o inverno.

De acordo com Kishimoto (1993, p.71), a "origem indígena" da peteca revela que os nativos já jogavam como forma de recreação antes da chegada dos portugueses ao Brasil, mas, atualmente, também é considerada um artefato esportivo.

O brinquedo (agora já industrializado) tem uma base, que concentra a maior parte de seu peso, geralmente feita de borracha ou

tecido e preenchida de areia, além de uma extensão mais leve, feita de penas naturais ou sintéticas, com o objetivo de dar equilíbrio ou orientar sua trajetória no ar quando arremessada.

Figuras 6 e 7: Petecas.



Fonte: acervo do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina.

Brinca-se com a peteca utilizando-se as mãos. O brinquedo é arremessado ao ar de uma pessoa para a outra, as quais devem evitar que ela toque o solo numa área definida. Sua origem remonta ao estado de Minas Gerais, proveniente dos índios que habitavam aquela região, os quais utilizavam tocos de madeira e palha amarrados a penas de aves, arremessando o artefato entre si como forma de diversão.

Conforme Câmara Cascudo (1984; 2001) observa, a peteca era confeccionada com palha de milho achatada, bem justa à palma da mão, com uma decoração feita de um chumaço da própria palha. Oliveira *et al.* (2007), em pesquisa sobre brinquedos e brincadeiras populares no Rio Grande do Norte, destacam que há variações no processo de confecção do brinquedo e citam alguns exemplos.

O brinquedo ficou conhecido internacionalmente durante as Olimpíadas de 1920, na Bélgica, quando a delegação brasileira levou petecas para descontrair e aquecer os atletas entre as competições. A peteca despertou o interesse dos atletas estrangeiros, que nunca tinham visto nada parecido. Coube a um brasileiro, João Perrenoud Teixeira de Souza, criar as regras de seu jogo.⁶

6 Cf.: <https://bit.ly/2X53g4O>.

Em 1985, a peteca foi oficialmente reconhecida como esporte pelo Conselho Nacional de Desportos. O brinquedo desenvolve a coordenação motora e a noção de espaço, podendo ser jogado por crianças e adultos, sem limite de idade.

Figura 8: A peteca no cotidiano da aldeia.



Fonte: Portal do professor.⁷

As brincadeiras, as cantigas de roda e as histórias, que povoam o imaginário infantil, têm também a intenção de promover o encontro entre o contexto histórico-cultural das crianças com a infância dos seus pais e de seus professores, na qual tudo isso se fazia presente. A peteca é muito encontrada nos livros feitos nas comunidades Guarani, pois são estas pessoas que ainda usam bastante para as crianças brincarem (MONGELO, 2019).

A peteca faz parte do repertório cultural infantil, e o resgate desta brincadeira promove o aprimoramento dos movimentos corporais, o exercício da imaginação e da criatividade, a interação social e a exploração do espaço aberto. A organização do espaço deve se dar em um pátio grande e limpo, porque as pessoas que participam da brincadeira se agitam, gritam, pulam e riem. Para não se machucarem, deve ser um lugar limpo (MONGELO, 2019).

⁷ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23644>

O RITUAL PEDAGÓGICO DA CONFECÇÃO DA PE'TEKA PELO PAJÉ

Composto por 21 cenas fotografadas, pertencentes ao acervo da autora, foram relatadas em português e traduzidas para o Guarani. Apresentaremos somente o início, o meio e o fim desse ritual, numa amostra que ilustra toda a dinâmica de confecção de uma *pe'teka*, ou *mangá*, da etnia Guarani.

O ritual da construção da *pe'teka* na Tekoá Marangatu contou com a participação do Pajé, Senhor Mário Guimarães Werá Mirim, de Dona Ana da Silva Yva Mirim e de Leonardo Werá Tupã, representante Guarani, sob a coordenação de Joana Vangelista Mongelo. Importante esclarecer que as imagens que retratam “O ritual pedagógico da confecção da *pe'teka* pelo Pajé” (figuras 8 a 15) fazem parte de uma exposição fotográfica ainda em construção.

Seu Mário Karai sempre estava ocupado com a *Opy'* (Casa de Reza), mas, indagado sobre quem nos poderia ensinar a fazer a *peteca*, prontificou-se a nos ajudar.

Figura 8: O ritual pedagógico da confecção da *pe'teka* pelo Pajé (1).



Fonte: acervo particular de Joana Vangelista Mongelo.

Para iniciar, já tínhamos conosco algumas palhas, que havíamos retirado da espiga de milho verde e deixado secar. Seu Mário pega a palha e nos mostra como fazer, escolhendo as palhas melhores. No que ele inicia a mexer com as palhas, as galinhas vão chegando, pensando que é milho. Naquele dia, *Nhanderú* (Nosso pai eterno) colaborou conosco, pois fazia um belo de um sol, que quase não nos deixou tirar fotos, devido à sombra no lugar em que estávamos.

Figura 9: O ritual pedagógico da confecção da *pe'teka* pelo Pajé (2).



Fonte: acervo particular de Joana Vangelista Mongelo.

Seu Mário estava muito concentrado, explicando-nos passo a passo como fazer a *pe'teka*. Fiquei nostálgica, lembrando de quando éramos crianças, quando minha avó, com mais de 80 anos de idade na época, fazia *pe'teka* para nós.

Figura 10: O ritual pedagógico da confecção da pe'teka pelo Pajé (3).



Fonte: acervo particular de Joana Vangelista Mongelo.

Seu Mário nos pediu para trazer um pote de água (Figura 11), para ele molhar as palhas e poder dobrá-las melhor, porque algumas estavam muito secas:

Figura 11: O ritual pedagógico da confecção da pe'teka pelo Pajé (4).



Fonte: acervo particular de Joana Vangelista Mongelo.

Nisso se aproxima um jovem, aluno da Escola, chamado Florentino, que, com entusiasmo, ficou observando como se faz uma *pe'teka*. Depois de pronta, Seu Mário cortou com uma faca as pontas da palha que estavam sobrando (Figura 12):

Figura 12: O ritual pedagógico da confecção da *pe'teka* pelo Pajé (5).



Fonte: acervo particular de Joana Vangelista Mongelo.

Ah! Eu também fiquei emocionada olhando, pois é assim que nós Guarani aprendemos a fazer os artesanatos, observando os anciãos ou anciãs:

Figura 13: O ritual pedagógico da confecção da *pe'teka* pelo Pajé (6).



Fonte: acervo particular de Joana Vangelista Mongelo.

E, finalmente, a *pe'teka* pronta:

Figura 14: O ritual pedagógico da confecção da *pe'teka* pelo Pajé (7).



Fonte: acervo particular de Joana Vangelista Mongelo.

Seu Mário ficou contente com a *pe'teka*, depois a jogou para cima, para ver ela subir e cair. Ele jogou a *pe'teka* para cima e passou para mim, muito alegre.

Figura 15 – O ritual pedagógico da confecção da *pe'teka* pelo Pajé (8).



Fonte: acervo particular de Joana Vangelista Mongelo.

CONCLUSÃO

No “*tempo-criação*” destacamos a complexidade de tal entendimento a partir das questões teóricas pautadas em Prigogine (2008), explorando a perspectiva do “reencantamento da natureza” e a noção do “tempo interno”, que não pode ser de todo independente do tempo astronômico, porque vivemos todos no mesmo universo.

Entre diversas brincadeiras selecionadas em nossas investigações, como no projeto de pesquisa *A representação de Infância no Período Moderno e Contemporâneo*, de Telma Piacentini (2021), que nos aproximam das brincadeiras infantis indígenas, observamos que elas possibilitam uma busca por elementos que possam trazer luz à unidade na diversidade, nos termos da convivência harmoniosa entre diferentes culturas, objetivando, em tese, a formulação de tópicos de princípios educativos. Esse percurso nos leva a considerar que, de acordo com a palavra dos legítimos representantes das diferentes etnias (Guarani, Xokleng e Kaingang em SC), após a política educacional de cotas, foi/é possível caminhar nessa direção com mais tranquilidade. Embora ainda com bastante dificuldades, principalmente por ser uma prática educativa recente e em implantação, podemos nos aproximar de uma elaboração conjunta.

Precisamos considerar a hipótese de que opção desses povos originários é manter-se no coletivo, vivendo em suas comunidades, como destaca Brighenti (2013) afirmando também a importância de as abordagens historiográficas e etnológicas que alicerçam as políticas públicas contemplarem a história de tais povos. Nesse sentido, o autor argumenta que “[...] entender como resistiram e se relacionaram com os não-indígenas [sic] é uma chave para compreendê-los atualmente, para a qual a mitologia tem importância singular” (2013, p.25). Foi essa perspectiva que orientou nossa reflexão.

E, para nós, pesquisadoras do brincar como ato revolucionário, livre e, ao mesmo tempo, de caráter repetitivo como expressão de preservação cultural – na singularidade do gesto infantil e no caráter universal do repetir mais uma vez e mais outra vez – sinalizamos que a diferença cultural é chave de entendimento para o respeito a todas as diferenças, enquanto configuradoras de culturas positivas e afirmativas.

Na noção de “*tempo interno*”, aproximamo-nos das tendências verificadas em diferentes pesquisas e em teóricos sobre o brincar e as brincadeiras, como : Walter Benjamin (1984, 2006) e o brincar como ato revolucionário, pois circunscreve também possibilidades de ultrapassar-se a si mesmo; Gilles Brougère (1995), com o brincar passível de transformação da realidade cotidiana; e Donald Winnicott (1974), e o brincar como apropriação de experiências entre o real e a fantasia, mediado pelo objeto transicional. A partir de tais estudos, consideramos que a criança brincando, no seu limiar, anula fronteiras, ultrapassa limites, cria uma maneira própria de estabelecer relações entre seu mundo, um pequeno mundo no interior de um grande mundo. Impregnada do que nós adultos consideramos magia e fantasia, a imaginação infantil anula a diferença entre as coisas inanimadas e o mundo dos seres vivos.

E no “Tempo Guarani”, identificamos semelhanças nos “resultados do brincar”, em que a igualdade na diversidade aproxima indígenas e não indígenas, quando a referência é o brincar como ato livre ou mesmo como reprodução para resistência e resiliência. Assim, o brincar transcende e anula fronteiras no “*tempo necessário*”, que é como o indígena Guarani Cris Tupan, na Aldeia Pirarupá, Maciambu, SC, qualifica o Tempo Guarani⁸.

8 No Observatório Indígena, nas *Lives* dos sábados, às 11 horas (2020/2021).

Assim, nossa montagem textual-imagética partiu da noção de *tempo como criação* em Prigogine, para identificar o *tempo interno* do brincar e da cultura lúdica infantil, bem como o *tempo necessário* na cultura Guarani. Em tais articulações, o ensaio transitou pelo tempo lúdico e pela infância na cosmologia indígena Guarani; relacionou as primeiras imagens no Brasil que retratam a presença da criança indígena, nas obras de Hans Staden e Portinari; e num mapeamento geocultural específico, trouxe um itinerário da cultura infantil Guarani a partir de uma narrativa sobre a *pe'teka* e o ritual de sua construção. Nesse pensamento-montagem circular, as considerações provisórias retomam a ideia de Tempo Criação, do Tempo Interno (lúdico) e do Tempo Necessário (Guarani).

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas III*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Atlas Walter Benjamin: Constelaciones*. 3. ed. Madrid: Circulo de Bella Artes. 2014.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. *Povos indígenas em Santa Catarina*. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3tnv2Fg>. Acesso em: 20 maio 2020.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Superstição do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global, 2001.

COLBEN, Andres. *Hans Staden: duas Viagens ao Brasil*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FANTIN, Monica. *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

HAWKING, Stephen. *Uma breve história do tempo*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LUKÁCS, Georg. *Prolegomenos a uma estética marxista: Sobre la Categoría de la Particularidad*. Barcelona: Grijalbo, 1965.

MASSONI, Neusa T. Ilya Prigogine: uma contribuição a filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 8, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-47442008000200009>. Disponível em: <https://bit.ly/3BVd5AS>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MONGELO, Joana Vangelista. *Okoteve Ja Vy'a: a Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. Contraste, conflitos e necessidades*. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3BUXIsb>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MONGELO, Joana Vangelista. *A história da peteka*. Florianópolis: UFSC, 2019.

OLIVEIRA, Marcos V. et al. *Brinquedos e brincadeiras potiguaras: identidade e memória*. Natal: CEFET-RN, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2X53g4O>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PIACENTINI, Telma Anita. A Modernidade, uma visão ísola/ilhada. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 13-62, 1994.

PIACENTINI, Telma Anita. *Fragmentos de imagens de infância*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/USP0865-T.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PIACENTINI, Telma Anita. “O Tempo é Criação”: uma perspectiva para o estudo sobre o Tempo. *Revista do NUPE (FDSM)* 1996, p. 23-33

PIACENTINI, Telma Anita. *Brincadeiras infantis na Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 2010.

PIACENTINI, Telma Anita. *Um itinerário de/da magia nas brincadeiras infantis indígenas*. MBISC. UFSC, 2017.

PIACENTINI, Telma Anita. O invisível acontece: 20 anos de Museu do Brinquedo. In: GIRARADELLO, G.; FANTIN, M. (org.). *Trajetórias inventivas de pesqui-*

sa em educação contemporânea: infância, comunicação, cultura e arte. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 29-39

PORTINARI, Candido. *Portinari devora Hans Staden*. São Paulo: Terceiro Nome, 1998.

PRIGOGINE, Ilya. *O nascimento do tempo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *a nova aliança*. Brasília: UNB, 1991.

SANTOS, Silvio Coelho. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

STADEN, Hans. *Duas viagens ao Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Dantes, 1998.

VASCONCELOS, Viviane. *Tramando redes: parentesco e circulação de crianças Guarani no litoral de Santa Catarina*. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3BSX1Qs>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VASCONCELOS, Viviane. Circulação das crianças e reprodução cultural guarani. In: SILVEIRA, Nádia Heusi; MELO, Clarisse Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de (org.). *Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas*, Florianópolis: UFSC, 2016. p. 189-210.

WEBER, Renée. *Diálogo entre Cientistas e Sábios*. São Paulo: Cultrix, 1986.

WHERÁ, Adilson Barbosa Karáí et al. *Mbya Reko (Vida Guarani)*. Florianópolis: Epagri, 2008. Caderno bilíngue.

WINNICOTT, Donald W. *Gioco e Realtà*. Roma: Armando Mondadori, 1974.



3

Monica Fantin
Telma Anita Piacentini
Maria Lauri Prestes da Fonseca

Infância e formação na cultura indígena: escutas de uma narrativa biográfica

Este capítulo¹ situa algumas reflexões sobre infância e formação, em diálogo com a cultura indígena e outras epistemologias, a partir da escuta atenta às narrativas biográficas de uma estudante indígena que participou como bolsista Pibic de um projeto de pesquisa sobre as fronteiras da formação. Em consonância com outra pesquisa sobre brincadeiras indígenas, buscamos dar visibilidade às narrativas biográficas sobre infância, escola e formação no âmbito da etnologia indígena, como forma de aproximação a uma outra cultura, a outros modos de ver, ser, sentir e habitar. Desse encontro, emergem outras perspectivas para pensar a educação, a escola e a natureza, assim como o desafio de entender outros tempos e espaços de aprendizagens na formação.

PRA COMEÇO DE CONVERSA

Ao buscar o olhar de alguém de outra cultura para entender aspectos outros da formação, consideramos que a presença de uma estudante indígena na iniciação científica poderia trazer uma riqueza e um diferencial a mais para a reflexão sobre o tema. A presença de Maria Lauri Prestes da Fonseca (Laura Parintintim, como é conhecida entre os indígenas e prefere ser identificada), da etnia Parintintim, poderia não apenas ampliar o diálogo com a pesquisa *Itinerário de magia nas brincadeiras infantis indígenas em SC* (PIACENTINI, 2017), que envolve a cultura dos povos Xokleng, Kaingang e Guarani, mas também agregar um importante valor aos estudos sobre as fronteiras da formação.

1 Este texto é um recorte adaptado do texto do Relatório Final do Pibic 2017-2018/UFSC, *As fronteiras da formação a partir de um encontro com olhares indígenas*, elaborado no contexto do projeto de pesquisa *Tecnologias da sensibilidade e as fronteiras da formação*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Monica Fantin, que teve como bolsista de iniciação científica a estudante indígena Maria Lauri Prestes da Fonseca.

Os Parintintim são povos indígenas que habitam o sudeste do estado brasileiro do Amazonas, entre os rios rio Madeira e Marmelos. Segundo o Instituto Socioambiental Povos Indígenas no Brasil,

Os Parintintim integram o conjunto de pequenos grupos que se autodesignam Kagwahiva, mas que hoje são conhecidos por nomes separados, muitos deles dados por grupos inimigos. Os Parintintim, nome possivelmente dado pelos Munduruku, são os que habitam mais ao Norte. Entre as singularidades dos Kagwahiva em relação aos outros Tupi-Guarani, destaca-se a organização social em metades exogâmicas com nomes de pássaros. (KRACK, 2021).

No diálogo com outras epistemologias, na perspectiva das “ecologias de saberes” (SANTOS, 2010), ressaltamos a importância de recuperar aspectos da etnologia indígena que constituem a nossa cultura. A esse respeito, encontramos inspiração em Viveiros de Castro (2017), quando explora as consequências da linguagem sociológica trazendo à tona questões como corporalidade, idioma, modos de afinidade e o perspectivismo das sociedades amazônicas. Aliado a isso, também consideramos importante problematizar e complexificar certos dualismos de nosso do repertório cultural e conceitual, como também aqueles que “[...] costumam ser atribuídos pela antropologia aos sistemas de pensamento da Amazônia indígena: organizações dualistas, classificações sociais binárias, dualidade míticas e cosmológicas, e assim por diante” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p. 13).

Ao relacionar tais aspectos com as concepções indígenas de infância, Tassinari (2007, p. 13) destaca que “[...] o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento e reconhece nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade”.

Em sua reflexão, Tassinari (2007) faz algumas ressalvas visando assegurar o respeito e a responsabilidade ao tratar das concepções indígenas de infância: assume que há poucos dados etnográficos;

incita-nos a ir além de nossa visão de infância e dos estereótipos sobre a meiguice ou crueldade indígenas; reconhece a diversidade sociocultural indígena e a provisoriedade das nossas considerações a seu respeito, de modo a não generalizar as interpretações. A autora menciona cinco aspectos das concepções indígenas de infância que dialogam com esta pesquisa, os quais podemos assim sintetizar (2007, p. 22): 1) a importância da autonomia da criança e sua capacidade de decisão; 2) o reconhecimento das diferentes habilidades infantis diante dos adultos; 3) a relação entre educação e corpos saudáveis; 4) a criança como mediadora de entidades cósmicas; 5) e a criança como mediadora de grupos sociais.

Na perspectiva de conhecer e problematizar certos estudos sobre infâncias indígenas, bem como de dialogar com experiências ligadas ao tema da formação a partir dos olhares e lugares indígena e não indígena, reorganizamos o Plano de Atividades que constava no Projeto de Pesquisa contemplado no Edital Pibic/UFSC/2017/CNPq. Assim, a participação da bolsista se deu a partir das atividades desenvolvidas no Museu do Brinquedo: reuniões e discussão da pesquisa sobre brinquedos indígenas; acompanhamento de atividades desenvolvidas com estudantes em visitas ao Museu; atividades de pesquisa exploratória, desenvolvida com crianças nas aldeias e com estudantes indígenas na universidade; entrevistas, narrativas biográficas e outras atividades relacionadas ao tema da pesquisa.

As conversas informais durante essa atividade de formação revelaram aspectos do cotidiano e o quanto os desafios da vida acadêmica dos estudantes indígena são afetados por inúmeras questões que fazem parte das bandeiras de luta do movimento.²

2 Um exemplo da situação de vulnerabilidade em que vive grande parte dos indígenas foi a morte por assassinato do professor indígena Marcos Marcondes Namblá. Formado pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Marcondes dava aulas em uma escola indígena do município de José Boiteux, no Vale do Itajaí, e era considerado uma das lideranças de sua comunidade. Atuava para preservar a língua Laklânô-Xokleng e também fazia parte da pesquisa correlata, coordenada por Piacentini (2017). (RODRIGUES, 2018).

E todo esse contexto acaba por se incorporar à formação, que acontece nas fronteiras que percorremos, pois nosso contexto é atravessado por deslocamentos e forças que, por vezes, tensionam em lados opostos. De um lado, vivemos a velocidade espantosa das 'novidades tecnológicas', que nos trazem o 'excesso' de informação, e, de outro, a necessidade de um tempo mais lento, de um silenciamento que certas práticas epistemológicas, cognitivas e afetivas solicitam.

Esse tempo lento também pode ser aprendido com o olhar indígena, visto que, na cultura indígena, a relação com o tempo é completamente outra. A compreensão a respeito desta outra relação com o tempo que a cultura indígena em geral adota, assim como seus 'tempos de aprendizagem', leva-nos a tensionar a necessidade de outros tempos para a pesquisa. Afinal, a aprendizagem também se refere à experiência intuitiva, reflexiva e contemplativa nos diferentes espaços da formação, remetendo assim ao sentido de experiência como iniciação (FANTIN, 2017).

Ao analisar experiência e iniciação na obra filosófica de Merleau-Ponty, Chauí diferencia o sentido das palavras *experiência*, que significa 'sair de si', e *iniciação*, que significa 'entrar para si, origem', enfatizando a impossibilidade de opor a interioridade à exterioridade no pensamento do autor, para quem a consciência seria originariamente encarnada:

A experiência já não pode ser o que era para o empirismo, isto é, passividade receptiva e resposta a estímulos sensoriais externos, mosaico de sensações que se associam mecanicamente para formar percepções, imagens, ideias; nem pode ser o que era para o intelectualismo, isto é, atividade de inspeção intelectual do mundo. Percebida, doravante, como nosso modo de ser e de existir no mundo, a experiência será o que ela sempre foi: iniciação aos mistérios do mundo. (CHAUI, 1996, p. 473 *apud* FANTIN, 2017, p. 8).

Esses sentidos atribuídos à experiência e à iniciação na cultura indígena fizeram parte dos temas da formação por meio do recorte da infância vivida e narrada pela especificidade do olhar da bolsista/estudante Laura.

ENTRE PARTICIPAÇÃO, CONVERSAS E ENTREVISTAS

O desenho metodológico da pesquisa pretendia conhecer outras experiências ligadas ao tema da formação, de modo a enriquecer o diálogo e a reflexão sobre outros tempos e espaços da formação. Também pretendíamos propor experimentações que pudessem promover a experiência estética e a formação cultural em diferentes espaços e contextos no âmbito do ensino universitário, envolvendo estudantes da graduação e da pós-graduação, assim como o Museu do Brinquedo.

No âmbito de uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza por abordar questões acerca das singularidades do campo e dos atores envolvidos, as entrevistas narrativas revelam-se um potente método, mais que um instrumento de pesquisa. Assim, a abordagem metodológica escolhida para o recorte deste texto se inspira na pesquisa narrativa biográfica. Embora tal ideia não estivesse inicialmente desenhada, ao longo da pesquisa, procuramos dar visibilidade aos olhares da cultura indígena nas atividades investigativas desenvolvidas, sobretudo no Museu do Brinquedo, por meio de participação em estudos, reuniões, comentários e registros/fotos, bem como de entrevistas com narrativas biográficas.

As entrevistas narrativas são ferramentas não estruturadas que visam à “[...] profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruza-

das no contexto situacional”. Também têm por objetivo estimular o entrevistado a contar algo sobre “[...] algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”, esclarecem Jovchelovich e Bauer (2002, p. 99). Nessa perspectiva, o papel do entrevistador seria sobretudo de escuta, interferindo o mínimo possível nas narrativas e mantendo-se atento aos relatos acerca dos diferentes temas que emergem da experiência de ouvir e contar histórias.

Assim, as conversas e narrativas da entrevista biográfica com Laura fizeram parte do *corpus* da pesquisa, em diálogo com outras investigações. Também integraram o acervo da plataforma digital do Museu do Brinquedo da UFSC, organizado no contexto da pesquisa de Sara Perrella,³ que também participou de entrevistas, reuniões de pesquisa e visitas às aldeias indígenas, conforme consta no artigo de Perrella, Fantin e Piacentini (2019).

DIFERENTES SABERES E EXPERIÊNCIAS NOS (DES)ENCONTROS ENTRE AS CULTURAS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

“Estou há mais de 3 anos aqui na universidade, e antes ninguém perguntava nada sobre minha vida, ninguém nunca tinha perguntado sobre a cultura indígena e nem mesmo demonstrou interesse em querer conhecer.” (Laura Parintintim).

O comentário acima sintetiza a intenção de conhecer e valorizar os saberes da cultura indígena, e uma das primeiras atividades realizadas por Laura na pesquisa foi acompanhar a visita de

3 Sara Perrella, doutoranda italiana da Universidade de Foggia, Itália, estava realizando seu estágio no exterior no âmbito do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da UFSC, sob a orientação da Prof.^a Monica Fantin e da Prof.^a Telma Anita Piacentini. Como parte de sua pesquisa empírica, desenvolveu uma plataforma digital com percurso didático no Museu do Brinquedo da UFSC.

estudantes ao Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina (MBISC), na Biblioteca Universitária (BU) da UFSC. Ali foi possível conhecer o acervo, identificar certas semelhanças e também discutir certas diferenças entre as concepções de brinquedo, arte e cultura. Nesse pequeno diálogo, podemos observar outro modo de pensar, de sentir e de entender a cultura.

ENTRE ERUDITO E POPULAR: “A GENTE NÃO SEPARA O QUE É ARTE, CULTURA E LINGUAGEM”

Telma: *A cultura pode ser entendida como elemento de transformação, e Bakhtin supera a divisão erudito-popular porque está pautada na divisão de classe: “dentro de todo oprimido pode ter um opressor”. Portanto, ainda é uma questão de classe [...]. Bruegel, por exemplo, um estudioso da cultura popular, tinha uma erudição de alto nível [...]. Não podemos esquecer que a cultura erudita também é nossa.*

Laura: *Eu não conhecia o conceito de erudição antes de entrar na universidade. E acho que até hoje não entendo muito bem. Tem professores que falam como se isso fosse bom, um elogio: “O xxx é um erudito”. E tem outras vezes que se fala com outro sentido: “Xxx é muito erudito, ninguém entende”, como se fosse algo ruim. E eu fico em dúvida: o que é erudito?*

Telma: *[...] é um conceito antropológico ligado ao conceito de cultura e, por vezes, precisa das categorias da dialética do local-universal para entender. E para ser dialética tem que ser mediada pela prática. E isso remete à noção de práxis, que vem da dialética dos gregos, o método te apresenta, mas vem de ti. [...] O invisível acontece; ler o invisível não é fácil, mas não é impossível. [...] Na pesquisa sobre as brincadeiras da Ilha, pesquisamos o material do imaginário luso-açoriano-negro-indígena, e muda a perspectiva cultural por meio da pesquisa com brinquedos e brincadeiras, cultura e arte.*

Laura: *Eu não entendo muito bem isso, porque a gente não tem essa separação, tudo faz parte de nossa cultura, da nossa arte e da nossa linguagem. A gente não separa o que é arte, cultura e linguagem. (Diário de Campo, 13/9/2017, grifos nossos).*

Ao abordar os temas da formação pelo recorte da infância, conversamos sobre as especificidades da cultura indígena a partir da infância vivida pela bolsista/estudante Laura. As conversas com a equipe e uma entrevista conduzida por Telma Piacentini, em julho de 2017, na sala do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (Nica/UFSC), com registro em audiovisual por Sara Perrella, foram o cenário das narrativas a seguir. A partir da transcrição feita por Tainá Mesquita, escolhemos manter a linguagem usada no contexto de oralidade em que tais encontros aconteceram.⁴

INFÂNCIA E CULTURA

Nome e apresentação

L: *Meu nome de registro é Maria Lauri Prestes da Fonseca, mas o meu nome, com o qual eu gosto de me apresentar sempre, é Laura Parintintim. Laura, porque eu não sabia que meu nome era Lauri, eu vim descobrir já quando eu comecei a escrever e vi que meu nome era Lauri no registro. E Parintintim porque é o nome do meu povo. E sobre a questão do nome Parintintim, ele não foi dado por nós, não é o nome de origem do meu povo, na verdade. Quem deu esse nome pro meu povo foi o branco, que, na nossa língua, a gente fala que é caraíba. Caraíba significa branco, então foi o caraíba que deu este nome Parintintim, mas o nosso nome de origem é Putcarrú, que significa “gente nossa, gente conhecida”, e esse é o nosso nome. Mas vocês não vão*

⁴ A identificação de autoria, na entrevista, será feita com as iniciais: T (Telma), L (Laura), S (Sara).

encontrar esse nome nos registros e muito menos na [Fundação Nacional do Índio] Funai, nem na legislação brasileira. Você não vai encontrar Putcarrú, vai encontrar Parintintim. [...].

[Em seguida, no decorrer da entrevista ela se refere a uma brincadeira de sua aldeia, em que se davam apelidos inspirados em alguma característica da pessoa e/ou semelhança com animais].

L: *O meu apelido lá era “pipira roxa”.*

T: *O que que é pipira roxa?*

L: *Pipira roxa é um passarinho roxo, bem roxinho. E ele tem uns arrepiadinhos no cabelo. E eles falaram que, quando eu nasci, eu nasci bem roxinha e com os cabelinhos ar repiadinhos assim.*

Infância

L: *E a minha infância [pausa]. Na verdade, assim, eu nunca tinha parado muito pra pensar na minha infância. Eu vim parar pra pensar na minha infância quando eu vim pra cá, que daí eu pude perceber a diferença, né? De como que é, assim, como que era a minha infância e como que é a infância das crianças daqui. Até mesmo porque eu tive uma filha aqui, e ela já tem 7 anos, e eu percebo a diferença de que foi a minha infância e do que é a infância dela aqui, vivendo nesse espaço, né? E eu considero em relação à infância que eu vejo da minha filha e das outras crianças dentro do espaço urbano, em uma cidade como Florianópolis, que inclusive dizem que é uma das capitais onde tem mais qualidade de vida, né, segundo o [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] IBGE. Mas eu considero que, na minha infância, eu fui privilegiada, eu tive uma infância muito feliz dentro desse conceito de felicidade pro mundo ocidental.*

T: *E como é que era isso?*

L: *É [pausa]. É engraçado, né, que o próprio Estado brasileiro e as pessoas querem usar a própria forma do indígena, né, tradicional. Assim, querem usar o nosso jeito contra nós mesmos,*

pra nos deslegitimar enquanto povo. Ainda naquela ideia de que a gente é selvagem, de que a gente é ignorante, que isso não é uma forma correta de viver, e que a gente quer ser logo inserido na sociedade, etc. E uma das coisas que eles falam muito é que a gente abusa das crianças, que a gente leva as crianças pra trabalhar, né, que o lugar das crianças é na escola. Mas não é bem assim.

Educação, escola e 'trabalho'

L: *E hoje eu entendo que é uma diferença muito grande: o que é a escolarização e o que é a educação, né? Porque, geralmente, as pessoas juntam tudo, acham que a escolarização é a educação, mas na verdade não é. São coisas que tem a ver, mas são coisas que são diferentes também, né? Então, dentro do meu espaço, quando uma criança não vai pra escola, pelo Estado, a gente está negando o direito à educação da criança. Mas quando uma criança da aldeia não vai pra escola com 4 anos de idade – que agora é obrigado com 4, 5 anos ir pra escola –, o Estado diz que a gente tá negando o direito àquela criança, que ela precisa ir pra dentro da escola. Mas, quando falam da escola, falam daquele quadrado, né? Sentado numa carteira, com a professora lá ensinando o bê-a-bá e dizendo pra ela [a criança] que ela tem que ficar em silêncio e ali calada, né, ficar ouvindo ali. E pra nós não é assim. [...].*

T: *E como era no teu tempo?*

L: *No meu tempo, a gente ia junto pra todo lugar que os nossos pais iam. A gente levantava cedo, e a primeira coisa que a gente fazia era correr e tomar banho no rio. A gente já levantava e já saía correndo e dava um 'tchibum' no rio, todo mundo. Depois a gente voltava, tomava café, com mandioca, com banana, com jerimum ou com beiju, que a gente faz. Pão era uma coisa muito rara. A gente só comia pão quando alguém ia na cidade e trazia, mas não era uma coisa do cotidiano, né, e também não tinha acesso. E a gente nem sabia fazer pão, na verdade. Não sabia e não sabe, eu não sei fazer pão até hoje [risos].*

[...]

*E depois a gente ia com os nossos pais pra roça, plantar mandioca. Quando era na época de plantar, a gente ia; na época da capina, a gente ia; na época da colheita, a gente ia. Ia toda a família. **Vai todo mundo, vai velho, vai criança, vai adulto, vai todo mundo fazer aquele trabalho.** Só que a gente não é obrigado a trabalhar como mostram as crianças fazendo carvão e queimando carvão, não é dessa forma! A criança não é obrigada a arrancar mandioca, não, ela vai junto, ela vai acompanhando, né, e isso é uma coisa natural. Se ela quiser fazer, ela faz, mas se ela não quiser também, ela não é obrigada a fazer. É uma coisa natural, ela está ali. Nesse meio tempo, a gente não tem assim "tal pessoa vai cuidar da criança enquanto a gente trabalha", não existe isso na nossa comunidade. **Todo mundo é responsável por cuidar da criança, todos! O homem, a mulher, o velho, quem tiver perto tem a responsabilidade de cuidar.** Todo mundo vai junto e todo mundo cuida de todo mundo e cuida das crianças. É responsabilidade dos adultos cuidar das crianças.*

Aprender a nadar

L: *Eu lembro que eu aprendi muita coisa com a minha vó, muita. Eu tenho umas lembranças muito boas da minha vó. Ela deixava a gente fazer tudo, ela não era aquela vó que ficava com medo de a gente cair, se machucar.*

T: *Aham. Ela acompanhava também pra ir pro rio?*

L: *É que ela trabalhava, então pra ela era trabalho, e pra nós era brincadeira, diversão. Então eu aprendi muita coisa com ela, assim, da aldeia, no cotidiano. Ela não era uma vó de falar, assim, de ficar vigiando, te olhando, se podia fazer aquilo, se tu ias morrer afogado, se tu ias te machucar. Não, não tinha essa. Eu aprendi a nadar com ela, inclusive. Eu acho que eu tinha 6 anos quando eu aprendi a nadar, eu me lembro que eu nadava bem já com 6 anos. Eu lembro que ela colocava umas varas, assim, na beira do rio mesmo. Daí ela ia com umas varas e ia vendo a fundura. Ela colocava umas varas lá na frente, e a gente nadava*

dali da beira até a vara, antes de a gente afundar, que a gente não sabia ainda bater, e a gente se agarrava na vara, ficava ali e depois voltava [pausa]. Foi assim que eu aprendi a nadar. E depois, quando aprendi a nadar, dava a volta lá por fora da vara. Daí já tinha aprendido a nadar, mas mesmo assim a vara estava ali pra você se agarrar.

T: *Vê só. Pra nós, se eu vejo uma coisa assim, não entendo por que lá tem as varas, né? Toda uma pedagogia de ensinar a nadar.*

L: *É. Daí ela falava: “Vai até lá, não tem medo não, vai!”, daí tem os outros, porque geralmente são vários, e a gente vê o outro. “O outro foi, porque que eu não vou?”. Daí você vai também. É assim. E assim vai. Ritual de passagem.*

Estar em grupo

L: *E também tem aquela coisa, eu lembro que eu sempre queria andar com o grupo dos maiores, né? Porque o meu pai só teve filhas mulheres, não teve filhos homens, e aí, como o meu pai não teve filhos homens, eu acabava fazendo muita coisa que era ‘de menino’ dentro da aldeia, mas eu era bem aceita, assim. E então eu queria andar junto com os meninos, eu queria fazer as coisas dos meninos, porque eu queria ser forte, né, porque eu queria defender as minhas irmãs, como não tinha tido um filho homem. E era toda aquela coisa, aquela mentalidade, né? Eu lembro que tem uma espécie de ritual quando você quer andar com os maiores. Eles te chamam e aí falam: “Ah! Vem cá!”.* E a gente ia. “Ó! Tu fecha os olhos e fica bem aqui, e eu vou contar até dez, depois tu abres! Tu ficas aqui!”. Daí vai, vai, fica lá. Geralmente eles procuram um ninho de caba, que as pessoas chamam de vespa – não sei se é vespa aqui. É uma espécie de vespa. Lá a gente chama caba. E tem um ninho de caba que são as perigosas e umas que não são perigosas, que a gente fala que faz cosquinha. Ela dá um ninho deste tamanho, geralmente assim [demonstra com as mãos], e elas são pequenininhas, só que elas ferram e dói! Mas dói pra caramba aquilo, né? E geralmente ela dá em galho de goiabeira mais baixo. Aí, nessa espécie de ritual de querer andar com os maiores, eles

te colocam lá embaixo, só que eles não sabem, e de longe eles pegam uma flecha e soltam. Quando soltam, a vespa 'pow!' em cima! E aí elas se enfiam dentro do cabelo e não saem, só saem se tu mergulhar dentro d'água. Aí tu corres pra dentro d'água, daí mergulha, daí sai.

T: *Daí é como um batismo?*

L: *Isso! É. Se tu passas por isso, começa a andar com os grandes. Só que eu já sabia disso, o papai tinha me contado, né? Ele disse "Cuidado! Eles vão colocar pra caba te pegar!". E eles eram doidos pra me pegar, mas eles nunca conseguiram me pegar!*

T: *Como é que tu fazias?*

L: *Ah! Eles me chamavam, tentavam me enganar, mas eu disse: "Não, não, já sei! Vocês vão me colocar lá embaixo da caba, não quero não!". Eu fugi desse ritual de passagem, mas eu participei do ritual de passagem de alguns [risos].*

BRINCADEIRA NA MATA, FUMO/ FUMAÇA E PROTEÇÃO

L: *E as questões assim, de brinquedo, eu me lembro de um brinquedo só. Não tinha esse negócio de ganhar brinquedo, de comprar, essas coisas. Não existia isso na minha época!*

T: *Como é que vocês brincavam então?*

L: ***Tudo que a gente pegava da natureza a gente transformava em brincadeira, tudo. Mas uma das coisas que a gente gostava muito era de fazer balanço em cipó. A gente cortava e ia. Geralmente entrava dentro do mato, daí procurava uma árvore bem grande, daí via um cipó, e a gente cortava tudinho assim, né, onde desse para balançar.***

T: *Cortava embaixo?*

L: *É. Aí limpava pra poder balançar ali. Aí, quando a gente se balançava, aproveitava pra levar o tabaco, né, porque o tabaco é da nossa cultura.*

T: *Colher?*

L: *Levava o tabaco mesmo pra fumar. As crianças fumam também, né? Hoje é algo, assim, que é feio, escondido, né? E já na minha época era assim. Na verdade, eles não queriam mais que as crianças fumassem, por causa da Igreja, que vinha – essas coisas do próprio Estado brasileiro, do Conselho Tutelar e toda aquela campanha antitabagista. E aí bateu de frente com a nossa cultura, inclusive. Mas era muito comum a gente fumar, porque o fumo tem um outro significado pra nós.*

T: *Qual é o significado?*

L: *A minha avó dizia quando a gente ia pra roça, principalmente. Ela mandava todos os netos fazer o tabaco com um palheirinho. Fazia, colocava o tabaco e acendia. Só que ela dizia assim: “Não engole a fumaça”, que o engolir a fumaça é o tragar. “Não pode engolir a fumaça e se engolir vai ficar tonto!” E ela dizia que a fumaça era pra proteger dos maus espíritos. Então, se a gente tá fumando ali, e de vez em quando ela fumava, era pra proteger **a gente dos maus espíritos** que tem na floresta, né? Tem maus espíritos de outros povos, de antepassados. E também, na colheita, pode ser que venha um espírito que faz com que a plantação não seja boa. Então o próprio tabaco é também pra afastar, para que aquela colheita dê bem, para que nasça bem, para que dê bons frutos, que dê bastante mandioca. Tem tudo isso.*

T: *E aí vocês acompanhavam a tua avó nessa história e aprendiam com a fumaça?*

L: *É. Aí a gente soltava fumaça, né? Geralmente, ela colocava a gente em roda: “Fica ali! Fica ali!” [faz gesto] e acendia. De vez em quando, ela pedia pra gente acender, a gente acendia pra soltar fumaça ao redor ali. Pra espantar todos os maus espíritos dali. Então, quando a gente ia pra essas brincadeiras, a gente também levava o tabaco, porque a gente tinha medo dos bichos pegar a gente.*

T: *Olha! Então fez parte das brincadeiras, né?*

L: *Sim! Porque o próprio tabaco era pra proteger a gente, pra afastar os bichos, né? Os bichos, digamos, que seriam espíritos sobrenaturais que a gente não vê, entende?*

T: *Sim. Mas seriam mais bichos sobrenaturais [pausa]. Então a fumaça afastava isso?*

L: *Isso, seriam os bichos sobrenaturais que a gente não consegue ver com os olhos. Para afastar dali.*

T: *Então, na brincadeira, isso era um momento que acontecia?*

L: *Era. Aham. A gente levava sempre nas brincadeiras.*

T: *Qualquer brincadeira em que vocês estivessem?*

L: *Principalmente naquelas mais afastadas.*

T: *Dentro da mata?*

L: *Quando a gente ia pra dentro do mato, a gente levava, sim.*

Meninas e meninos

T: *E aí, as meninas e os meninos sempre juntos?*

L: *Tudo junto, tudo junto.*

T: *Não tinha essa separação?*

L: *Não. Separa quando vem a primeira menstruação, daí separa, daí certas coisas não pode fazer mais, né? Mas até a menina menstruar pode fazer a mesma coisa, tudo. Daí, depois, quando a menina está menstruada, não pode fazer praticamente nada. Não pode pisar na canoa, não pode pegar no arco, não pode pegar na flecha, não pode ir na beira do rio, não pode pescar, não pode pegar na comida, não pode fazer a comida. São várias coisas. Não pode pegar sol. Não pode falar alto. Não pode rir muito. São várias coisas que não pode, né? Porque a gente acredita que, nesse momento, que a menina está menstruada, ela tá com muita força, e essas forças podem atrair tanto força positiva*

quanto força negativa, que são os espíritos também. Então, ela tem que estar em completo resguardo. Porque isso também é um pouco parecido quando a mulher tem neném. Ela tem que estar em resguardo, porque o espírito ruim pode vir no corpo dela e não sair mais. O que o pessoal branco fala que é 'ficar doído', né?

T: Sim. Ficar doído...

L: É. Então pra nós é isso, se o espírito ruim entrar nela, então tem que ter cuidado. Não pode gritar com ela. Quando a mulher está menstruada não pode gritar. Se o pai está bravo, a mãe está brava e quer chamar atenção, tem que esperar passar pra chamar atenção, não pode chamar atenção nesse período que ela está menstruada.

T: E, nesse período, ela também não brinca? Ela se resguarda?

L: Ela pode brincar, mas dentro de casa, não pode sair.

T: O que que tem de brincadeira dentro de casa?

L: Aí, eu fazia roupinha de boneca. Eu acho que era isso.

T: E como que era a tua boneca?

L: A minha boneca era [pausa]. Na verdade, eu fazia de espiga de milho. É, fazia os cabelinhos.

T: E aqueles fiozinhos eram o cabelo?

L: Era o cabelinho! Eu adorava fazer isso! Pegava uns pauzinhos, assim e amarrava tudinho. Daí colocava os cabelinhos nela [demonstra com a mão]. E aí fazia umas roupinhas e colocava nos pauzinhos amarrados.

T: E de tecido não tinha nenhum?

L: Não. Tinha os tecidos, a gente pegava os tecidos velhos, os panos velhos que estavam bem velhinhos já, esfarrapados.

T: E amarrava?

L: É, exatamente.

'Misura' e fada

L: *E uma das coisas que eu me lembro muito bem, que a gente aprendeu com nossos pais, com a nossa mãe e com os nossos avós também, era sobre a coisa da 'misura' e a 'fada'. A 'misura' é algo que a gente não vê, assim como a gente vê uma pessoa, um bicho, um formato; mas a gente vê alguma coisa se mexendo, assim [faz gestos]. É uma coisa sobrenatural também, que 'seria' – porque eu não sei traduzir como é que seria na linguagem do branco –, mas é o mais aproximado que eu posso chegar. Seria também algo sobrenatural, entende, que é a 'misura', né? E aí, na 'misura', as crianças têm que brincar direito, porque, se elas não brincam direito, daí aparece a 'misura'.*

T: *Seria uma espécie de controle, castigo?*

L: *É. Vem a 'misura'. Então assim, se tu começa a brincar pra fazer maldade com o outro ali, não pode fazer maldade com o outro, porque se fazer maldade aparece uma 'misura'. Por isso que eu acho que não tem adulto toda hora, naquela obrigação de estar fazendo mediação pras crianças não brincar, não se machucar. Eu lembro que a gente brincava muito tempo, e eu me lembro de nunca ter apanhado de nenhum, nenhum do meu grupo.*

T: *Mas a 'misura' é sempre presente?*

L: *Só que a gente tem medo da 'misura', então a gente faz assim: "Ei, não briga! Vocês já estão brigando, a 'misura' vai aparecer pra gente!".*

T: *E quem era a outra? A 'misura' e a...?*

L: *A 'fada', mas não tem o sentido da fada dos contos de fadas, que aparece uma coisinha cheia de asinha, de bonitinho, que tem uma varinha. É uma outra coisa; a 'fada' também é algo parecido com a 'misura', que o papai disse assim pra nós, e a mamãe também, quando a gente arrumava uma brincadeira no mato com cipó, como eu lhe contei, né, a gente não podia ir mais de uma semana naquele mesmo lugar. Se a gente fosse mais de uma semana brincar todo dia naquele mesmo lugar, naquele*

mesmo horário, todo dia ali, papai falava que aquilo “virava fada”. Então não podia, tinha que inventar uma outra brincadeira, brincar de uma outra coisa. Não podia ir várias vezes repetidamente fazer aquilo, porque virava ‘fada’ e, quando vira a ‘fada’, é como se transformasse aquilo em algo ruim, poderia acontecer algo ruim, um acidente poderia acontecer, poderia se machucar, se quebrar ou alguma coisa assim poderia acontecer, né? [...] Até pra pescar também, pode ir, assim, no máximo três vezes, assim.

T: *No mesmo lugar.*

L: *É, depois você não pode ir de novo. Tem que ir pra outro lugar também. Até pra ir pra roça também, quando você vai pra roça tirar mandioca na época da colheita, você vai três dias seguidos, mais de três dias seguidos não é bom, porque daí vai aparecer qualquer coisa. Então é assim, tem que estar sempre mudando. Pra aprender a nadar também, você vai, depois, passa mais uns dias, muda de horário, ou de manhã, ou de tarde. E assim vai, tem que mudar, sempre.*

EDUCAÇÃO E ESCOLA

Espaço, natureza e escola não indígena

T: *Então, teoricamente, precisa de muitos espaços diferentes pra poder manter as brincadeiras.*

L: *Exatamente! E essa foi a diferença que eu percebi da minha infância pra infância da minha filha.*

T: *Sim.*

L: *Porque a minha filha, eu percebo que as fronteiras são muito restritas. A minha filha não pode nada, não pode isso, não pode aquilo, não pode nada. E os espaços de socialização, aqui, são poucos. Elas são pequenas, e as crianças ficam estressadas. Eu fui numa escola aqui, no sul da Ilha. [...] porque eu fui convidada*

pra participar de oficinas lá. E aí eu fui três vezes pra conhecer a escola, e uma das coisas que me chamou bastante atenção era na hora do intervalo. Primeiro que o pátio das crianças e o lugar onde eles permitem que as crianças fiquem é tudo fechado. Então as crianças saem da sala gritando! Berrando! O tempo todo! Elas não param de gritar. O tempo todo. E elas ficam gritando naquele espaço, e eu fiquei olhando assim. Incomoda, né? E eu fiquei imaginando assim. Como que seria a minha infância num lugar desse? Pra mim, era inimaginável eu num lugar desse, sabe? E aí eu fiquei imaginando. Mas pra que essa parede se tem todo esse espaço? E o engraçado é que atrás tem um verde bem bonito. [...]

Se eu fosse diretora, ou sei lá o que dessa escola, eu quebrava essa parede! Sabe, deixava as crianças brincar! E tem campo, tem vários espaços que você pode usar.

T: *É, tem.*

L: *É. E eu não entendo, sinceramente, não faz sentido pra mim. E com a minha filha, o papai costuma dizer – pois ela foi pra creche pequena aqui – quando liga pra mim, ele diz: “Coitadinha da minha filha”, porque ele chama ela de filha, “tá se criando numa prisão também”. Ele fala assim porque, pra ele, isso é uma prisão, né? É uma prisão essa forma como a gente já é educada aqui.*

Escola indígena

T: *Além de fazer todas essas brincadeiras, tu também frequentavas algum tipo de escola ou não?*

L: *Eu comecei a frequentar a escola eu acho que eu tinha já 8 anos de idade, pois eu comecei a frequentar quando a gente foi pra cidade.*

T: *Ah, tu não frequentaste na aldeia, tu frequentaste na cidade?*

L: *A gente foi à cidade, e eu lembro que era dos padres, era uma escola franciscana. [...] Fica localizada próximo à Rondônia. Já fica quase na divisa com Rondônia. E fica na beira do rio, né? Na*

beira do rio Madeira. O rio Madeira nasce nos Andes, passa pela Bolívia, passa pelo estado de Rondônia, chega ao estado do Amazonas, atravessa o estado do Amazonas inteiro e desagua no rio Amazonas. E da minha cidade até Manaus, pelo rio, leva três dias de barco. E não tem avião da minha cidade pra ir pra lá, é só de barco que dá pra ir. Agora tem uma estrada, mas a estrada é bem ruim, às vezes não dá pra ir, depende da estação, se for inverno não tem como ir.

T: *Aí tu foste pra escola lá nessa cidade.*

L: *Exatamente. Daí a gente foi pra escola dos padres, que era uma escola franciscana. Eu me lembro como se fosse hoje. E daí a gente foi pra lá. Lá que eu encontrei com esses negócios dos brinquedos, que eu vim ver telefone de brinquedo, que tinha uma casinha, que tinha balanço. Tinha essas coisas lá.*

T: *Sim, porque não era o cipó. Ali já era um balanço.*

L: *É, era o balanço. E a gente sentava nas mesinhas. Só que eu me lembro que foi um terror pra mim, um terror, porque eu via aqueles brinquedos e eu achei que eu podia ir correndo e brincar em todos os brinquedos. Só que não, eu não fui aceita entre as outras crianças.*

T: *As crianças que já moravam ali?*

L: *É, porque...*

T: *Os que eram não índios.*

L: *É, exatamente.*

T: *Então tu frequentaste uma escola de índio e não índio?*

L: *Exatamente, daí, quando eu fui pra lá, eu lembro que a minha vontade era de entrar naquela casinha. Então eu estudei quase um ano nessa escola, que era de alfabetização, e as outras crianças não deixavam eu entrar lá e nem pegar nesse telefone, que era o telefone de brinquedo.*

T: *As crianças não deixavam.*

L: *As outras crianças não deixavam eu pegar.*

T: *Que eram crianças não índias?*

L: *Exatamente, [...] eu me lembro como se fosse mais ou menos uma elite. Eram os filhos da elite da cidade que estudavam naquela escola, não era uma escola comunitária, não sei nem como foi que a minha mãe conseguiu.*

T: *A vaga pra você?*

L: *É. Só que daí eu chegava e chorava, eu não me sentia feliz. Eu falava: “Não, não quero ir lá, não”. Minha mãe chorava também quando eu contava as coisas pra ela.*

T: *Sim, sim.*

L: *Ela chorava e ela falou assim: “Não, não vou levar mais, não”. Daí as freiras foram lá, os padres foram perguntar por que que eu não ia, e ela disse: “Não, ela não quer ir”. Na época não era obrigado as crianças ir, aí eu não fui mais. Eu ia de vez em quando, mas não gostava, porque pra mim era um terror [...]. Eu não fui mais. Aí a gente voltou de novo pra aldeia. Quando a gente voltou pra aldeia, daí eu fui estudar na escola da aldeia, né?*

T: *E aprendeu a ler e a escrever, porque era tudo diferente, né?*

L: *É. A gente aprendia a ler e a escrever na escola, e as outras coisas a gente fazia e aprendia no dia a dia.*

T: *Mas era aquela história de ir quando queria, ou não? Tinha aquela história do rigor, do horário, de tudo?*

L: *Não, é diferente. Lembro que o meu primo reclamava e falava assim: “Eu não vou levar as crianças quando chove”. Porque, quando chove, quando troveja, a gente não sai de dentro de casa.*

Eu/nós, meu/nosso

T: *Como que os amiguinhos tratavam os outros amiguinhos? Tinha alguma brincadeira competitiva ou não? Por exemplo, se tu*

tens uma brincadeira que um vai tirar o primeiro lugar e tal. Como é que isso se faz na relação com todas as crianças ali brincando?

L: Não, não tem isso lá. E é uma das coisas que eu estranho bastante, né? Porque as brincadeiras daqui são competitivas. De quem ganha, né? “Eu sou o mais forte, eu ganho, eu ganhei, tirei meu primeiro lugar”. Pra nós, não, pra nós não tinha isso; pra nós, as nossas brincadeiras eram muito coletivas. Por exemplo, de casinha: a gente ia construir a casinha, mas não tinha essa de cada um fazer sua casinha pra ver quem fazia a casinha mais bonita. Não! Não era isso! Todo mundo construía.

T: A casinha junto?

L: É, a casinha junto.

T: Era aquela de todo mundo?

L: É, exatamente. Em relação à comparação das crianças que eu vejo aqui, é bem diferente. Eu cresci ouvindo o meu pai falar, e ele não falava “é meu”, né? Porque a competitividade usa muito a primeira pessoa – eu, meu –, e na aldeia a gente não usa o eu, o meu, a gente não usa a primeira pessoa. **A gente usa sempre a terceira pessoa, é nós, é o nosso. Sempre, sempre. [...]** Então, na aldeia, não tem essa coisa de falar assim: “Eu construí aquela casinha, minha casinha”. Não! Não é, a casinha não é dela, é nossa, de todas as crianças ali. E dentro de uma família tem a canoa, mas a canoa não é do meu pai, a canoa não é da minha mãe, a canoa é nossa, a canoa é da criança, é do adulto, é do velho, ela pertence a toda aquela família, né? A casa não é a casa do papai, a casa da mamãe ou a minha casa. É a nossa casa. É tanto que se você vai lá na aldeia, a gente não fala: “Ah, vamos lá na minha casa?”. Isso é muito feio! [...] falar “minha casa”, porque não é só a minha, é dos meus filhos, é da minha avó, de quem esteja morando comigo.

T: Sim...

L: Então, a gente fala assim: “Vamos lá em casa?!”. Porque, quando eu falo “lá em casa”, eu tô falando que não é só minha, é de outras pessoas também, que é de todos, né? E que é da senhora também.

T: *Na hora em que tá recepcionando.*

L: *Exatamente, exatamente. **Então a gente não usa a primeira pessoa lá. E essa é uma dificuldade quando a gente chega na academia, pra escrever.***

T: *É.*

L: *É muito difícil, muito difícil pra você se explicar. Quando eu chegava aqui, eu falava assim: Ah, “nós”. Mas eu estava me referindo a nós, a minha família, né, eu e meu núcleo familiar.*

T: *Sim...*

L: *Daí as pessoas falavam assim: “Como nós?”. Daí eu tive que aprender também a falar na primeira pessoa. A minha mãe, o meu pai, na minha casa. Tive que aprender a falar e, quando eu vou pra lá, eu tenho que falar diferente, porque se eu falo assim dessa forma como eu falo aqui lá, soa como se fosse uma ofensa.*

T: *Olha só.*

L: *É uma ofensa pra minha família e pras pessoas que estão lá. Porque, hoje, analisando de fora, vou fazendo uma comparação. [...] **Pra mim isso é uma educação, é a educação do meu povo, é a forma como eu aprendi de ser educada e que estou contando tudo pra senhora, né?***

T: *Aham.*

CULTURA E FORMAÇÃO

Alguns paralelos

L: *E aí, o que eu vejo, fazendo um paralelo com a educação daqui, eu percebo que tudo que você aprende dessa forma ocidentalizada, a partir da escolarização, é voltado pra competitividade*

e pra exploração máxima de qualquer coisa. Se for da natureza, exploração máxima da natureza. Pra tudo que você esteja ali aprendendo, que você consiga explorar e retirar o máximo que você puder. É o que eu percebo, né? Uma lógica mercadológica, uma lógica de produtividade, você tem que produzir, não importa o custo.

Se você está numa universidade, você tem que ler tantos livros. Não importa se você vai ficar doido no final do curso, não importa, você tem que ler tantos a qualquer custo. E, pra nós, não, pra nós já é diferente, nisso eu vejo uma diferença. Você está respeitando o corpo, você está respeitando a alma, você está respeitando a capacidade do ser humano de aprender. E você está ensinando de uma forma plena pra aquele ser humano. Respeitar a própria natureza, respeitar o que a natureza te dá sem agredi-la, né? Imagina se a gente não tivesse essa educação, se a gente fosse pescar lá o bodó bem na época da desova. Se fosse permitido, se não tivesse a 'fada', se não tivesse a 'misura', a gente lá todos os dias.

T: Acabava.

L: Acabava tudo, né? [pausa]. Não, mas não é permitido, porque aparece a 'misura', porque aparece a 'fada'. Então a gente vai lá no máximo três vezes [...]. A forma como a gente é educado na aldeia é a forma que a gente tem de sobreviver dela sem agredir ela, com respeito, né?

T: Pela natureza.

L: Pela natureza!

T: E aqui, como é a relação das crianças com a natureza? É isso aí, né?

L: **É. De respeito! Até mesmo porque, para nós, nós não somos separados da natureza. Nós somos natureza! A gente já cresce sabendo que a gente é a natureza. A natureza é a nossa mãe, nós somos filhos dela, então a gente é natureza também.** A gente cresce ouvindo isso. E tem mais esta que o meu pai falava e a minha mãe também falava, assim: "Minha filha, a gente tem que respeitar a mãe natureza.". Porque a gente foi cristianizado, né? Pelos cristãos e pela Igreja Católica. A gente

fez vários rituais da Igreja Católica, batismo, tudo isso. Só que o padre vai ensinar e dizer: "Você vai ser castigado!". Mas aí você é castigado, só que Deus perdoa, né? Depois Deus perdoa tudo, tudo Deus perdoa, né? Só que o papai fala assim: "Minha filha, Deus perdoa tudo, só que a mãe natureza não perdoa não! A mãe natureza não perdoa, ela te trata exatamente como você trata ela. Então a gente tem que ter muito respeito. Se a gente trata a natureza com respeito, ela vai tratar a gente com respeito". Eu lembro muito disso, eu cresci ouvindo isso.

T: Que é a relação da criança com a natureza.

L: É. E a gente cresce, desde criança, uma das primeiras coisas que a gente ouve é isso. **E todas essas coisas da forma de brincar estão ensinando a gente a se relacionar com a própria natureza. E com a nossa natureza também, né?** De se explorar, assim.

T: Por quê? Porque a pessoa também é parte da natureza!

L: Exatamente, exatamente.

T: Mais alguma coisa? Ou tá bom aqui?

S: Eu gostei muito do que você falou, em particular sobre o respeito, a ligação com a natureza. E também ser livre para brincar na natureza. E eu queria saber, por exemplo, o que a criança [não indígena], por exemplo, poderia aprender do brincar das crianças da aldeia?

T: Ah! **Só convivendo mesmo com a gente pra aprender.**

S: Convivendo, tá.

Convivência e/ou ausência de método

L: É porque não existe um método, né? A nossa forma de aprender na aldeia e a nossa forma de ensinar não é como na escola, que você elabora um método pedagógico para ensinar. Pra nós não existe isso!

S: Mas eu acho que isso é interessante!

L: É. Na vivência.

S: Não ter um método! E deixar a criança ao ar livre para brincar.

L: **É por isso que a gente tem muita dificuldade.** Hoje a gente é amparado pela lei do Estado sobre a educação indígena escolar. E a educação indígena escolar tem que ser diferenciada, né? E a grande dificuldade que nós indígenas temos é de criar esse método. Como que a gente vai criar um método? E o Estado quer que a gente crie um método, quer que a gente escreva. Só que a gente é povo de oralidade [...]. A gente é da cultura de oralidade, né?

Eu estou fazendo parte da primeira geração de indígenas da escrita. Exatamente, estou fazendo parte da primeira geração de intelectuais indígenas no Brasil. Eu não estou dizendo que não teve antes, tem! Mas não fazia parte de uma política do próprio Estado educar os indígenas. Aqueles que são formados, que já têm 40 anos ou mais de 40 anos, eram [formados] através de projetos que vinham, inclusive, da própria Europa. Principalmente os linguistas, né, professora?

T: É, é.

L: Que vinha, pegava o indígena e levava pra Europa, ou então pagava uma bolsa. Mas, como política de Estado, eu estou fazendo parte da primeira geração de intelectuais indígenas brasileiros como política de Estado. **Então, pra nós, é muito difícil; ao mesmo tempo em que a gente está aqui, a gente tem que se adaptar a essa nova forma de conhecimento, a essa nova forma de aprender, que é dualista, né? E, ao mesmo tempo, a gente é muito exigido, né? A gente é exigido o tempo todo. E a gente está o tempo todo dizendo: “Não, mas não é assim, mas não é assim.”. É um desafio muito grande a gente estar aqui e é um sofrimento.**

Desafios

T: *Mas tu achas que isso aí é um desafio positivo ou não?*

L: *Tem muita coisa positiva, mas tem muita coisa negativa. **Eu diria que não existe outro caminho; esse é o caminho e nós temos o compromisso** de explorar o máximo possível esse espaço que a gente tem, de estar agora aqui nesse momento, né? Pra fazer com que a gente não tenha tantos impactos negativos, entende?*

T: *Aham.*

L: *Às vezes, assim, ó, o meu sentimento aqui dentro da universidade ora é bom e ora é ruim. Ora eu desanimo e ora eu tenho esperança, assim. Depende de como as coisas vão indo [pausa].*

T: *Vão indo [pausa]. Sim.*

OUTROS OLHARES

Diversas questões aqui pontuadas poderiam ser tensionadas neste breve encontro entre a cultura indígena e a não indígena. Os diferentes modos de ver, destacados em negritos nas narrativas, instigam-nos a entendê-los, pois, mais que respeitar, somos constantemente desafiados a aprender com eles, e esse processo é aberto, está em constante elaboração.

Vemo-nos diante do desafio de aproximar lógicas diferentes, culturas diferentes, aprendizagens diferentes, mas também de uma sensibilidade que nos mobiliza, de uma riqueza de olhar que nos causa estranhamento e, ao mesmo tempo, também nos pode ser extremamente familiar. Afinal, o mesmo processo pode ser visto, narrado e interpretado de diferentes lugares, perspectivas e escutas.

Neste momento, deixamos que as palavras falem por si, como se precisássemos de um tempo maior para entendê-las, o mais próximo possível do contexto cultural em que se inserem.

Finalizamos com a provocação que nos revelam a experiência, o olhar e a escuta do outro, que nos fazem pensar-aprender na dialógica que os encontros promovem, como o instigante olhar poético de Jorge Luís Borges (1999, p. 427), que diz: “a verdade é que somos dois e somos um”, inspirando a pensar que, por vezes, o Outro é mais verdadeiro .

REFERÊNCIAS

FANTIN, M. *Tecnologias da sensibilidade e as fronteiras da formação*. Florianópolis: UFSC, 2017. Projeto PIBIC, Edital Propeq. Mimeo.

JOVCHELOVICH, S., BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER M. W.; GASKELL G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

PERRELLA, S.; FANTIN, M.; PIACENTINI, T. La progettazione di un modello interattivo e digitale di fruizione museale: 'esperienza del Museo do Brinquedo. In: ROSSI, P. G.; GARAVAGLIA, L.; PETTI, L. (curatori). *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*. Tomo III, Atti del Convegno Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze, 2019, Roma. Lecce: Pensa Multimedia, 2020, p. 354-362.

PIACENTINI, T. *Um itinerário de/da magia nas brincadeiras infantis indígenas*. Florianópolis:MBISC/UFSC, 2017.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. e-ISSN: 2359-1943. Disponível em: <https://bit.ly/3jkevP7>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, E. V. de. *A inconstância de alma selvagem e outros ensaios antropológicos*. São Paulo: Ubu, 2017.



4

Sara Perrella
Monica Fantin
Telma Anita Piacentini

Um modelo interativo e digital de fruição museal: a experiência do Museu do Brinquedo

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.889.111-124

Hoje, mesmo os pequenos museus são chamados a sair dos próprios limites para olhar além, desenvolver novas atividades para enriquecer a própria rede de referências e forjar sólidas alianças, inclusive com outros países. Nesta perspectiva, este texto¹ aborda aspectos de um projeto de pesquisa desenvolvido entre a Itália e o Brasil, com foco no Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, Florianópolis. Este museu representa um caso de estudo-piloto para a criação de um modelo interativo e digital de fruição museal através do uso de uma plataforma open source, com o objetivo de ampliar o acesso do público aos pequenos museus, que constituem a maioria do patrimônio cultural a nível mundial, além de promover práticas inclusivas das minorias étnicas, como os índios do estado de Santa Catarina. Com alguns fundamentos na perspectiva da ecologia de saberes e das “Epistemologias do Sul”, a intenção é valorizar a horizontalidade do diálogo entre conhecimentos. O percurso didático-digital proposto visa garantir o respeito, o acesso e o reconhecimento às diferentes concepções de educação, museu, infância e diversidade sociocultural.

INTRODUÇÃO: UMA IDEIA DE MUSEU

Os museus são organizações vitais para a construção e preservação dos valores culturais. Sempre contribuíram para cultivar, orientar e inspirar a cultura humana, continuamente se reinventando e diversificando para acompanhar as mudanças históricas e se harmonizar com os contextos locais.

SUMÁRIO

1 Este texto foi traduzido e adaptado por Monica Fantin a partir do artigo *La progettazione di un modello interattivo e digitale di fruizione museale: l'esperienza del Museo del Brinquedo*, apresentado no *Convegno SIREM 2019*. Roma: Università La Sapienza, 2019 in Perrella, Fantin, Piacentini (2020).

Segundo as linhas guias da Nova Museologia, um movimento científico e tecnológico que oferece uma outra concepção de museu – diferente da concepção tradicional de uma hierarquia museológica que privilegiava uma metodologia e estrutura centralizadas –, o museu contemporâneo deve ser um lugar de encontro e aprendizagem, que o torna um instrumento mais adequado para a população descobrir sua própria identidade, desenvolvendo também o conceito de comunidade no interior do próprio território (HERNANDEZ *apud* ROMERO & ZAMORA, 2017, p. 102).

A ideia do museu como agente de transformação social também é abordada nos estudos de Richard Sandell e Jocelyn Dodd (2010), que articulam a questão a partir da noção de exclusão/inclusão social no interior do setor museológico. Sandell (1998) destaca como é necessário, antes de tudo, reconhecer que a dimensão cultural é parte ativa dos fenômenos de inclusão/exclusão.

Os museus podem se tornar centros de recuperação e estudo do patrimônio cultural, material e imaterial, consolidando seu caráter social. Estes novos museus tornam-se um instrumento de consciência e sensibilização que permite recuperar incógnitas, esquecimentos, vozes, silêncios e atuar como instrumento libertador e socializador (ROMERO & ZAMORA, 2017, p. 102).

Por isso é importante trabalhar a participação, ou seja, todas aquelas atividades e modos pelos quais o público se torna produtor ou co-produtor da atividade ou evento cultural. Este processo ajuda qualquer pessoa que o conheça a reinterpretar o passado a fim de elaborar novas identidades para as gerações presentes e futuras, encorajando e estimulando ao mesmo tempo a coesão social, o diálogo e a compreensão.

Este mecanismo pode ser ainda mais ampliado graças à digitalização e ao potencial de novos dispositivos no setor de patrimônio

cultural. Com o apoio das mídias digitais e, mais precisamente, de tecnologias desenvolvidas para a Web 2.0, o museu permite que visitantes ou usuários aprendam, questionem e se engajem por meios que antes não eram possíveis, mas também permite mudar o conceito de museu, que passa de uma instituição com uma localização física para uma interface na qual o próprio museu se torna um dispositivo comunicativo (THOMPSON, 2010). Nesse sentido, onde o museu do passado foi imaginado como um edifício, o museu do futuro pode ser imaginado como um processo ou uma experiência.

O MUSEU DO BRINQUEDO DA ILHA DE SANTA CATARINA

O Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, Florianópolis (MBISC), Brasil, foi o projeto piloto para a criação de um modelo interativo e digital de fruição museal, visando a valorização dos pequenos museus, que constituem a maioria do patrimônio cultural a nível mundial.

Único museu brasileiro sobre o tema pertencente a uma Universidade Federal, foi criado em 1999 pelo Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, NICA, localizado na Biblioteca Universitária, e administrativamente situado na reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O que caracteriza esta pequena realidade é o seu caráter dinâmico e itinerante, além de configurar-se como um espaço de memória coletiva sobre a infância, cultura e educação, identificada a partir do desvendamento da obra *As brincadeiras infantis* de Franklin Cascaes, na Ilha de Santa Catarina/UFSC.

Ao longo dos anos, o MBISC tem realizado diversos projetos e iniciativas com a *missão* específica de valorizar o patrimônio etnográfica-

fico e multicultural brasileiro, com foco no litoral catarinense, por meio de estudos e pesquisas sobre a infância e o brincar, entendidos como uma dimensão sociocultural em que se reflete a identidade da comunidade (PIACENTINI & FANTIN, 2005).

Levando em conta esses princípios, surgiu a necessidade de valorizar uma realidade tão profundamente arraigada na cultura e nas tradições do território, por meio de um processo de digitalização, com a utilização de modelos de *digital curatorship*/curadoria digital museal e *participatory design*/design participativo. Assim, este museu representa um caso de estudo-piloto para a criação de um modelo interativo e digital de fruição museal através do uso de uma plataforma *open source*, com o objetivo de ampliar o acesso do público aos pequenos museus, que constituem a maioria do patrimônio cultural a nível mundial (PERRELLA, 2018).

O trabalho de desenvolvimento de um modelo digital insere-se na Área de Investigação Pedagógica do museu, no âmbito do macroprojecto “A representação da infância no período moderno e contemporâneo – imagens da criança, do brinquedo e das brincadeiras infantis na formação da cultura infantil em SC” e do subprojeto “Um itinerário de mágica nas brincadeiras infantis indígenas em Santa Catarina”, ambos desenvolvidos por Telma Piacentini (2017), coordenadora do Museu. Este percurso tem como objetivo pesquisar as principais características antropológicas e costumes das culturas indígenas do estado de Santa Catarina, por meio da realização de uma Exposição Fotográfica temporária.

A figura de um *Digital Strategist Manager* externo foi incluída no grupo de pesquisa para o design de percurso de exposição virtual. O período de referência é de março de 2018 a outubro de 2018.

Por se tratar de uma Exposição Fotográfica com forte cunho antropológico e por representar aspectos da infância em uma comu-

nidade indígena, foi fundamental a interação e discussão no grupo de pesquisa, destacando o componente cultural dos estudantes bolsistas de etnia indígena e inserindo a expertise dos professores, pesquisadores e museólogos neste processo.

O projeto previa três etapas metodológicas principais:

1. Pré iconográfica: coleção de imagens e fotos relativas à infância em comunidades indígenas.
2. Iconográfica: estudo e seleção dos materiais coletados com referência às fontes científicas antropológicas.
3. Construção do percurso através da exposição temporária específica online e offline.

Os principais objetivos da implementação digital foram:

- Criação e implantação de site em Wordpress CMS para o Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina.
- Planejamento e Elaboração de um percurso expositivo virtual relativo à Exposição Fotográfica “Crianças Brincadeiras” no âmbito do projeto “Um itinerário da magia nas brincadeiras infantis indígenas”.

CURADORIA DIGITAL E PLATAFORMA DIGITAL

As etapas metodológicas foram acompanhadas por um planejamento específico, de acordo com o *Digital Strategist*/Estrategista Digital, no que diz respeito às atividades estritamente relacionadas ao percurso da curadoria digital, para a criação e construção da plataforma digital da exposição.

Tabela 1 - Atividades da curadoria digital em relação às tarefas do projeto

Atividade de Curadoria Digital	Tarefas
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo e análise etnográfica dos arquivos das obras existentes. • Pesquisa teórica e aplicada no campo das tecnologias educacionais. • Estudo e análise de modelos e experiências de design participativo. 	<p>Analisar o contexto de referência e desenvolver um modelo conceitual baseado nos recursos e potencialidades do museu.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Visitas direcionadas com o grupo de pesquisa aos locais úteis para o estudo e desenvolvimento do projeto. • Entrevistas com curadores e funcionários do museu • Wireframe e Fluxograma do site • Análise do material expositivo do museu com fichas técnicas. • Análise das grades de classificação para inclusão no repositório digital da UFSC. • Planejamento e implementação do site MBISC com subdomínio UFSC. 	<p>Ter uma boa compreensão de como funciona o museu.</p> <p>Desenvolver um papel de mediação entre os departamentos internos do museu e os stakeholder externos ou as partes interessadas</p> <p>Co-projetar uma solução digital com a equipe de pesquisa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Criação de site proprietário com percurso interativo na exposição temporária "Um itinerário da magia nas brincadeiras infantis indígenas". • Projeto gráfico da exposição. • Produção de audiovisuais • Vídeo-entrevistas. • Criação de espaços e percursos museais interativos. 	<p>Apoiar o museu no âmbito tecnológico e da inovação digital.</p> <p>Ajudar o museu a prosperar no ambiente digital alcançando mais interlocutores</p>

Fonte: produzido pelas autoras.

A Exposição Fotográfica aconteceu no Campus da UFSC de 13 de março a 14 de abril de 2019 e, posteriormente, na Escola Indígena Aldeia Plipatòl, município de José Boiteux (SC), no dia 16 de abril de 2019, onde as fotografias foram realizadas pelo bolsista e estudante indígena Luis Fernando Ne-gatxa Patté, da etnia Laklãnõ/Xokleng.

Esta exposição foi acompanhada pela concepção de um site com domínio proprietário e personalização de conteúdos.

ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A plataforma digital multilíngue <http://www.uminerariodamagia.com/> teve o duplo objetivo de: criar um suporte virtual aos visitantes do site, oferecendo conteúdos digitais mediante a utilização de códigos QR dispostos no percurso da visita; e propor, potencialmente a nível global, os conteúdos da exposição.

Figura 1: Página inicial da plataforma digital.



Fonte: <http://www.uminerariodamagia.com/>

Todas as atividades foram acompanhadas por uma constante e planejada utilização de canais sociais, criados e implementados *ad hoc* para divulgar as iniciativas do museu. Para a ocasião, também foram criadas *hashtags* do evento, devidamente expostas e divulgadas no percurso expositivo.

Figura 2: #criançasbrincadeiras.



Fonte: <https://museudobrinquedodailhadesc.bu.ufsc.br/exposicoes-temporarias/>

Figura 3: Fluxograma do site www.uitinerariodamagia.com



Fonte: Perrella, Fantin, Piacentini (2020, p. 360)

A plataforma inclui uma área de vídeo, acessível em QR code, na qual foram inseridas micro apresentações de todos aqueles que viabilizaram o projeto e uma entrevista com a curadora que apresenta a realidade do Museu do Brinquedo. Uma seção à parte é dedicada ao de apresentação do autor das fotos, de modo a deixar claro aos fruidores o intuito e as reais motivações desta iniciativa.

A área “Exposição” contém, subdividida por âmbito temático, todas as fotos digitais expostas durante o evento, com o acréscimo de diversos conteúdos multimídia, como *gifs* animados e microvídeos feitos pelo autor, que melhor narram a vida cotidiana daqueles lugares e enriquecem o percurso da visita.

Os conceitos de pluralidade de saberes, diversidade epistemológica e interações sustentáveis foram colocados em prática criando e promovendo uma relação com o patrimônio tangível das fotografias expostas, mas também intangível com os conteúdos dos códigos QR acessíveis para além do espaço físico da mostra.

Aspectos da riqueza de tal proposta e interação pode ser observada nos comentários e nas narrativas de estudantes de Pedagogia da UFSC, a partir de uma visita à referida Exposição Fotográfica no contexto da disciplina Educação e Infância II e de uma tarefa sugerida: a partir da visita, os/as estudantes escolheriam uma imagem que chamou a atenção e teceriam um comentário sobre ela para compartilhar no espaço *online* da disciplina, o *moodle*, num fórum aberto para tal finalidade. A seguir, compartilhamos duas narrativas de estudantes que expressam a importância de articular as experiências formais, não formais e informais no processo formativo, analisadas por Fantin e Santos (2019, p.112-2):

Durante a exposição “Crianças Brincadeiras” composta por fotos sob os olhares do jovem indígena Ne-gatxa Patté me deparei com um projeto lindíssimo, e, que repassa ao observador um misto de espontaneidade e sensação de alegria. Embora não

tenha feito o registro em forma de foto digital, lembro-me perfeitamente da foto a qual chamou minha atenção. Nela continham duas crianças, uma de costas à fotografia e outra de frente, entretanto desfocada. Ambas se banhavam num rio, e, logo me veio a seguinte reflexão introspectiva: “Nunca tive a chance de me banhar nas águas de um rio”; a imaginação foi a mil e quando dei por mim já não estava tão presente na exposição e sim em minhas imaginações sobre a hipotética oportunidade. Entretanto ao cessar de minhas aventuras imaginárias pude me dar conta de como algo tão simples e natural pode gerar êxtase em tantas crianças – principalmente numa era totalmente virtual e “privada” de brincadeiras ao ar livre – e em alguns adultos também. Além disso, já coloquei como meta para o próximo verão: tomar banho de cachoeira! [Fórum sobre a exposição “Crianças Brincadeiras”, por Y.S.L., março 2019]

Ao me deparar com a incrível exposição composta por um jovem indígena chamado Ne-gatxa Patté – que por sinal é aluno do curso de Jornalismo na UFSC – pude sentir a alegria de cada criança em todas as fotografias. Talvez a diferença entre as culturas, não nos dê sensibilidade o suficiente para entender que a felicidade pode se encontrar intensamente numa brincadeira de pega-pega, num banho de rio e até mesmo numa roda onde possamos compartilhar histórias. Uma foto em especial me chamou muita atenção. Talvez pela simplicidade, mas ao mesmo tempo pelo sorriso carregado de orgulho de uma jovem indígena. A fotografia foi registrada num evento indígena, onde os costumes e vestes do povo são relembrados para que jamais se esqueçam de sua real cultura. É como se vendo aquela imagem, fosse possível estar observando de perto cada história. No entanto, é triste quando paramos para analisar tudo o que este povo sofreu e vem sofrendo por toda a história. Toda a discriminação, todo o preconceito, toda falta de incentivo, sem motivo algum. Afinal, é uma cultura de extrema riqueza. Enfim, (...) esta exposição me fez lembrar o quanto esta cultura é incrível e o quanto temos que aprender. É uma troca maravilhosa e curiosa, até porque poder aprender um pouquinho mais sobre o que um povo – tão próximo mas ao mesmo tempo tão distante de nós –, tem para nos oferecer e ensinar. [Fórum sobre a exposição “Crianças Brincadeiras”, por R.S.S., 31 março 2019]

Em tais narrativas, evidenciamos alguns indícios da ecologia de saberes e de uma aproximação ao conceito das “epistemologias do sul” (SANTOS & MENESES, 2010) na formação. Ao recuperar aspectos relacionados à etnologia indígena na educação, foi possível refletir sobre as implicações das linguagens sociológica e antropológica que chamam atenção às questões da corporeidade, da linguagem e do perspectivismo dos diversos grupo indígenas, conforme sugere Viveiro de Castro (2017), resguardados seus distanciamentos e suas aproximações.

Este pequeno exemplo nessa perspectiva pode ser visto na exposição, que também pretendeu dialogar com o ponto de vista de outras culturas. Afinal, para valorizar e defender as culturas indígenas precisamos conhecê-las e a referida exposição foi uma possibilidade para tal.

Desta forma, ao olhar o entorno do museu e além de suas fronteiras para desenvolver novas atividades e enriquecer a própria rede de referências (SIMON, 2010), a parceria desenvolvida neste trabalho atuou para consolidar novas alianças, não apenas institucionais entre universidades de países diferentes, mas sobretudo entre diferentes culturas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presença de uma página informativa dedicada ao Museu do Brinquedo no site institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), permitiu melhorar os critérios de divulgação de eventos e iniciativas relativas a uma pequena realidade museal, muito ativa a nível institucional, mas pouco conhecido do público. A exposição “Crianças Brincadeiras”, devidamente promovida em vários canais,

teve algum sucesso de público tanto no local como *online*, também demonstrável através de uma analítica do site web, ainda em fase de desenvolvimento que será divulgado em publicações posteriores.

Sem generalizar interpretações, o percurso didático-digital proposto ao Museu do Brinquedo visa garantir o respeito, o acesso e o reconhecimento a diferentes concepções de educação, museu, infância e diversidade sociocultural.

Afinal, no contexto da cultura digital, o desenvolvimento tecnológico obriga a museologia a adaptar-se às novas necessidades sociais, mas também a promover espaços de inclusão e imersão na cultura digital por meio da articulação em redes que favoreçam possibilidades de diálogos mais amplos com o patrimônio.

Nesse sentido, as aprendizagens que ocorrem nesses espaços também sugerem mudanças que os museus podem realizar em relação à educação, com o objetivo não só de contribuir para a construção de uma nova cultura de aprendizagem baseada na compreensão, na análise crítica e na reflexão, mas sobretudo na articulação de experiências e de culturas.

REFERÊNCIAS

FANTIN, M.; SANTOS, J. D. A. Educação não formal e suas dimensões éticas e estéticas na formação midiática e cultural de estudantes universitários. In *Literacia, Media e Cidadania*: Livro de Atas do V Congresso. Braga, CECS: Uminho, 2019. p.111-12.

PERRELLA, S. *Web design e musei: modelli di progettazione curatoriale e educativa per migliorare l'esperienza di visita in un piccolo museo*. Progetto di Ricerca di Dottorato. UNIFG/UFSC, 2018.

PERRELLA, S.; FANTIN, M.; PIACENTINI, T. La progettazione di un modello interattivo e digitale di fruizione museale: l'esperienza del Museu do Brinquedo. In: ROSSI, P. G.; GARAVAGLIA, L.; PETTI, L. (curatori). *Le Società per la*

società: ricerca, scenari, emergenze. Tomo III, Atti del Convegno Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze, 2019, Roma. Lecce: Pensa Multimedia, 2020. p. 354-362.

PIACENTINI, T. *Um itinerário de/da magia nas brincadeiras infantis indígenas*. MBISC. UFSC, 2017.

PIACENTINI, T.& FANTIN, M. Museu do Brinquedo como Centro Cultural Infantil. In Leite, M.I. & Ostetto, L.E. *Museu, educação e cultura*. Campinas: Papyrus, 2005. p.55-71.

SANDELL, R. Museums as agents of social inclusion. *Museum management and curatorship*, 17 (4), p. 401-418, 1998.

SANDELL, R.; DODD, Jocelyn. Activist practice. In SANDELL, R.; DODD, Jocelyn; GARLAND-THOMPSON, R. (edited by). *Re-Presenting Disability: Activism and Agency in the Museum*. London: Routledge, 2010.

SANTOS, B. S. & MENESES, M.P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez. 2010.

SIMON, N. The Participatory Museum. *Museum 2.0*. Santa Cruz, CA: v. 27, p. 185-192, 2010. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/mediekultur/article/view/5242/4626>

THOMPSON, S. Web 2.0 technologies and the museum. In *Emerging digital spaces in contemporary society*. Palgrave Macmillan, London, 2010. p. 56-58.

CASTRO, E. V. *A inconstância de alma selvagem e outros ensaios antropológicos*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

ROMERO T.R.& ZAMORA, S.R. Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación. In *Historia da educação* (Online). Porto Alegre, v. 21, n. 53, p.100-119, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/TSjgkZRG3kTwrDznmgThPFj/?format=pdf&lang=es>



5

Lúcia Seara Berka Valente
Telma Anita Piacentini
Luiz Fernando Ne-gatxa Patté

**Imagens
de "Crianças
Brincadeiras"**

Este capítulo traz um relato de uma Exposição Fotográfica que foi construída em parceria no contexto de diversos projetos de pesquisa e extensão ancorados no Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, MBISC/UFSC. A autoria colaborativa envolveu a equipe do museu, a coordenadora, a museóloga, uma doutoranda italiana que fazia seu estágio no exterior no PPGE/UFSC, um estudante de jornalismo da UFSC e seu professor de Fotografia e muitos outros participantes do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq. O relato e as imagens são uma pequena amostra deste percurso itinerante que percorreu os caminhos da universidade e da aldeia.

RELATOS DE UMA EXPOSIÇÃO

Para Mário Chagas a “museodiversidade não tem limites” ou, de outra forma, tem por limite a imaginação criadora, que é ilimitada. O Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina acredita nessa afirmação e acredita que os museus são *em devir*, estão em movimento e podem ser, ao mesmo tempo, produtores, irradiadores e estimuladores do conhecimento, e mais além, também podem ser conectores e articuladores de diferentes experiências sociais e espaço-temporais (CHAGAS, 2010, p. 12).

A experiência que relatamos a seguir partiu do Projeto de Pesquisa intitulado “Um Itinerário de Magia nas Brincadeiras Infantis Indígenas em Santa Catarina” (PIACENTINI, 2017), que envolvia aspectos culturais das etnias Xokleng, Guarani e Kaingang, estudantes indígenas e seus respectivos cursos de origem, vinculado a outro Projeto de Pesquisa, “A Representação da Infância no Período Moderno e Contemporâneo: Imagens da Criança, do Brinquedo e das Brincadeiras na Cultura Infantil em Santa Catarina”, uma pesquisa independente

desenvolvida na Ala de Pesquisa do Museu do Brinquedo e no Núcleo Infância, Comunicação e Arte (NICA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Um dos alunos indígenas selecionado da etnia Xokleng, Luiz Fernando Ne-gatxa Patté, desenvolveu um trabalho na sua aldeia, a terra indígena Xokleng/Laklãnõ no município de José Boiteux, Santa Catarina, registrando em fotografias e vídeos as crianças e suas brincadeiras. Como bolsista do museu (MBISC), sua pesquisa foi orientada pela professora Telma Piacentini (coordenadora da pesquisa) e pelo professor do Curso de Jornalismo Ivan Giacomelli (curso frequentado pelo bolsista).

É assim que ele conta a sua história:

Meu nome é Luiz Fernando Ne-gatxa Patté, nasci em José Boiteux, SC, fui criado pelos meus avós Francisco Kaudag Patté e Candida Patté. Morei na aldeia Palmeira a maior parte da minha vida, mas vivi por um tempo na aldeia Bugio quando meus avós estavam acampados lutando pelo povo Xokleng. Sou conhecido na aldeia como Ne-gatxa ou Ne-ga. Atualmente conheço todas as aldeias. Minha infância é resumida em brincadeiras acompanhadas de aprendizado. Sempre ajudei meu avô que já estava com a idade avançada, ele me ensinava as coisas pois sabia que uma hora iria falecer e não poderia estar sempre comigo. Hoje tenho 21 anos e faço jornalismo na UFSC, e sou estagiário e pesquisador do Museu do Brinquedo.

Concluída essa primeira etapa, partiu-se para o processo de curadoria da exposição, escolha do local, formato, textos e suporte das imagens. Criou-se a exposição “Crianças Brincadeiras” que apresentava as imagens das crianças da aldeia brincando, como todas as outras crianças brincam, em sintonia com sua cultura: na cachoeira, subindo nas árvores, na chuva, de bicicleta.

A primeira mostra ocorreu de 13 de março a 15 de abril de 2019, bem no início de mais um semestre letivo da Universidade Federal de Santa Catarina, no *hall* da Reitoria.

Durante algumas visitas pré-agendadas, o jovem estudante e fotógrafo também experimentou mais um papel em sua vida: o de mediador. Recebeu alunos de várias escolas públicas e estudantes de graduação. Descreveu a vida na sua terra, as brincadeiras que ele mesmo fazia e conversou com os mais variados públicos que visitavam o local.

Uma plataforma digital foi criada como suporte virtual, para oferecer ao visitante uma experiência completa do itinerário da exposição, com acesso por meio do código QR (QR code), que aliás, fez parte de um estudo-piloto da pesquisa de doutorado desenvolvida pela estudante italiana Sara Perrella (2018), que também elaborou um percurso didático e digital da referida exposição.

A ferramenta enriquecia os trabalhos expostos com conteúdos multimídia e apresentava a equipe que realizou e colaborou com a exposição. O espectador só precisava de um *smartphone* e um leitor de código QR. Esse projeto está detalhado no capítulo quatro deste livro.

No fim do percurso expositivo foram colocados à disposição do público um material para que os visitantes pudessem interagir, escrevendo mensagens, críticas e observações aos organizadores e ao próprio artista/fotógrafo. Diversos/as estudantes do curso de Pedagogia da UFSC registraram suas observações sobre a experiência, como parte de um trabalho curricular na disciplina Educação e Infância II, ministrada pela professora Monica Fantin.

Vale conhecer algumas dessas falas:

A imagem que escolhi, foi a que me tocou profundamente, pois lembra da minha própria infância. Quando mais nova, ia bastante no sítio da minha madrinha, lá moravam crianças do interior, com brincadeiras diferentes das que eu estava acostumada, com outros tipos de instrumentos para chamar de brinquedo, todos os instrumentos simples, mas com grande significado dado por nós. Imaginavam e criavam as brincadeiras com o que tinham no sítio, caixinhas de madeira, barro, madeiras, pedras. (...) Hoje

percebo a importância e a grandiosidade que isso tem para a criança. Se torna uma importante troca de experiências, com tradições em locais diferentes [por B. D. S., 31 Mar 2019, 17:34].

Ao chegar na exposição, minha reação foi de surpresa. Surpresa ao observar o quão simples é a infância indígena e também de ver como as imagens expostas lá se relacionam extremamente com a minha infância. (...) Destaco aqui ainda a imagem que mostra um menino empurrando um galão com uma pedra em cima [por A. S. S., 3 Apr 2019, 16:38].

Fotografar as pessoas, em especial crianças, às vezes é um tanto complicado. O fotógrafo da exposição relatou que no início as crianças tinham uma certa resistência ao vê-lo com a câmera, mas depois de um tempo acolheram a ideia. (...) Poder ver a felicidade daquelas crianças indígenas, enquanto aproveitamos essa fase da vida da forma como muitos de nós fazíamos - subindo em árvore, correndo pela grama, transformando objetos descartados de sua principal função em brinquedos - em registros tão espontâneos e intensos foi encantador [por D. M. C., 3 Apr 2019, 18:08].

Para que todo esse trabalho também fosse apreciado pelas famílias das crianças retratadas por Ne-gatxa, organizamos uma edição especial itinerante da mesma exposição na Terra Indígena Xokleng/Laklãnõ. Ela foi realizada numa escola indígena da aldeia, no período de 14 a 20 de abril do mesmo ano.

Numa visita prévia feita à aldeia, a equipe do museu conversou com alguns profissionais da escola local e decidiram em conjunto utilizar o hall central da instituição, durante a semana comemorativa da cultura indígena, como parte de um processo educativo e de comunicação.

Na exposição da Reitoria as fotos tinham sido copiadas em papel especial e coladas em suporte plástico, com velcro no verso, para aderir aos painéis de exposição da universidade, que eram cobertos com carpete. Para facilitar o transporte e a montagem da exposição na aldeia ou em outros locais, onde não fosse possível ter painéis ou

paredes apropriadas, as fotos foram impressas em banners de 1m x 0,80cm, que podiam ser facilmente pendurados em qualquer lugar.

O museu—a partir de uma pesquisa inicial e de uma exposição com todos seus desdobramentos— tornou-se espaço que exerce sua função de construção de conhecimento, estabelecendo relação com o público, provocando reflexões sobre as diferentes realidades, utilizando a interatividade e a tecnologia, permitindo aflorar as sensibilidades. E nesse processo, num determinado momento, também uniu as mais diversas pessoas em torno de brincadeiras infantis no *hall* da Reitoria da UFSC, em Florianópolis: pessoas da aldeia Xokleng em Laklanõ/José Boiteux, SC; estudantes e professores de diversas escolas da cidade; e uma doutoranda da Università de Foggia/Itália. Encontros guiados pelo encanto das imagens cuidadosamente organizadas e interativamente compartilhadas.

REFERÊNCIAS

CHAGAS, Mário, STUDART, Denise e STORINO, Claudia (orgs.) *Museus, Biodiversidade e Sustentabilidade Ambiental*. Rio de Janeiro: Espirógrafo Editorial, Associação Brasileira de Museologia, 2014.

PERRELLA, Sara. PERRELLA, S. *Web design e musei: modelli di progettazione curatoriale e educativa per migliorare l'esperienza di visita in un piccolo museo*. Progetto di Ricerca di Dottorato. UNIFG/UFSC, 2018.

PIACENTINI, Telma. *Um itinerário de/da magia nas brincadeiras infantis indígenas*. MBISC. UFSC, 2017.

GALERIA DE FOTOS

1. As fotos selecionadas para a exposição “Crianças Brincadeiras” (Fotos: *Ne-gatxá Patté*)
2. Exposição na UFSC e interação com os públicos (Março de 2019)
3. A exposição na escola da Terra Indígena Xokleng/Laklânõ (Abril de 2019, Fotos: *Lúcia e Cesar Valente*)

NO HALL DA REITORIA/UFSC

Figuras 1 e 2.



Fonte: Ne-gatxá Patté

Figuras 3 e 4.



Fonte: Ne-gatxá Patté

Figuras 5 e 6.



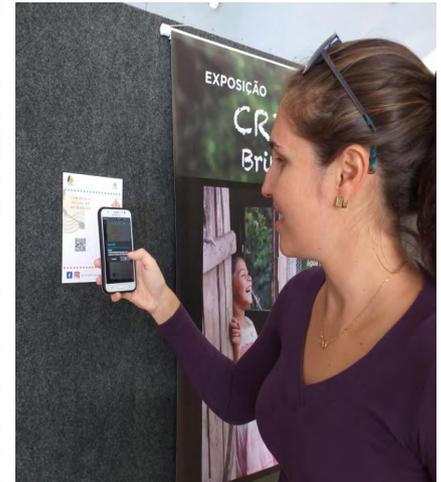
Fonte: Ne-gatxá Patté

Figura 7.



Fonte: Ne-gatxá Patté

Figura 8.



Fonte: autoria desconhecida

Figuras 9 e 10.



Fonte: autoria desconhecida

VISITA A ESCOLA LAKLANÔ (AULA AO AR LIVRE)

Figura 11.



Fonte: Cesar Valente

EXPOSIÇÃO NA ESCOLA INDÍGENA LAKLANÔ

Figura 12.



Fonte: Cesar Valente

Figuras 13 e 14.



Fonte: Cesar Valente



Telma Anita Piacentini
Lúcia Seara Berka Valente
Nabor de Souza Filho

Crianças.
escola e museu:
“Ribeirão na brincadeira”,
de Costeira a Costeira

O Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina existe desde 1999 dentro da UFSC. Criado pela educadora e pesquisadora Telma Piacentini está organizado em oito alas, como um “polvo” segundo sua criadora. São elas: Ala Administrativa, Ala de Pesquisa, Ala Pedagógica, Ala da Reserva Técnica, Ala Virtual e do Repositório, Ala Ecológica, Ala de Exposições Temporárias e Ala de Exposições Permanentes. O projeto que apresentaremos a seguir envolve várias dessas alas e demonstra como podem ocorrer diversos desdobramentos educativos a partir de uma visita ao museu.

Quando a escola vai ao museu se descortina um campo de inquietações, mudanças, perguntas e desvios necessários ao processo de educação de crianças, jovens e adultos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas (KRAMER, 2016, p. 11).

No município de Florianópolis, a educação pública para crianças até 5 anos é oferecida em 92 Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIM). Em um deles, o NEIM Hassis, situado no bairro Costeira do Pirajubaé, na Ilha de Santa Catarina, as professoras desenvolvem desde 2019, um projeto pedagógico chamado *Memórias das Brincadeiras Preservadas na Cultura das Famílias*.

As professoras Marli Nazário e Maria Emilce Alves, do NEIM Hassis, no começo do semestre de 2019 fizeram uma pesquisa com alunos do grupo 4A, “com a finalidade de conhecer a cultura do brinquedo e as brincadeiras ainda preservadas na memória das famílias”. No retorno que obtiveram, relatos muito significativos falavam das vivências na infância e com eles foi possível conhecer “[...] infâncias dançando o boi de mamão, descendo o morro com pé de lata, jogando bolinha de gude e confeccionando bonecas e outros brinquedos em casa, usando os materiais que o meio oferecia como galhos de árvores, retalhos de tecidos e cascas de coco”.

Em agosto de 2019 as professoras entraram em contato com o Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina (MBISC), instalado na Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, para agendar uma visita das crianças, como mais uma etapa da proposta pedagógica que estavam desenvolvendo. O estudante de Pedagogia da UFSC e bolsista no MBISC, Nabor de Souza Filho, mediou a visita recebendo 18 crianças, professoras e auxiliares. Na época estava aberta a exposição comemorativa dos 20 anos do MBISC, “Cascaes, a Origem do Museu”, uma homenagem ao estudioso da cultura popular e folclorista Franklin Cascaes, cuja obra que retrata grande parte brincadeiras populares da Ilha de Santa Catarina inspirou a criação do museu. Por isso, além do contato com os brinquedos do acervo, as crianças viram réplicas de brinquedos em cerâmica e madeira, expostas na mostra.

Tanto a proposta de democratizar os museus quanto a perspectiva de melhorar a qualidade do ensino encontra na prática docente um ponto estratégico. A escolha de sair com os alunos e a maneira de conduzir uma saída, em seus três momentos – anterior, durante visita e retorno à escola – cabe ao professor. A saída ao museu constitui concomitantemente, para ele, prática pedagógica inserida em um contexto institucional preciso (visando à aquisição de saberes, competências, valores) e prática cultural impregnada de significados simbólicos (KÓPTCKE, 2002, p. 13).

O depoimento das professoras revela que “as crianças tiveram a oportunidade de encontrar no museu as brincadeiras e brinquedos preservadas por meio dos artefatos e esse movimento enriqueceu o olhar do grupo sobre a arte desenvolvida por Franklin Cascaes”. Elas argumentam ainda que “a curiosidade sobre esse artista e aumentou e algumas crianças do grupo se sentiram motivadas a reproduzir com argila a obra em que Franklin retratou um menino carregando a pipa.”

Por sua vez, a criadora e diretora do MBISC, Telma Piacentini, afirma que “Franklin transportou para nossos dias a magia do brincar

renovada no olhar que olha e vê, reconhece e lembra, se diverte e se apaixona pelas brincadeiras de uma infância passada, mas tão presente no cotidiano de nossas crianças e de nossas mentes” (PIACENTINI, 2010, p. 11).

Assim, o interesse que as crianças demonstraram durante a visita e o trabalho desenvolvido no NEIM Hassis estimulou a equipe do Museu do Brinquedo a criar de um projeto de extensão acadêmica que ampliasse o acesso das crianças a experiências lúdicas e enriquecedoras da trajetória que já vinham percorrendo, para fora das paredes do museu.

Após um processo de pesquisa e discussão que envolveu a equipe do museu, Nabor, responsável pela ala pedagógica do museu, formatou o projeto de um conjunto de atividades que chamou de “*Ribeirão na Brincadeira, de Costeira a Costeira*”. Seria um dia de oficinas, contação de histórias, brincadeiras cantadas, passeio junto à natureza e atividades artísticas.

A artista plástica e bonequeira *Adelaide Caldas* e o artista popular, escultor e folclorista *Nei Batista* mantém, num sítio à beira mar e seus ateliês na Costeira do Ribeirão, na Ilha de Santa Catarina. Tanto o local como o quê as crianças poderiam ver e fazer ali foram considerados ideais para um evento pedagógico orgânico, integrado em meio à natureza e cercado de brinquedos, brincadeiras cantadas, histórias, arte e imaginação. Além do contato com a natureza, as crianças interagiriam com os dois artistas que vivem no local, manuseando materiais disponíveis nos ateliês “Arca dos Bichos” e “Bonecos de Caldas”.

Assim, os artistas prepararam uma exposição dos seus brinquedos autorais e bonecas conceituais e ficaram disponíveis para oficinas espontâneas, na medida do interesse das crianças. Conforme a expectativa das professoras, as crianças ainda poderiam “ampliar as vivências em torno da arte e sustentabilidade, com foco nos brin-

quedos que podem ser confeccionados com objetos encontrados no meio ambiente”.

No nome do evento, foi devido a coincidência da escola e do sítio estarem localizados em duas Costeiras (Costeira do Pirajubaé e Costeira do Ribeirão, ambas ao sul de Florianópolis, distantes cerca de 18 km uma da outra).

O Museu convidou a professora e na época mestranda no PPGE Lizyane Francisca do Santos e participante do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq para contar e cantar histórias e forneceu material de trabalho (argila, papéis e material para escrever e pintar). Outra estudante de Pedagogia da UFSC, Tainá Mesquita, bolsista do Projeto Bolsa Cultura, SECARTE/UFSC e participante do NICA e do MBISC também participou da atividade. O transporte e o lanche coletivo foram providenciados pela estrutura do NEIM Hassis.

Vale destacar que esse conjunto de atividades das Alas Pedagógica e Ecológica do Museu do Brinquedo, concentradas num só dia, fizeram parte de uma proposta que amplia sua atuação através da itinerância.

O GRANDE DIA

No dia 26 de novembro de 2019, o projeto foi realizado com a participação da equipe do MBISC. O grupo de 15 crianças saiu da Costeira do Pirajubaé e foi até a Costeira do Ribeirão, onde passaram o dia cumprindo uma programação tão intensa quanto divertida.

Desde a chegada ao sítio, rodeado de árvores e pássaros, as crianças já se mostravam encantadas com a natureza do lugar. Espe-

rando pelo grupo estava montado um pequeno ateliê para oficina de argila, coordenado pelo artista e escultor Nei.

[...] a obra se elabora através de gestos, procedimentos, processos, que não passam pelo verbal e não dependem deste. Seu instrumento é plástico: suportes, materiais, cores, linhas, formas, volumes. O que resulta é um objeto, presente em sua fisicalidade, independente de todo e qualquer discurso, inclusive do próprio artista (CATTANI, 2002, p. 37).

Em seguida, o grupo se dirigiu à praia em frente ao sítio para participar de várias brincadeiras cantadas, lideradas pela educadora Lizyane. Numa delas todos seguravam um lençol e balançavam como se fossem as ondas do mar. Em cima, era preciso equilibrar um barquinho de papel que estava “navegando” no lençol. Ao fim, colocaram o barquinho no mar de verdade. Depois entraram na canoa do pescador e brincaram de navegar.

Na volta para o sítio, as crianças sentaram-se para escutar uma história também contada pela Lizyane. A atenção e a emoção em cada parte da história podiam ser observadas nas expressões das crianças.

Dentro da casa estava preparada uma pequena exposição com os objetos de arte confeccionados pelos artistas, cujos significados eram explicados para as crianças, que podiam tocá-los. Havia uma grande pandorga em formato de “Maricota”, feita por Nei Batista especialmente para esse evento, além de bernunças e outros elementos do Boi de Mamão, esculturas e máscaras.

O almoço-lanche comunitário foi servido e depois todos foram descansar.

Quando as crianças acordaram, foram passear pela redondeza entre as árvores, coletando materiais da natureza (galhos, folhas secas, pedrinhas e terra) que utilizaram em seguida para fazer seus trabalhos artísticos, complementados com cola, tintas, etc.

Por fim, preparam-se para o retorno ao NEIM.

Essa ação museológica, como processo educativo e de comunicação, foi pensada para atingir, em várias instâncias e de várias maneiras. Alguns objetivos preconizados por Santos (2008, p. 138) fizeram parte desta proposta, pois: promoveram a apropriação do patrimônio cultural; democratizaram o conhecimento produzido no museu, na escola e instituições parceiras, interagindo com as instituições educacionais; potencializaram os recursos educativos da comunidade realizando o intercâmbio entre o ensino formal e não formal, um alimentando ao outro; viabilizaram a utilização do potencial da cidade e dos bairros onde o museu e a escola estavam inseridos; e, finalmente, proporcionaram a aproximação entre artistas locais e as crianças.

Para o registro do evento, visando uma possível exposição futura como parte do mesmo projeto, foram convidados dois fotógrafos, Yan Soares e Cesar Valente, e um estudante indígena de jornalismo da UFSC na área de vídeo, Jucelino de Almeida Filho, que acompanharam todas as atividades daquele dia.

Assim, os participantes do projeto foram: 15 crianças do 4A, professoras Maria Emilce Alves e Marli Nazário e duas auxiliares do NEIM Hassis; Telma Anita Piacentini, Lúcia Valente, Lizyane Francisca Silva dos Santos, Tainá Mesquita e Nabor de Souza Filho do MBISC e NICA. Os anfitriões, Adelaide Caldas e Nei Batista. Fotógrafos: Yan Soares e Cesar Valente. Vídeo: Jucelino de Almeida Filho.

Vale ressaltar que a partir dessa atividade tão significativa, foi elaborado o Projeto *Itinerâncias de um Museu do Brinquedo* (FANTIN, 2020) que pretendia dar continuidade e ampliar essas e outras atividades de parceria. O projeto foi contemplado no Edital Bolsa Cultura SE-CARTE/UFSC em março de 2020, mas devido à pandemia de Covid-19 teve que ser adaptado à realidade de distanciamento social.

As fotos a seguir são o registro das atividades feitas pelos fotógrafos citados anteriormente. Em quase todos os momentos as crianças estavam em situações espontâneas, raramente foi solicitado que posassem para os fotógrafos. Registros que no dia a dia da escola tornam-se difíceis de captar.

VISITA AO MUSEU – AGOSTO DE 2019

Figuras 1 e 2.



Fonte: Acervo MBISC

Figuras 3 e 4.



Fonte: Acervo MBISC

Figuras 5 e 6.



Fonte: Acervo MBISC

CHEGADA À COSTEIRA DO RIBEIRÃO – 26 DE NOVEMBRO DE 2019

Figura 7.



Fonte: Yan Soares

Figura 8.



Fonte: Yan Soares

Figura 9.



Fonte: Yan Soares

Figura 10.



Fonte: Cesar Valente

OFICINA DE ARGILA

Figura 11.



Fonte: Yan Soares

Figura 12.



Fonte: Cesar Valente

Figura 13.



Fonte: Yan Soares

Figura 14.



Fonte: Yan Soares

Figuras 15 e 16.



Fonte: Cesar Valente

Figura 17.



Fonte: Cesar Valente

BRINCADEIRAS NA BEIRA DO MAR

Figuras 18 e 19.



Fonte: Cesar Valente

Figura 20.



Fonte: Cesar Valente

Figura 21.



Fonte: Yan Soares

Figuras 22 e 23.



Fonte: Cesar Valente

Figuras 24 e 25.



Fonte: Cesar Valente

OUVINDO HISTÓRIAS

Figura 26.



Fonte: Yan Soares

VISITANDO O ATELIÊ

Figuras 27 e 28.



Fonte: Cesar Valente

Figuras 29 e 30.



Fonte: Cesar Valente

Figura 31.



Fonte: Cesar Valente

Figura 32.



Fonte: Yan Soares

HORA DO LANCHE

Figura 33.



Fonte: Cesar Valente

TEMPO PARA A ARTE

Figuras 34 e 35.



Fonte: Cesar Valente

Figuras 36 e 37.



Fonte: Cesar Valente

Figuras 38 e 39.



Fonte: Cesar Valente

REFERÊNCIAS

CATTANI, Iclea B. Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITTES, Bianca; TESSLER, Edida. *O meio como ponto zero: metodologia de pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre, RS. Editora da UFRGS, 2002.

FANTIN, Monica. *Itinerâncias de um Museu do Brinquedo*. Projeto de Extensão MEN/UFSC/SECARTE, Florianópolis, 2020.

KÖPTCKE, Luciana S. Observar a experiência museal: uma prática dialógica? *Anais do Workshop Internacional de Educação*. Vitae, British Council, Museu da Vida, Fiocruz. Rio de Janeiro, RJ, 2002.

KRAMER, S., Prefácio. In: CARVALHO, Cristina. *Quando a escola vai ao museu*. Campinas, SP. Papirus, 2016.

PIACENTINI, Telma A. *Brincadeiras infantis na Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis, SC. Fundação Franklin Cascaes, 2010.

SANTOS, Maria C. T. M. Museu e educação: conceitos e métodos. In: *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro, RJ. MINC Iphan Demur, 2008.



T

Leopoldo Nogueira e Silva
Telma Anita Piacentini

**Museu com Vida
e as crianças:
memórias e trajetórias
num espaço-tempo**

– “Mas que absurdo é este? Isso aqui é uma instituição de respeito!”, bradavam os obsequiosos guardiões daquele lugar sagrado da famosa pólis, que obviamente não podia ser corrompido por gritos e agitação. A turba entrava em massa compacta e excitada, atravessando aos berros o Portal com sua inscrição “2121”, como se estivesse alertando sobre alguma mensagem secreta da irmandade que ali mandava e desmandava.

Ali poderia ser bem uma região cheia de diversos templos meio em ruínas, cada qual dedicado a algum deus que exigisse oferendas terríveis em troca de adivinhações, proteção divina ou poder imensurável. Seria um cemitério com suas lápides gigantescas onde estivessem os restos de reis importantes, talvez uma catedral importantíssima erguida pelos pedreiros místicos medievais? Nem esfinges existiam ali, postadas estrategicamente para vestibular os possíveis iniciados a um conhecimento superior. Certamente não era o Templo de Apolo em Delfos, porque ali não estava esculpido em letras garrafais o famoso “Conhece-te a ti mesmo”. Não era nada disso!

O trenzinho cheio de Crianças apitava e tocava aquelas músicas infantis e subia a avenida principal, com algumas Professoras tentando, em vão, acalmar aquela animação toda. Ante os olhares atônitos dos que assistiam àquela procissão inusitada, a Meninada bem sabia onde queria chegar: ao *Museu do Índio da Universidade*, para aprender e descobrir sobre as culturas indígenas em mais uma de suas Mostras anuais.

Figura 1: Folder da Exposição Macro-Jê.



Fonte: Acervo do autor, 1994.
(Detalhe da dobra da capa)

A VI Mostra de Cultura Indígena, aberta ao público em 1994¹, abordava os Povos do Cerrado brasileiro, os Macro-Jê, meticulosamente preparada ao longo de anos de estudos e pesquisas pelos profissionais de diversas áreas que trabalhavam no Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS)² e o seu Museu do Índio, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

1 Nesta época, o autor já atuava na Coordenação dos Programas de Extensão e, como Artista Gráfico e responsável pelo projeto museográfico das mostras do Museu do Índio, servidor público federal concursado desde 1993. Anteriormente, fazia diversas colaborações ao Museu desde sua criação, então como servidor público municipal concursado na Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Uberlândia, quando desenvolvia projetos na área de Educação para a Saúde. Nesse período, o autor desviou da rota, como estudante do Curso de Artes Plásticas para Pedagogia, na UFU.

2 <http://www.ufu.br/unidades-organizacionais/centro-de-documentacao-e-pesquisa-em-historia>

Nessa época situado no Campus Santa Mônica da UFU, o Museu do Índio³ também já desenvolvia pesquisas desde sua inauguração, em 1987, e através das ações de Extensão Universitária abria seu acervo a relevante número de visitantes, aumentado expressivamente no período de 1993-1996 nas Mostras anuais, com uma abordagem que especialmente ia e trazia as escolas para aprender e descobrir sobre a diversidade das culturas indígenas.

Nesse período acima citado, as Mostras se destacaram pelo intenso fluxo de Crianças ao Campus, de centenas para milhares, onde não havia apenas a “contemplação” da exposição em si, com as peças dispostas em salão enorme.

Havia a *preparação para a exposição com o trabalho anterior nas escolas sobre o tema e entrega de cartaz da Mostra*, e depois no recinto do prédio onde se situava o Museu do Índio, as *palestras com convidados entre pesquisadores e artistas, exibição de filmes, entrega de material impresso* (folder informativo), para complementar o estudo que as Crianças desenvolviam com seus Professores em sala de aula. Após esse clímax de *visitação orientada à Mostra* (patrocinado com recursos organizados pelo Museu, públicos e privados), o trabalho de “*viagem de estudo*” continuava nas escolas.

E esta Mostra foi belíssima na sua concepção museográfica, no material impresso, na organização, idas e vindas das Crianças e Professores e, obviamente na pesquisa desenvolvida pelo corpo profissional que a promoveu.

Figura 2: Folder da Exposição Macro-Jê.



Fonte: Acervo do autor, 1994.
(Detalhe da dobra da nominata)

O salão de exposição imenso e retangular ficava mais ou menos escuro e claro, como se fosse a paisagem do Cerrado com lâmpadas que destacavam os objetos, ora dispostos em cima de diversos blocos/caixas de madeira pintados de preto para destacar o colorido das peças, ora pendurados por fios de *nylon* quase invisíveis que as faziam voar pelo recinto. Bem ao meio, um enorme monolito de madeira também pintado de preto quase ia até ao teto, com fotografias em preto e branco alusivas ao Cerrado e às Terras Indígenas. Causava impacto, surpresa e, depois, oferecia ao descobridor uma história.

O “folclórico” Dia do Índio, ainda celebrado em muitas escolas com o arremedo de fantasias e máscaras de um indígena estereotipado, passava muito loooooonge do entendimento e das propostas e

ações daquele Museu. E a Coordenação de Programas de Extensão dava panos e mangas, cocares e plumas ao que ficou configurado como “Programa de Índio”, entre personagens e atividades próprias na desmistificação da questão indígena deste projeto com começo, meio e fins educativos.

Iniciado em 1993 - Ano Internacional das Populações Indígenas declarado pela ONU - nesta Mostra continuou-se um “*abaixo-deseenhado*” dentro de uma campanha pela Demarcação das Terras Indígenas, quando a própria Constituição Federal estabeleceu um prazo para isso, até 05 de outubro deste mesmo ano.

Essa campanha, promovida por entidades de defesa das questões indígenas, o Conselho Indigenista Missionário, CIMI, entre elas, na verdade sugeria um “*abaixo-assinado*” propriamente dito. Mas, no Museu do Índio literalmente “pegamos no pé” das pessoas e desenhávamos seus pés numa folha A4, calçados ou não. E se podia assinar, desenhar, colorir, escrever frases ou textos, fazer colagens etc. para manifestar seu apoio. A ideia do desenho dos pés partia justamente do cartaz da campanha em um formato retangular, comprido, elaborado pelo Artista Elifas Andreato, com a impressão digital de um gigantesco pé verde, descalço.

E a Criançada assim o fazia, criativamente, e compreendia sobre a importância da demarcação das terras dos povos indígenas. As muitas viagens em missão relacionadas às coisas do Museu do Índio e da Divisão de Cultura da UFU, possibilitaram a desenhadura de milhares de “*abaixo-deseenhados*” de participantes de congressos, encontros, seminários, exposições, lançamentos de livros, shows, peças teatrais, visitas a diversas autoridades e artistas, intelectuais locais, nacionais e internacionais, aldeias indígenas e população em geral. O material feito foi enviado ao CIMI e também à Fundação Nacional do Índio, FUNAI.

O que importa destacar aqui, ao se falar daquela Mostra e outras atividades, é o pleno atendimento ao Direito à Educação e Cultura das Crianças, e o respeito às populações indígenas. E, naquele período, até afirmamos que aquelas eram ações de Ensino-Pesquisa-Extensão pioneiras no cenário brasileiro de pós-ditadura, depois de poucos anos da Constituição Federal de 1988; da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em setembro de 1990; da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, notadamente do Capítulo VI deste Estatuto da Criança e do Adolescente e, de uma política museal séria e responsável desenvolvida por uma universidade pública, na pessoa de estudiosos engajados na promoção, proteção e provisão daqueles Direitos.

O folder daquela Mostra já inicia com texto ao encontro desse entendimento:

A 6ª. Mostra de Cultura Indígena, cujo tema é “Macro-Jê - Povos do Cerrado”, apresenta mais um desafio para um museu universitário e do interior.

O desafio das contradições, da ausência de recursos, mas também, das exigências e do firme propósito em fazer o museu cumprir o seu papel singular.

Muitas vezes ainda visto como gabinete de curiosidades, laboratório estático ou, confinado a uma única sala de exposição permanente para o deleite de poucos pesquisadores e intelectuais, os museus mudam.

Novas perspectivas se abrem em novos caminhos, reajustados à realidade e às necessidades de um público cada vez mais amplo.

Os objetos, antes passivos, são agora contextualizados no seu mundo da criação.

O que importa é o seu criador, o seu momento histórico, a relação com o meio em que vive e com a sua sociedade.

O Museu descobre o passado para modelar o presente e preservar os vestígios na memória dos homens de amanhã.

Torna-se a cada dia que passa, um dos instrumentos educativos mais importantes, local de informação e encontro, onde se cultiva a sensibilidade e, onde se reduz as desigualdades sociais diante da cultura.

A Instituição Museal presta serviços ao público, reconhece a pluralidade das culturas, conserva seu patrimônio e desmistifica os valores consagrados e oficiais.

Nesta Mostra, pretende-se apresentar uma grande matriz cultural formada por muitos povos e suas relações com o meio ambiente, no caso o cerrado.

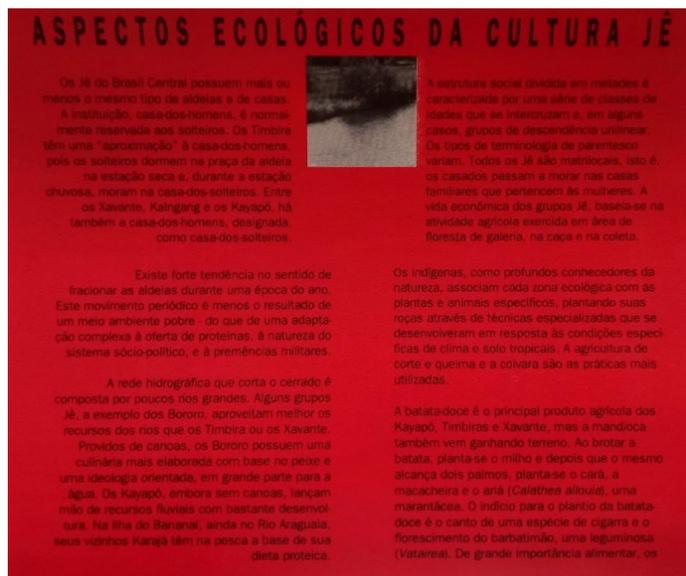
(...) Trata-se, portanto, de projetos humanos de vida que acumulam milhares de anos de saber, de modelos únicos de ocupação da terra, de formas de relacionamento em sociedade.

A apresentação destas sociedades e a difusão de seus conhecimentos, nesta mostra, são maneiras pelas quais se objetiva o autoconhecimento e o respeito à nossa diversidade cultural.⁴

SUMÁRIO

4 Lídia Maria Meirelles, Coordenadora do Museu do Índio. Parágrafos meus para facilitar a leitura do texto de apresentação do folder.

Figura 3: Folder da Exposição Macro-Jê.



Fonte: Acervo do autor, 1994.
(Detalhe da dobra da apresentação)

Por isso a irritação de alguns membros da academia com aquela pioneira “balbúrdia” promovida pelas Crianças em algazarra no campus. Como suportar que o ambiente universitário seja profanado por vozes dissonantes do fazer acadêmico, digamos, utilitário, que produz ensino superior aos futuros mantenedores da ordem social vigente na maquinaria ocidental. Ainda mais por Crianças, “escolares barulhentos e curiosos”, que querem descobrir o que ainda não sabem, ou suas origens, indígenas?

As lindas, maravilhosas e fantásticas Musas, Gregas ou Indígenas, inspiram ao pensamento e sentimento do Belo, à “*Estesia*”, à Arte, ao respeito à Diversidade e ao Outro, à sua Cultura. Mas, porém,

todavia, contudo, entretanto, em geral é a “*Musa Medonha*”⁵ que des-
-inspira, que amortece os sentidos, que an-Estesia, que desrespeita o
outro como sujeito pensante, criador, ser humano detentor de Direitos
inalienáveis, mas que lhe retiram por ignorância e preconceito.

A Musa Medonha

O que é, o que é?

Lenda, mito ou conto antiquíssimo, dizem que vivia numa ilha situada nos limites do fim do mundo uma criatura estranhíssima que tinha o dom de fazer as pessoas se esquecerem de quem eram, e se julgava como a mais conhecedora de tudo sobre todos os homens e mulheres. Tal horrenda figura vivia escondida numa caverna onde muitos descuidados que tiveram contato com ela também se atropelavam uns aos outros, em meio à escuridão e sombras.

Um dia ela soube que chegara àquelas paragens um ser fantástico, lindo e maravilhoso que espalhava a alegria e contentamento, a beleza e graça com quem visse, ouvisse ou falasse com ele, o Filosoinfante. Estando ele na praça principal da cidadezinha próxima à sua caverna, e dezenas de pessoas ali se divertindo com as peripécias dele, eis que a medonha criatura decide ir ao seu encontro para poder conferir por si própria do zumzumzum que lhe chegara à porta da sua caverna. Arrastando-se a passos lentos como os de quem tem milhares de anos ela seguiu em direção à praça e, como por encanto, todos desapareceram num instante para não perderem sua memória daquele Filosoinfante tão inacreditável.

Vencendo a distância e descendo o último morro lá chegou à praça aquela que era conhecida como a Medonha Musa: um corpo com duas pernas, seis braços e três cabeças. Sua medonhice ficava mais estranha ainda porque de duas em duas mãos de lados diferentes do corpo, cada cabeça tinha tapados

5 “Mito” criado pelo autor, em “Texto imaginativo do autor no doutorado-andamento, ins-pirado na parábola hindu, ora dos 6,7 ou 9 “Sábios Cegos e o Elefante”, apresentado na conclusão de disciplina “PGE410147 - S.E. Estética e Educação” cursada no semestre 2015-1”, disponível na tese, Página 138-140: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206157?show=full>

uma os olhos, outra os ouvidos e a terceira a boca, de sorte que a cabeça que se fizera cega mal ouvia e mal falava, aquela que se fizera surda mal via e mal falava e, finalmente, a que se fizera muda mal via e mal ouvia. A medonha Musa era o cúmulo do abcego, absurdo e abmudo!

Espreitando frestas em portas e janelas, escondidos atrás dos muros e acima nos telhados das redondezas, a população local segurava como podia a sua respiração e, o Filosoinfante cantava e dançava enquanto a Musa Medonha o tentava apalpar como podia para entender o que era aquilo.

Como todas as mãos da criatura se ocupavam de tapar os sentidos de comunicação com o mundo de uma das outras cabeças, ela não conseguia formar juízo perfeito do Filosoinfante em toda a sua beleza, a sua fantasticidade, lindeza e maravilhosidade. A cabeça que via não conseguia falar nem ouvir, a que ouvia não falava e não via e, a muda, coitada, mal via e mal ouvia. E, assim, estava armada a confusão para todas elas. Cada cabeça procurava jeito de comandar o passinho arrastado para se esfregar no Filosoinfante e, uma queria seguir por ali, outra por acolá, e foi um sofrimento tremendo para conseguir se esbarrar nele.

– O Filosoinfante é um leque, uma torre, um chicote, uma espada, uma bola! – exclamavam em murmúrios as cabeças que mal falavam.

– O Filosoinfante é um animal enorme de orelhas grandes e rabo que balançam, tem duas presas, pernas fortes e grossas, corpo robusto e olhos pequeninos! – pensava aquela que podia ver mas não conseguia ouvir e nem falar nada.

E assim se passou aquela tarde entre muita esfregação. Quase ao chegar da noite a Musa Medonha se retirou arrastando para sua caverna, ainda sem entender o que era o Filosoinfante. E, com certeza, passaria ainda ali dentro de seu mundo de sombras e silêncios um bom tempo a especular e tentar decifrar algo sobre tal ser fantástico, lindo e maravilhoso que tivera a oportunidade de desconhecer completamente.

Lá na praça da cidadezinha a população enchia os olhos, a boca e os ouvidos diante daquele enorme animal, mas só as crianças não se esqueceriam por um bom tempo daquele menino encarapitado que desceu do cocoruto nas costas dele, e veio cantar, dançar, ver, ouvir, falar e fazer peripécias com elas. Era o filosofador Infante, brincando com sua bola-mundo e seu bambolê de arco-íris na mais alegre e simples beleza...

Muitas vezes a Musa Medonha se disfarça para anestesiar e fazer as pessoas se esquecerem quem elas são, e se deixarem às ordens hegemônicas vigentes nesse torpor do alienamento, dos des-per-tencimento, do não-ser e do não-saber. No mito entrevisto, essa figura horrenda pode assumir que cada cabeça seja a religião, a ciência e a filosofia em suas expressões mais medíocres e minúsculas. No meio acadêmico podem ser as pessoas-cabeças do ensino, da pesquisa e da extensão, ou mesmo como o todo universitário, des-encontrado de suas funções sociais mais óbvias.

Então, há que se descobrir e proporcionar às Crianças não só o acesso ao patrimônio cultural e da sabedoria dos povos antigos e dos ancestrais, ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, seja estampado nos livros didáticos cada vez menos preconceituosos, ainda bem.

Mas, se o destaque é para a *cidadania* e o *pleno atendimento ao Direito à Educação e Cultura das Crianças*, e o *respeito às populações indígenas*, o *Direito à Infância* e a *compreensão de como esse conceito de Infância de construiu e evoluiu ao longo dos milênios* é um outro patamar, muito mais atual das discussões em Educação e Cultura.

E uma viagem se faz no espaço-tempo, e das terras do Cerrado mineiro para o litoral onde a Mata Atlântica ainda viceja selvagem aqui e ali, “num pedacinho de terra perdido no mar”⁶.

Em 2009 celebraram-se os 10 Anos do Museu de Brinquedo da Ilha de Santa Catarina...

criado em setembro de 1999, através do Núcleo Infância Comunicação e Arte (NICA)⁷ sob o patrocínio de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), “Representação da Infância no Período Moderno”, aprovada e patrocinada pelo CNPq e também sob orientação da UFSC, no Museu Universitário Prof. Osvaldo de Mello Cabral. A partir de 2017 o Museu do Brinquedo passa a ser um serviço da Biblioteca Universitária, vinculado ao Setor de Coleções Especiais (Portaria nº 781/2017/GR, de 30 de março de 2017).

Com o objetivo de “possibilitar um espaço pedagógico e uma experiência de vivência cultural significativa”⁸, criado a partir de uma “coleção de bonecas e de brinquedos doados”, “seu acervo, além da formação através de doações, tem particularidades e trajetórias que precisam ser explicitadas, para serem melhor compreendidas”⁹.

O que se descobre aqui em 2009, imediatamente, é que certamente algumas das Musas greco-latinas se manifestavam vivas, encarnadas em concílio no meio universitário para trazer belezas e materialidade às também bruxolices do misterioso Franklin Cascaes, criador e impulsionador da Educação, Comunicação, Infância, Arte e Cultura.

6 Verso do “Hino Oficial do Município de Florianópolis foi escolhido em um concurso promovido em 1965 pela Prefeitura Municipal da cidade e a canção vencedora foi oficializada através do Projeto de Lei nº 800/68, apresentado pelo então vereador Waldemar da Silva Filho, que mais tarde seria prefeito da capital. Em 08 de julho de 1968 o projeto foi sancionado, vindo a ser a lei nº 871. A bela poesia de Cláudio Alvim Barbosa, o Zininho”. Disponível em <https://guiafloripa.com.br/cidade/informacoes-gerais-sobre-florianopolis/hino-de-florianopolis>

7 <https://nica.ufsc.br/>

8 <https://portal.bu.ufsc.br/servicos/museu-do-brinquedo-da-ilha-de-santa-catarina-mbisc/>

9 A Criação do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível no Blog do MBISC: <http://museudobrinquedodailhadesc.blogspot.com/2011/02/criacao-do-museu-do-brinquedo-da-ilha.html>

E muitas peripécias e mágicas se fizeram ao dom dessas museológicas mulheres, com Artes e eventos, aproveitando também das tecnologias digitais para, como todos os artistas e arteiros, “ir onde o povo está”, mineiramente, além de todos os belos horizontes...

Figura 4: Capa de Blog do MBISC, 2019.



Fonte: Arte do autor.
(ver endereço na nota de rodapé 10).

Outras histórias se fizeram, e chegou-se aos 20 Anos do Museu, já penetrando uma pandemia aterradora, além de assolados por um total des-governo federal a destruir o que de conquista este país já tivera.

Além de todas as questões séria e inspiradoramente envolvidas nas ações de Ensino-Pesquisa-Extensão das Coordenadoras do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, e já com um Menino Filosofante rodopiando e re-vira-voltando de sua parte, para *proporcionar as visitas orientadas ao seu acervo permanente em exposição*, atualmente na Biblioteca Universitária fechada para visitas, os esforços se voltaram para que sua Ala Virtual pudesse desenvolver ações de visitas pela Internet.

As escolas das redondezas da Ilha de Santa Catarina, Florianópolis, já faziam as “viagens de estudo” para visitar a exposição permanente, e volta e meia o Pedagogo-Palhaço acompanhava essa ou

aquele unidade escolar nesses momentos, incluindo outras ações que permitissem às Crianças saberem quem elas são, através da história de seus brinquedos, dos brinquedos de outrem, e da sua infância e das Crianças pela História.

Figura 5: Logotipo, 2020.



Fonte: Arte do autor.

Está se desenvolvendo nessa pandemia o “Museu Com Vida”, como “Projetos com Estágio no Período de Pandemia do Coronavírus” desenvolvidos pelos estagiários do NICA, e o Pedagogo-Palhaço com suas ações e personagens a ins-pirar as Crianças e escolas ao “Conhece-te a ti mesmo”.

Dizem que Sócrates gostava de brincar com as Crianças, e assim, fazemos jus ao jeito e metodologia de ensinar/aprender/descobrir/filosofantear do Filósofo em salas de aulas de escolas da Rede Municipal de Educação, justamente da Secretaria - essa também inaugurada nos anos 1980 - pela Museântica Coordenadora e Criadora do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina.

Como consta na matriz curricular da rede e nos livros didáticos atualmente utilizados nas escolas municipais, vemos nas questões de cidadania, formação do povo brasileiro, da contribuição dos diversos povos nisso, tanto quanto da importância do “brincar, participar e aprender” – também foco das ações de pesquisa e ensino do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância, Educação e Escola, GEPIEE¹⁰, também da Universidade Federal de Santa Catarina – para dialogar e aprofundar com as Crianças sobre seus Direitos, i-n-a-l-i-e-n-á-v-e-i-s, letra por letra do abecedário das Cartas nacionais e internacionais de Direitos da Criança.

E nesse período temos estudado estas questões sobre o Museu, seus inspiradores e criadores, o brincar e a infância, os Direitos da Criança e o Consumo Cultural, as histórias, lendas e religiosidades, os brinquedos e brincadeiras dos povos colonizadores, dos povos indígenas e africanos (os “quadrinhos” branco, vermelho e preto na figura 04), querendo levar a Meninada ao Museu propriamente dito na BU, e levando ele até elas pelas telinhas digitais e folhas de livros e cadernos. As Crianças aguardam ansiosamente para voltarem a visitar o MBISC, e não fazê-lo apenas virtualmente.

O “Museu com Vida”, brincando com as palavras “museu”, “convite” e “vida”, propõe a criação e desenvolvimento de diversas atividades possíveis de serem realizadas no período da pandemia, tanto quanto necessárias de acontecer após esse tempo, quando os encontros presenciais puderem voltar à “outra normalidade” possível, num futuro próximo ou distante.

Como Guardião de Brinquedos cheios de história e histórias, o Museu também é Educador, e traz a experiência passada ao presente, chama o futuro ao agora no aprender e descobrir no convite ao espaço-tempo do brincar com os brinquedos e as crianças de todas as épocas, de mil e uma vidas.¹¹

¹⁰ <https://gepiee.ufsc.br/>

¹¹ Projeto do “Museu com Vida”, do autor, apresentado ao NICA em 2020.

Veza ou outra a Musa Medonha parece incorporar em professores ou dirigentes desavisados da “Belezura” de ser e do ser Criança na plenitude de seus Direitos. E tentam por má vontade ou distração, ignorância ou má formação acadêmica ou da profissão docente, em especial nessa re-visitação do que parece ser da Idade das Trevas por onde o caminha o país em convulsão, pandêmica e política.

Há muito o que se fazer para não perder as Esperanças de realizar um Outro Mundo Possível... e aí entra a figura do Pedagogo-Palhaço...

Alguém afirmou que a raiz etimológica da palavra “aprender” era “pegar com a mão, segurar com a mão”. No sentido em que o Pedagogo é “aquele que conduz a crianças pela mão”, imaginativamente o “compreender” é o Professor “pegar na mão da Criança”, os dois juntos. “Empreender” seria “criar junto” algo desse aprendizado e compreensão. E, assim, algo lindo, maravilhoso e fantástico tem zilhões de chances de acontecer, o que seria “surpreender”, ou re-vira-voltar o Mundo de mãos dadas à Criança.

Se os infelizes querem destruir o Mundo, o Espírito das Musas Greco-latinas, e Indígenas, parece muuuuito bem disposto a inspirar Professores e Crianças a serem quem são, “cientistas natas”, curiosas por natureza, imaginativas e criativas, que o sistema educacional - quando medonho - não consegue frear o impulso re-evolutivo da Vida nelas.

A infelicidade que foi dada a conhecer às Crianças precisa ser revertida em Alegria e descoberta da Felicidade neste Mundo. As escolas têm um papel fundamental e imprescindível nessa empreitada, e os Museus também. Pois...

Toda criança nasce como um cientista nato, então nós tiramos isso delas. Umhas poucas resistem ao sistema (de ensino) com sua admiração e entusiasmo pela ciência intactos.¹²

12 Carl Sagan. Entrevista para a revista Psychology Today (1º de janeiro de 1996). <https://livrepensamento.com/2014/09/23/carl-sagan-criancas-ja-naschem-cientistas/>

Do mesmo modo, todas as Crianças nascem como “descobrin-cantes” e “filosofantes” natos, e não podemos ousar tirar isso delas. Não mais...

Devemos também fazer que o sistema educacional atenda aos Direitos delas, sem atrapalhá-las em suas características de admiração e curiosidade com profissionais da Educação e da Cultura re-vira-voltados a isso. Como fazer? Museando, oras...

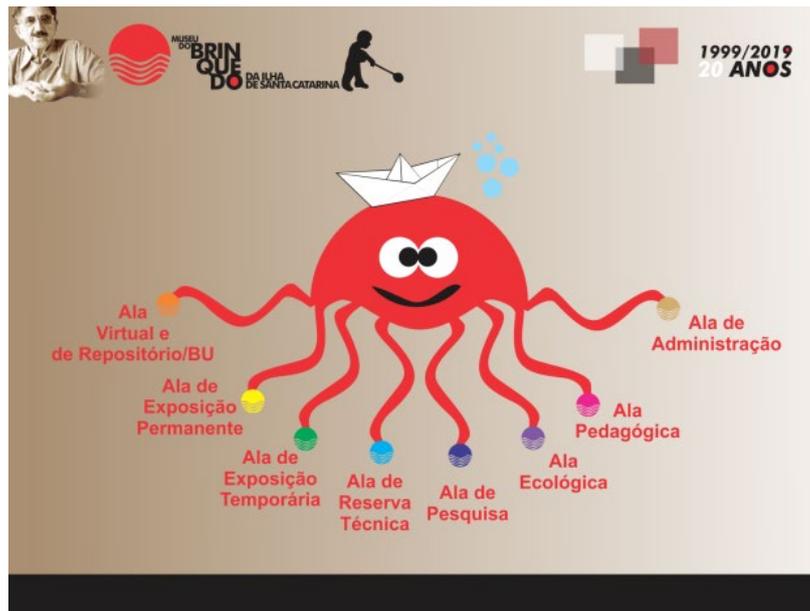
Assim... Animando ao Belo, à Estesia, à Vida em sua plenitude, num convite à re-vira-voltação, às deliciosas balbúrdias e vozerio infantil, ao brincar as ancestrais e novas brincadeiras, ao a-prender, com-preender, em-preender e sur-preender com as Crianças na descoberta de si mesmas como Poeira Cósmica das Estrelas, como seres humanos e espirituais viajando de mãos dadas pelo Cosmos.

Quem sabe se a Humanidade conhecerá a Felicidade pela Mão das Crianças?...

Quem sabe momentos de felicidade estão sendo construídos e vividos no Museu do Brinquedo de Santa Catarina em suas 8 alas¹³: Exposições (permanentes e temporárias), Doações, Repositório, Virtual, Ecológica, da Reserva Técnica, Pesquisa e Pedagógica.

13 Ver PIACENTINI, Telma Anita. O invisível acontece: 20 anos de Museu do Brinquedo. In: GIRARADELLO, G.; FANTIN, M. (org.). *Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea: infância, comunicação, cultura e arte*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 29-39

Figura 6: Alas do Museu do Brinquedo.



Fonte: Arte de Leopoldo/Ideia de Telma.

Neste momento, passaremos um pouco por algumas delas. Ah, vale ressaltar que se até aqui as reflexões foram tecidas por Leopoldo, a seguir, são alinhavadas por Telma.

UM TOUR INTRODUTÓRIO

A Ala Virtual e do Repositório é uma das 8 Alas do MBISC, coordenada por Leopoldo Nogueira e Silva (Paqonawta) desde 2009. Na

época, Leopoldo ainda fazia Mestrado em Educação, quando na Disciplina *Imagens de Infância* (por mim ministrada no segundo semestre daquele ano no PPGE/UFSC), realizou o “Animando o Museu do Brinquedo III”.

De lá pra cá, seu trabalho de coordenação tem sido fundamental para a relação entre o Museu e o contexto escolar, bem como para o público em geral, unindo o mundo do brinquedo contido no museu e o entorno, tanto presencial como virtualmente. Sua participação como coordenador, ou mesmo como contador de histórias, como Leorry Reportter (em telejornais e diferentes blogs) ou como Professor de turmas de crianças de escola pública tem sido insubstituível nessa função, exercida também de forma voluntária, como a museologia e a coordenação do MBISC.

Figura 7: Leorry Reportter.



Fonte: Acervo pessoal do autor

Hoje, neste período de pandemia da Covid-19, mais especificamente em relação à Ala Virtual, utilizamos os recursos tecnológicos para acessar o acervo, divulgando e disponibilizando o conteúdo por meio sobretudo das redes sociais do MBISC (Blog, Facebook e páginas da UFSC), destacando o “Repositório da UFSC” como coração das mostras virtuais. O acervo pode ser consultado online, e é comum que os Professores cheguem nele como um ponto de partida ou de chegada para desenvolver ou culminar com as atividades propostas.

Tais atividades podem articular-se com a Ala Pedagógica do MBISC, que trabalha internamente em três momentos: o primeiro sendo o contato inicial – presencial ou online; o segundo, a realização de planejamento conjunto do Plano de Visita – a visita dialógica; e o terceiro finaliza com a atividade final – ocorrida no museu ou na escola.

Pode-se acessar mais informações no link da Ala Repositório, disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105003>.

Além disso, o Blog do MBISC é quase um espaço de exposição permanente, aberto para visitação online, onde são publicadas postagens sobre assuntos correlatos. Ao entrar na página, o/a visitante pode ter acesso, por meio dos menus na parte superior e laterais, a indicações de pesquisas, artigos, entrevistas, livros, links relacionados, Museu do Brinquedo pelo mundo, etc. O Blog pode ser acessado pelo seguinte link: <https://museudobrinquedodailhadesc.blogspot.com>

UM TOUR VIRTUAL

E assim chegamos no *tour virtual*, que tem sido livre e é disponível a todos os interessados e interessadas. Durante o período de quarentena isso ocorreu através do Projeto “Museu Com Vida”, mencionado acima. O tour foi/tem sido guiado pelos estagiários responsáveis, e ocasionalmente por Leopoldo, utilizando serviços de comunicação por vídeo ou plataformas de webconferência. A indicação ao grupo fica a cargo dos Professores (das redes públicas ou privadas) a partir do link e horário então disponibilizado.

Cabe destacar que tanto os estagiários como os demais membros do MBISC estão aptos ou “habilitados” para essa tarefa dos tours virtuais, que têm começo, meio e fim – entremeados de explicações dentro do contexto de atividades sugeridas aos visitantes, ou criadas

pelos Professores envolvidos neles. Algo que deixamos como uma indicação contínua é a visitação da Exposição “Histórias da Infância” (MASP, 2016), que teve a participação da Profa. Telma Piacentini na elaboração, e que foi fotografada e disponibilizada em um álbum público criado por Leopoldo no seu Facebook pessoal (e que pode ser acessado no link a seguir: <https://bit.ly/3zV5fXx>).

PÚBLICO/VISITANTES

Os *tours virtuais* são feitos com muito prazer por toda nossa equipe, porém eles não são suficientes para descrever nossa sensação quando acompanhamos essas visitas de modo presencial. Neste período de pandemia, com Professores e Crianças super atarefados e envolvidos com diversas questões (entre elas a dificuldade de acesso à conexão com internet e até mesmo aos dispositivos móveis, como celulares ou computadores, por várias Crianças e suas famílias), as visitas sofreram uma considerável redução, porém ainda despertando encantamento e maravilhamento aos participantes.

Como o tema “Brincar, Brinquedo e Brincadeira” é mais usual entre Crianças na Educação Infantil e as que estão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a visitação desse grupo acontece em maior frequência. Notamos que entre crianças maiores o Brincar sofre algumas reconfigurações, o que pode mudar o interesse e a forma das brincadeiras mais praticadas por esse grupo. No caso dos *tours virtuais*, podemos observar um número mais reduzido de participação e envolvimento por Crianças dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Um grupo de destaque tem sido o dos estudantes do ensino superior, que por meio da participação de Professores dos mais diversos cursos, tem ocasionalmente solicitado visitas virtuais. Outro grupo que vem ganhando destaque dentro das ações do “Museu Com

Vida” são os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que também têm frequentado nosso espaço digital.

Guiamos você por esse tour introdutório no intuito de ressaltar algumas das propostas desenvolvidas pelo MBISC durante o tempo de pandemia. Tais ações têm sido divulgadas em diversas entrevistas feitas pela coordenação do museu resultantes das atividades do trabalho *Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina*. Que tal dar uma espiada nas memórias e histórias contadas nas fotos do blog do MBISC?¹⁴

Por enquanto, um pequeno registro de algumas aventuras brincantes do Leo, da Telma e companhia...

Figuras 8, 9 e 10.



Fonte: Acervo blog do MBISC (nota 15)

14 https://www.facebook.com/museudobrinquedodailhadesc/photos/?ref=page_internal

Figuras 11 e 12.



Fonte: Acervo blog do MBISC (nota 15)

Figuras 13 e 14.



Fonte: Acervo blog do MBISC (nota 15)

Figuras 15, 16 e 17.



Fonte: Acervo blog do MBISC (nota 15)



Telma Anita Piacentini

A infância nas representações da criança em diferentes culturas

UMA ABORDAGEM

A infância não é uma ideia abstrata. Na realidade, temos tantas crianças, tantas histórias e tantas infâncias, em diferentes tempos e tipos de sociedade, de tal modo que às vezes nem reparamos o quanto “o irreal é o que realmente expressa a realidade”, como diz o cineasta Andrei Tarkovski, citado por Santos (2021, p.152).

Existem diferentes narrativas quanto ao tratamento da infância e aqui nos referimos à “*infância como projeto social*”, enquanto “objeto de utopias civilizacionais que investem na sua educação como forma de promover o progresso e a transformação social” (PEREIRA; LOPES, 2011, p. 91), na direção do bem comum e, portanto, coletivo, numa sociedade com justiça social e democracia.

O mundo do brinquedo, como cenário que responde pela materialidade do imaginário infantil, possui características que permitem desvendar o *diálogo mudo baseado em signos*, entre a criança e o mundo adulto. Investigar as brincadeiras infantis de determinada época e situar as relações que se estabelecem entre o mundo específico da criança e o dos adultos, exige a delimitação de questões metodológicas.

Apesar de que a concepção e o fortalecimento da infância tenham sido retirados da marginalização e do anonimato muito tardiamente em nossas sociedades humanas e que ainda hoje – século XXI – nem todas as crianças tenham esse reconhecimento, há um entendimento científico de que a “descoberta” da infância na sociedade humana ocidental foi fortemente considerada no período do Renascimento na Europa, como um grande movimento a favor da infância. Já no Século XIII se detecta sinais de infância através da iconografia artística (ARIÈS, 1981), porém, só nos séculos posteriores XIV, XV e XVI é que essa “expressão” vai se firmar.

Cumpramos destacar que a Arte, tanto na pintura (cuja temática dependia mais dos que encomendavam as obras) como na escultura (onde o nível de independência dos artistas era maior), estava circunscrita à “consciência da particularidade infantil”, apreendida a partir do nascimento moderno do sentimento da infância (ARIÈS, 1981, p. 156). No universo teórico aqui pesquisado, os dados e imagens foram analisados através de “*convenções representativas*” selecionadas no campo da sistematização de conhecimentos na Arte e na Filosofia, notadamente em Michael Baxandall (1991) e Pierre Francastel (1993) e em Walter Benjamin (1984), porque possibilitam uma aproximação de experiências extraídas de ambientes outros, capazes de visualizar representações ainda que com informações não completas, porém, mesmo que momentâneas, próximas da temática (PIACENTINI, 1995, p. 18-26).¹

Na passagem de cenas estritamente religiosas para cenas da vida cotidiana identificadas na iconografia desses séculos, mesmo na iconografia laica, a representação da infância sempre vem acompanhada de adultos e não como protagonistas principais, o que leva estudiosos apontarem não no Renascimento, mas nos gregos clássicos, o embrião da ideia de infância (POSTMAN, 1984).

As civilizações antigas apresentam sinais da infância através dos brinquedos como documentos arqueológicos. E uma rica iconografia encontrada em museus de Paris, Londres, Bruxelas, Berlim e Turim (LUCCHINI, 2004, p. 6), mas também no México, em Cuba e no Brasil, testemunham isso – conforme temos verificado e pretendemos aprofundar na última etapa da pesquisa, após a conclusão dos dados de brincadeiras indígenas, em investigação no momento.

Sabemos que já na pré-história da civilização humana objetos em miniatura e figuras antropomorfas desenvolviam tais funções infan-

1 Ver Baxandall (1991, p. 43) in Piacentini (1995, p. 28-128 e anexos)

tis, participando de ritos mágicos e religiosos e, lentamente, fazendo a passagem para atividades lúdicas como conhecemos em nossos dias (LUCCHINI, 2004, p. 3).

A criança torna-se um personagem mais frequente nas pequenas histórias sem ser consagrada a uma representação exclusiva, mas contando entre seus protagonistas, durante muitos séculos e levando-nos a entender que o movimento do lúdico como um sentimento moderno de infância aparece como um aprofundamento de nossos antepassados somente a partir do Renascimento Pleno, no *Quattrocento* italiano aqui referenciado.²

UMA PESQUISA - A REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NO PERÍODO MODERNO E CONTEMPORÂNEO

O estudo de imagens da criança, do brincar e das brincadeiras na formação da cultura lúdica infantil em Santa Catarina, através da iconografia de matriz cultural e de dados e documentos que expressem no espaço local como um mosaico mesclado por heranças luso-açoriana, negra e indígena – reveladas pela cultura herdada através

2 Encontramos em nossos dias e entre nós a obra do nosso grande pintor Candido Portinari, que além de traçar um retrato do Brasil, representa as brincadeiras da criança como memória de sua infância, em suas telas, "Sabem por que é que eu pinto tanto menino em gangorra e balanço? Para botá-los no ar, feito anjos" (PORTINARI, 1979, p. 14). Mas, também encontramos na série *Meninos de Brodowski*, de 1946, um universo de tristeza e dor: "A série retratou crianças em estado de pobreza, o que infelizmente continua. Somos um dos países mais desiguais do mundo. Esta obra é um grito pela justiça social" diz João Candido Portinari, in Piacentini, "Portinari: diferentes tempos e espaços" (Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea-CED//UFSC/CNPq, 2021 – no prelo).

da obra de Franklin Cascaes³ e ainda existentes entre nós –, possibilita estabelecer relações que contracenam com a história da infância e a história da Pedagogia, bem como em também em diferentes campos do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia, as diferentes Artes, a Literatura e a Filosofia, como temos investigado nos últimos anos e avançando para o espaço indígena, com características diferenciadas e determinantes.

Tais estudos sobre as especificidades da cultura infantil pretendem apontar para a geração de conhecimentos que indiquem a necessidade de propostas pedagógicas adequadas, porém integradas a um contexto universal, no sentido de que são brinquedos e brincadeiras presentes em diferentes contextos humanos, independentemente de suas peculiaridades e/ou singularidades. Destacar a identidade cultural é tarefa necessária de preservação, desenvolvimento e enriquecimento de heranças culturais positivas.

No que diz respeito ao objetivo da investigação atual, busca-se estudar a imagem de criança presente no brinquedo e na sua manifestação prática – a brincadeira – como fenômeno que expressa uma concepção de infância, ao apresentar-se como materialidade do mundo infantil e ao intervir diretamente na formação do imaginário coletivo.

O entendimento de que os brinquedos e as brincadeiras infantis expressam uma concepção de infância por se apresentarem como a materialidade do mundo infantil e interferirem diretamente na formação do imaginário coletivo, permite remontar a uma imagem de infância que recupera seu caráter universal, identificando-a no interior do mun-

3 Foram analisadas 32 brincadeiras infantis representadas nas esculturas de Franklin Cascaes em terra cota, fotografadas e reproduzidas em um Álbum-Educação (xerox preto e branco com os brinquedos coloridos à mão para criar uma *pedagogia da imagem*, onde a imagem pudesse “falar”, dizer de si) e, posteriormente, foram apresentadas em pesquisas com crianças de escolas na Educação Infantil da rede de ensino público. Ver também PIACENTINI, T. A. *Brincadeiras Infantis na Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Fundação Cultural Franklin Cascaes, 2010.

do dos brinquedos de nossos dias e modificando, se necessário, a imagem que aparentávamos ter no final do século XX e início do século XXI, agora “diferenciada” pela realidade de uma pandemia mundial.

Para tanto, ancoramo-nos em estudiosos como Bakhtin (1987), que ao mesmo tempo em que rompem com a fronteira entre as várias culturas do povo e as culturas das elites, destacam a importância da “transgressão” dos limites, assinalando aí uma ênfase que chega a redefinir o popular como o rebelde que existe em todos nós, ultrapassando a propriedade de algum grupo social (BURKE, 1989).

Além da teoria da pesquisa iniciada nos anos 80 do século XX e embasada na “circularidade cultural” de Bakhtin, entendida como “influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante” (GINZBURG, 1987, p. 24-26) e para quem as representações assumem a referência em si da realidade representada, denotando então uma ausência, e por outro lado tornando “visível a realidade representada” sugerindo também a presença” (Idem, 2001, p. 85), também avançamos para o *brincar* em Walter Benjamin (1984). Ele permite “olhar” a criança e os brinquedos para além do *limiar do labirinto* e apresenta no conceito um possível ato revolucionário, pois circunscreve também possibilidades de ultrapassar-se a si mesmo ou de conceitos que envolvem uma significação social presentes na cultura, através de seu caráter lúdico, passível de transformação da realidade cotidiana.

É de se acrescentar, como aponta Gilles Brougère (1995), circunscrevendo possibilidades nesse ato “interno” da brincadeira, como “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 1992) que permite ir além, e ao considerar esse “tempo interno”, nos aproximamos de tendências de diferentes pesquisas e teóricos que, mantendo suas especificidades, se aproximam dos pro-

pósitos investigativos em diferentes campos do conhecimento, como já destacado.

Cumpre reafirmar que se partiu de um campo teórico de estudo mais amplo, cuja particularidade esteve centrada numa “*pedagogia da imagem*” desde os anos 1980, tratando-se de referencial possível para o estudo de heranças culturais de um espaço, em que “às formas de organização do tempo e do espaço mesclam-se heranças culturais e os costumes e tradições coexistem e conformam novos aspectos culturais” (VIEIRA, 2006, p.134). E, também, por ter sido o caminho teórico que conduziu a pesquisa para além das imagens de infância na Arte em geral e ambientes educacionais específicos⁴, considerados também como espaços possíveis para investigação da multiculturalidade que nos configura.

Tal constatação apontou para a necessidade de transitarmos pelo pensamento decolonial sistematizado por Daiara Tukano (2018) e, nessa pesquisa, na relação com o diálogo já posto em nosso meio educacional por Paulo Freire (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2021), no Brasil, na África e em toda a América Latina, para quem “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Consideramos também as peculiaridades que bem salienta o indígena Guarani Cris Tupan, reveladas através de uma “*paciência extrema*” (Live Observatório Indigenista, 28/08/21).

Mas é o *brincar*, gesto que ultrapassa o próprio limiar, que demonstra que o proceder da criança relaciona o mundo das coisas e dos seres vivos de forma imprevisível e mágica, unindo o universal e o particular e reencantando os espaços que conquista na sociedade, já devidamente demonstrado.

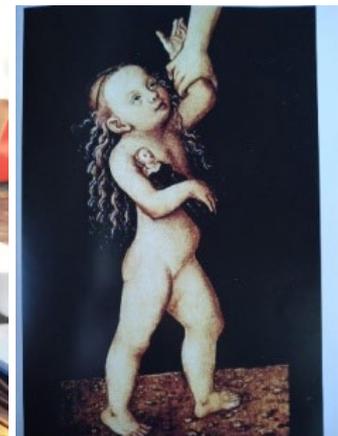
4 Trata-se de Dissertações de Mestrado realizadas em escolas de Florianópolis, orientadas na perspectiva do brincar: de Monica Fantin, “*Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil*” (1996) e na co-orientação de Débora C. de S. Peixe, “*Material Lúdico na Educação Infantil: um estudo de caso sobre a distribuição e o uso de brinquedos e jogos nos NEIs de Florianópolis/SC* (orientação de Gisela Wajskop, 1999).

Nesse sentido, a hipótese é de que diferentes culturas podem conviver harmoniosamente, independentemente de tempo e de espaço, especificamente quando o centro do “olhar” trata da unidade na diversidade.

Figura 1: Menina Kaingang (2021) Figura 2: L. Cranach (1527)



Fonte: acervo pessoal da autora



Fonte: Lucchini (2004, p. 49)

A *ancestralidade* poderá unir esses dois mundos, tão diferentes e tão distantes?

As investigações já realizadas afirmam, que:

a) O brinquedo, enquanto princípio educativo, é promotor e transmissor de uma imagem de infância através dos tempos, ultrapassando diferentes tipos de sociedade. O imaginário coletivo é perpassado por uma imagem de criança “universal”, imagem que, na nossa sociedade, se apresenta em conflito com as condições sócio financeiras e culturais de atendimento à mesma, motivado pelas elevadas e grotescas desigualdades sociais.

b) A imagem de infância do século XV como um movimento em favor da infância e gestor do pensamento moderno, está presente no universo cultural ou no imaginário coletivo do final do século XX e começo do século XXI, garantida na materialidade dos brinquedos e das brincadeiras através dos tempos.

c) A brincadeira atua diretamente no imaginário e, ao assim proceder, ultrapassa os limites da própria relação, ao desenvolver espaços internos e externos, com características diferenciadas, a saber, enquanto que o espaço interno não tem limites aparentes, o espaço externo está limitado pelo tempo e espaço dados.

d) Ao se tratar de ancestralidade – tão presente nas culturas indígenas – e numa perspectiva dialética na relação entre forma e conteúdo, o traçado no estudo da *boneca*, além e nas culturas indígenas, será interrogado através da imagem da menina/criança indígena Kaingang “vestida” com suas inscrições/traços e a boneca loira nos braços, nas Olimpíadas Indígenas de 2015 (*foto perdida*, mas que “nos olha”): verificando-se o início de sua história nas figuras de Vênus de Savignano (a maior) e Vênus de Trasimeno (a menor), na Itália (GICCA PALLI, 1990, p.15) e, hipoteticamente, estátuas encontradas em túmulos na Ilha de Creta, trabalhadas em pedra e osso, do III milênio a. C., regressando ao Período Paleolítico e desvendando, possivelmente, a sua própria ancestralidade.⁵

Foi necessário investigar as imagens do brinquedo na iconografia europeia, catarinense e local, enquanto manifestação de uma matriz definidora de expressões, que possam intervir nas práticas escolares como testemunha de expressões culturais coletivas.

5 Etienne Samain, Antropologia, imagens e arte. Um percurso reflexivo a partir de Georges Didi-Huberman, 2014, consultado em 24 junho 2021, G. C. Argan, História da Arte Italiana – da Antiguidade a Duccio, 2003, p 9, e aulas de Estética e História da Arte I e II, CEART/ UDESC, Profa. Dra. Jaqueline Wildi Lins, 2008.

Para tanto, estabeleceram-se elementos em distintos tempos e espaços geo-culturais, respondendo a critérios científicos de investigação, notadamente na demarcação das semelhanças culturais entre diferenças específicas, tendo como parâmetro as brincadeiras infantis de Franklin Cascaes⁶, norteadoras da percepção luso-açoriana, negra e indígena da cultura local, no padrão de encaminhamento dialético da igualdade na diversidade, em que o ponto determinante, como já foi apontado, é a singularidade da cultura em foco.

Importante salientar que quando se trata de representações da imagem de infância nas culturas indígenas, podemos assim sintetizar com Tassinari, ao estudar diferentes povos indígenas na América do Sul:

1) a importância da autonomia da criança e sua capacidade de decisão; 2) o reconhecimento de diferentes habilidades infantis diante dos adultos; 3) a relação entre educação e corpos saudáveis; 4) a criança como mediadora de entidades cósmicas; 5) e a criança como mediadora de grupos sociais (TASSINARI, 2007, p. 11-25).

No momento, o foco da investigação é a *Etnia Kaingang*: a presença das crianças Kaingang, a partir do cultural específico e abrangente, enquanto contexto determinante, que possa revelar quem são, de onde vêm e como se colocam ou são colocadas no mundo.

6 Especialmente em *As Brincadeiras Infantis da Ilha de Santa Catarina* (2010), mas esse assunto numa perspectiva cultural mais ampla está aprofundado em "A Modernidade, uma visão isola/ilhada" em *A Modernidade, a Infância e o Brincar* (1996).

Figuras 3, 4 e 5: Feira Cultural da Casa de Passagem
– GojTy Sá – Florianópolis/2021.



Fonte: acervo da autora

EXPLICITAÇÕES METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS

A pesquisa tem como metodologia as três etapas, em Panofsky (1979):

1 – *Etapa pré-iconográfica*: levantamento de imagens de etnias Guarani, Xokleng e Kaingang.

2 – *Estudo iconográfico* indígena x brincadeiras infantis universais já pesquisadas.

3 – *Iconologia*: elaboração do itinerário da cultura infantil indígena em SC.

A descrição pré-iconográfica é o momento em que “os princípios básicos que norteiam a escolha e apresentação dos motivos” são identificados, com base na experiência do pesquisador, aqui acrescida da presença de dados coletados diretamente por estudantes indígenas das diferentes etnias, sendo realizadas intervenções de pesquisadores de etnias correspondentes oriundas da inserção na pesquisa em territórios indígenas (Laklanõ – Xokleng; e TI Morro dos Cavalos e Tekoá Marangatu – Guarani), através de entrevistas, filmagens, fotografias e cadernos de campo e, em desenvolvimento, a cultura Kaingang.

Na análise inicial – fase pré-iconográfica – onde, além da validade estética, o significado metodológico do contexto mais amplo, atendendo às diferentes etnias, com intervenções diferenciadas, mesmo que as referências metodológicas sejam de uma Pesquisa Participante adaptada a um tempo de pandemia (BRUM, 2021).

Na análise iconográfica, nível de “produção e interpretação de imagens, estórias e alegorias” o tratamento está relacionado ao entendimento da especificidade da infância através de fontes e imagens em diferentes condições históricas já desenvolvidas nas etapas anteriores.

Na interpretação iconológica, que requer mais que a familiaridade com conceitos e temas específicos, será necessária uma faculdade mental compatível a uma “intuição sintética” (familiaridade com as tendências essenciais da mente humana) que penetre no significado intrínseco ou conteúdo, que constitui o mundo dos valores “simbólicos” (PIACENTINI, 1995, p. 10-12).

Considerar o conhecimento acumulado nas Coletas de Dados nos termos de uma pesquisa qualitativa sobre os *Guarani*, *Xokleng* e na cultura *Kaingang* em SC, sul do Brasil, referentes às brincadeiras infantis nos territórios indígenas, seguida da análise das mesmas em relação às já estudadas⁷ e ao estudo das caracterizadas como brincadeiras da Ilha de Santa Catarina. Enfim, relação entre as brincadeiras infantis não-indígenas (*Brincadeiras Universais e Franklin Cascaes*) e as indígenas, pesquisadas em seus territórios ou a partir de seus representantes.

Levantamento de dados históricos já documentados por território envolvido, na Biblioteca Universitária/UFSC, Biblioteca da Universidade Estadual de SC/UFSC, em Florianópolis, sites da Internet, nos cursos de pós graduação das Universidades do sul do Brasil, locais geopolíticos selecionado se arquivos do IEELA (Instituto de Estudos Latino-Americano/UFSC).

AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO

A partir desse momento investigativo (2021) e no rastreamento e cruzamento de dados de estudos já desenvolvidos com outras imagens infantis em torno do papel da boneca na formação do imaginário

7 Foram pesquisadas no Seminário Especial "Imagens de Infância" do Curso de Pós-Graduação em Mestrado e Disciplina Optativa para Doutorado em Educação PPGE/CED/UFSC (2009), com a participação da Profa. Dra, Alessandra Mara Rotta, as obras objeto de aulas e da pesquisa: *Futebol*, Portinari (1935,1958,c.1958); *Menina com Boneca*, Franklin Cascaes (livro 2010), Myllena de Albuquerque (1999), Paul Klee (1905 e 1923), Kvêta Pacovská (2010), Pablo Picasso (1938 e 1952), Peter Bruegel (1560), Pietro Longhi (1749), John Singer Sargent (1882), José Maria Estrada, (1838); *Pião*, Peter Bruegel (1560), Portinari (1947), Franklin Cascaes (livro 2010); Gangorra, Portinari (1944), Peter Bruegel (1560), Goya (s/r); *Bolinha de vidro*, Peter Bruegel (1560), Franklin Cascaes, (livro 2010); *Perna-de-pau*, Peter Bruegel (1560), Franklin Cascaes, (livro 2010); *Papavento*, Portinari (1956), Franklin Cascaes (livro 2010) 1982; *Pandorga/pipa*, Portinari (1947), Franklin Cascaes, (livro 2010); *Roda infantil/ciranda*, Portinari (1932), Franklin Cascaes (livro 2010); Malhação de Judas, Franklin Cascaes (s/d), Jean-Baptiste Debret (s/d); *Brincadeiras Infantis*, Peter Bruegel (1560), Paul Klee (1937).

coletivo, uma vez que é ela “um testemunho silencioso dos mais significativos de uma parte da história humana” e, ainda, são porta vozes, pela mediação do símbolo lúdico e da figuras social e cultural dos seus fabricantes em que todas as classes sociais podem estar nelas representadas, como mostra a história da boneca no *Muzeo Nazionale dele Arti e Tradizioni Popolari* (1985).

Tal singularidade tem por base os estudos preliminares (PIACENTINI, 1995, p. 159- 227 e *Crepereia Triphaena* (GICCA PALLI, 1990; PIACENTINI, 2013) considerando a presença de criança indígena Kaingang nas Olimpíadas de 2015, com boneca branca nos braços e, já pontuado pela presença do depoimento da estudante bolsista indígena Maria Lauri Prestes Fonseca (Laura Parintintim).

Como investigação complementar, pretendendo fortalecer o traçado cultural através da cerâmica ou da cestaria como um processo de resgate da língua, escrita e demais práticas culturais entendidas como aspectos culturais fundamentais à própria identidade indígena, conforme os dados de resgate da cerâmica no trabalho realizado na TI Guarani Morro dos Cavalos e os dados em relação à cultura Kaingang que demonstram suas especificidades.

Tais informações são imprescindíveis para estabelecer relações com o universo já pesquisado, a saber: cerâmica infantil dos primeiros séculos, em museus italianos notadamente na Itália/Perúgia, Fiesole e Sassari, na Sardenha, e na Ilha de Creta, na Grécia onde podemos nos aproximar do período Paleolítico, 35 mil anos atrás (PIACENTINI, 1995, p.162-166). Assim é possível traçar paralelos culturais com nossas cerâmicas indígenas e não indígenas, com abordagens culturais locais, contracenando com a cerâmica do Mercado Público de Florianópolis (acervo do Museu do Brinquedo/UFSC), utilizadas pelas crianças para “brincar de casinha”, vindas de São José da Ponta de Baixo, na Grande Florianópolis – brincadeira também encontrada entre as crianças

Xokleng, conhecidas nas Exposições realizadas e citadas e acervo fotográfico do Museu do Brinquedo/UFSC.

Selecionando a categoria dialética adequada podemos traçar as questões pertinentes que encaminhem para a segunda etapa (estudo iconográfico indígena x brincadeiras infantis universais já pesquisadas), após o levantamento e documentação em texto, áudio, fotografia e vídeo das brincadeiras para formar acervo da etnia Kaingang.

Enfim, considerar o conhecimento já acumulado nas coletas de dados sobre os povos *Guarani*, *Xokleng* e no momento, a cultura *Kaingang* em SC, referentes às brincadeiras infantis nos territórios indígenas, nos permite realizar a análise das mesmas em relação às já estudadas e ao estudo das caracterizadas como brincadeiras da Ilha de Santa Catarina – relação entre as diferentes culturas, observando, hipoteticamente, suas singularidades e aproximações.

PREVISÕES DE NOVAS ETAPAS: SUAS SINGULARIDADES

A - Como selecionamos na singularidade dessa proposta – cultura Kaingang – mais uma “*convenção representativa*” o referencial de pensamento decolonial (TUKANO, 2018) contracenando com a mesma temática através do pensamento freireano, consideramos que as questões do brincar atravessam fronteiras e se localizam no coração de um humanismo igualitário e responsável. Vamos considerar a título de superação enquanto respeito e valorização, buscando o que nos une em nossas diferenças, ou seja, a unidade na diversidade, enquanto categoria dialética, dando crédito às palavras da militante, professora e artista plástica. Paulo Freire (2018) já dizia que nossos conhecimentos e tecnologias não são do passado, pois como hu-

manos e capazes de criar, assimilar, usar e compartilhar tecnologias estamos também re-criando. Assim como os preconceitos dão continuidade a diversos tipos de violências, epistêmicas e físicas, que até hoje sentimos, nos lembra ele. “Não há vida sem correção, sem retificação”, como bem já entendia Paulo Freire no resumo de sua *Pedagogia da Autonomia* que também fundamenta sua pedagogia dialógica (FREIRE; OLIVEIRA, 2021).

B - Está na busca da sistematização de conhecimentos enquanto visualização de antepassados da representação humana – o que pode unir as diferenças específicas, através de uma mesma ancestralidade – através da brincadeira de boneca destacada desde o Paleolítico Superior, na figura da Vênus de Salignano e de Vênus de Trasimeno (Piacentini, 1995, p.162 e GICCAPALLI, 1990, p.815). Tal busca aponta para a possível investigação em museus italianos: Museo Nazionale Archeologico ed Etnografico Giovanni Antonio Sanna– Sassari/Sardenha e Museo Civico Archeologico de Fiesole/Itália, já visitados e objetos de estudo inicialmente selecionados e Museo Archeologico di Heraklion, Ilha de Creta/Grécia, representativo da sociedade Minoica, do Neolítico até a época Romana (visita online em 01/09/2021).

POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DA SISTEMATIZAÇÃO E “INOVAÇÃO” DECORRENTES DESSA INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Entre os possíveis impactos decorrentes da sistematização de dados produzidos ao longo deste trabalho, enfatizamos as *brincadeiras detectadas e selecionadas*, que se aproximam daquelas brincadeiras infantis indígenas que possibilitam a busca de elementos que possam trazer luz à unidade na diversidade, nos termos de convivência

harmoniosa entre diferentes culturas. Assim objetivam, em tese, a formulação de tópicos de princípios educativos que nos levam a considerar que, com a palavra dos legítimos representantes das diferentes etnias, ou seja, *Guarani, Xokleng Kaingang*, podemos nos aproximar de uma maior legitimidade.

A continuidade da pesquisa se condicionou à possibilidade de participação de pesquisadores/bolsistas indígenas, ação possibilitada pela política de cotas do Governo Federal, trazendo para dentro das universidades representantes das diferentes etnias indígenas, oportunizado pelo tripé Ensino, Pesquisa e Extensão nas Universidades Públicas. E entre os principais feitos até então registrados, temos:

1 - A elaboração de um Plano de Trabalho conjunto com o Professor Ivan Giacomelli, do Curso de Jornalismo/UFSC, que trabalhou com estudante bolsista Xokleng Luiz Fernando Ne-gatxaPatte, da Aldeia Laklanõ. Evidenciou-se a elaboração de caderno de campo e do uso metodológico do livro do Professor Silvio Coelho dos Santos – que, já na década de 80 do século XX foi realizado com sua presença nas aldeias Xokleng e usado de forma inovadora como devolutiva aos indígenas na pesquisa do antropólogo na identificação da cultura Xokleng, sendo possível constataras lembranças que permanecem nos moradores, conforme podemos ver em *Os Índios XOKLENG* (Memória Visual, 1997). Tal material também possibilitou o desenvolvimento de um acervo de imagens importantes da cultura Xokleng realizadas pelo jovem indígena na nova condição de pesquisador, por meio da utilização de câmera fotográfica digital com capacidade de gravar fotografias e imagens em movimento (vídeo), e gravador de voz digital, fornecidos por seu orientador através de projeto aprovado no Departamento de Jornalismo da UFSC.

2 - Intervenções quanto à pesquisa sobre a cultura Guarani através das atividades desenvolvidas pela estudante/bolsista Joana Vangelista Mongelo, que foram desenvolvidas na Tekoá Marangatu/

Imbituba e no Morro dos Cavalos/Florianópolis, sob supervisão da Professora Monica Fantin, do curso de Pedagogia da UFSC. Foram registradas referências da própria história de vida, aguardando retorno às aulas presenciais com a exposição programada desde 2020 e que devido a pandemia foi parcialmente substituída pelo artigo “O tempo é criação: uma perspectiva lúdico Guarani” (2021), em parceria com as Profas. Monica Fantin e Telma Piacentini.

3 - *Estudo iconográfico* indígena x brincadeiras infantis universais já pesquisadas –com a bolsista/indígena Maria Lauri Prestes da Fonseca, do Curso de Ciências Sociais, nos termos de outorga - 2017/2018 e com bolsa de Iniciação Científica avançando da etapa *pré-iconográfica* para o início da segunda fase –, com entrevista gravada e registrada no acervo do Museu do Brinquedo da Ilha de SC/UFSC. Um avanço metodológico realizado com a presença da doutoranda Sara Perella, da Università di Foggia/Itália, na Ala de Pesquisa do MBISC que, pela qualidade específica de participação da presença indígena, avançou-se nessa etapa, e na segunda fase e que consta do artigo em torno da entrevista do acervo do Museu do Brinquedo da Ilha de SC/UFSC, com depoimentos publicados no capítulo 3X deste livro. Tal experiência abriu condições para a participação na continuidade da pesquisa com a Cultura Kaingang.

4 - A Exposição Fotográfica “Crianças Brincadeiras” com plataforma digital no *hall* da UFSC/Florianópolis e com expografia adequada ao espaço na Escola Indígena em Laklanō/José Boiteaux-SC, que também foi socializada com apresentação de trabalho no Evento Internacional “Convenio Internazionale SIRD, SIREM, SIPES, SIEM” realizado na *La Sapienza, Università di Roma* “La progettazione di un modelo interativo digital e difuizione museale; l’esperienza del Museo do Brinquedo” (PERRELLA, FANTIN E PIACENTINI, 2019), cujo artigo foi traduzido, adaptado e publicado no capítulo 4 deste livro.

Tal sequência de ações unificaram diferentes momentos investigativos e científicos em espaços geo-culturais diferenciados, o que nos leva a uma avaliação positiva da pesquisa em andamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos comprovar que os tempos modernos “dessacralizam” a imagem de criança, mas não destroem a “aura” da infância como um mundo próprio criado pela criança no limiar do sonho e do despertar, como nos legou Walter Benjamin (1984).

“A criança brincando no seu limiar” anula fronteiras do próprio limite do brincar que é, em si, impregnado de magia. A criança cria, aí, uma maneira própria de estabelecer relações móveis, diria até saltitantes, que rompem fronteiras.

É que as crianças têm uma inclinação particular de criar, elas mesmas, o seu próprio mundo e coisas, “um pequeno mundo num grande mundo”. Isso se dá porque elas não reconstituem simplesmente as obras dos adultos, mas estabelecem relações desprovidas de preconceitos através de relações mútuas, renovadas e modificadoras. Mais ainda, a fantasia da criança anula a diferença entre as coisas inanimadas e o mundo dos seres vivos. São *experiências* em que o novo aparece no mundo sintomático das coisas, principalmente a partir da Idade Moderna e, hoje, acrescenta uma descontinuidade e um desconstruir de arquétipos que talvez nem mais nos sirvam – porém, jamais abrindo mão de valores universais, portanto, perenes para um mundo de respeito, igualdade, liberdade e senso da coletividade.

A criação e atuação policênica de um *MUSEU DO BRINQUEDO* em uma universidade pública representa a abertura de um espaço pedagógico e cultural de incalculável dimensão. Além do registro de

memória cultural de um povo e da preservação de suas condições de vida através da guarda adequada de objetos da infância, a presença de um museu com tais características proporciona às futuras gerações o acesso e o estudo de identificação do universo pessoal e social da existência.

Podemos reafirmar o conceito do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina (MBISC) como um Centro de Cultural Infantil que temos trabalhado desde 2005, como espaço educativo, isto é, um espaço de cultura. Pois além de envolver a decisão política de atuação da estrutura já existente no campus da UFSC, este espaço onde o “invisível acontece” representa a nossa diversidade cultural, amplia os diálogos e transcende fronteiras.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. *História da arte italiana*. Da Antiguidade a Duccio. São Paulo: Cosac & Naify, vol. 1, 2003.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. O contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BAXANDALL, Michael. *O olhar Renascente, pintura e experiência social na Itália da Renascença*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Organização da edição brasileira Willi Bolle e Olgaria Chaim Matos. Trad. Irene Aron e Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG/Imprensa Oficial de São Paulo, 2006.

BROUGÈRE, Gille. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BRUM, Eliane. O que significa cuidar de um filho numa pandemia? O sofrimento das crianças na emergência da covid-19 deve levar pais a responder à pergunta mais importante para a próxima geração – e agir. *El País*, 04 fev. 2021.

FANTIN, Monica. *O mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Editora Cidade Futura, 2000.

FRANCASTEL, Pierre. *A realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira De (Orgs.). *Pedagogia da solidariedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GICCA PALLI, Fulvia. *La bambola. La storia de un simbolo*. Dall'idolo al balocco. Firenze: Convivio/Nardini Editore, 1990.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. Representação: a palavra, a idéia, a coisa. In: *Olhos de Madeira – nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p.85- 103.

KAINGANG, Joziléia Daniza. Demarcar terras indígenas é honrar nossos ancestrais...Live *TEDx Floripa*, Florianópolis, 2019, acesso em 05 set. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. "Jogos tradicionais infantis no Brasil". In *O jogo, a criança e a educação*. Tese de Livre-Docência São Paulo, FUSP, 1992, p. 79-84.

LUCCHINI, Egidio. *Giocattolle e Bambini dall` antichità al 2000*. Lanciano: Casa Editrice Rocco Carabba, 2004.

MONGELO, Joana Vangelista. *A educação escolar indígena. Educação indígena: contraste, conflitos e necessidades*. Dissertação de Mestrado, PPGE/CED/UFSC, 2013.

MUZEO NAZIONALE dele Arti e Tradizioni Popolari. *Bambole – Tradizione, costumi, cultura di popoli*. Roma: Edizioni La Linea, 1985.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. 2a. ed., São Paulo: Editor Perspectiva, 1979.

PEREIRA, Maria de Fátima C.R.; LOPES, Maria Amélia da C. A infância no contexto da educação escolar: sentidos e significados de transformações

incertas. In: GUIMARÃES, Celia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos (Orgs.). *Professores e infâncias: estudos e experiências*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 83-99.

PERRELLA, S.; FANTIN, M.; PIACENTINI, T. La progettazione di un modello interattivo e digitale di fruizione museale: l'esperienza del Museu do Brinquedo. In: ROSSI, P. G.; GARAVAGLIA, L.; PETTI, L. (curatori). *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*. Tomo III, Atti del Convegno Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze, 2019, Roma. Lecce: Pensa Multimedia, 2020. p. 354-362.

PIACENTINI, Telma A. *Fragmentos de imagens de infância*. Tese de Doutorado, USP/SP, 1995, 304 páginas. Orientadora: Angelina Peralva/USP. In: <http://www.bu.ufsc.br/teses/USP0865-T.pdf> (número de chamada CVE-TUSP0865).

_____. *Brincadeiras infantis na Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Fundação Cultural Franklin Cascaes, 2010.

_____. Imagens de Infância: uma possível historiografia da infância. *Revista Linhas*, Florianópolis, v.14, n. 26, jan-jun 2013, p. 157-170.

PIACENTINI, Telma; FANTIN, Mônica. *Museu do Brinquedo na Ilha de Santa Catarina*, Ministério de Educação e Cultura, Revista Criança do professor de Educação Infantil, Brasília/DF, no.37, nov. 2002, p. 10-13.

PIACENTINI, Telma; FANTIN, Mônica. "Museu do Brinquedo como centro cultural infantil. In: LEITE, Maria Izabel e OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). *Museu, Educação e Cultura*. Campinas: Papyrus, 2005, p. 55-71.

PIACENTINI, Telma; FANTIN, Mônica; MONGELO, Joana. *O tempo é criação: uma perspectiva lúdico* Guarani, 2021 (no prelo).

PORTINARI, Cândido. *Portinari, o menino de Brodósqui* (Apresentação de João Cândido Portinari), Rio de Janeiro: Livroarte Editora, 1979.

POSTMAN, Neil. *La Scomparsa dell'Infanza*. Roma: Armando, 1984.

SANTOS, José Douglas Alves dos. *Infância na tela, múltiplos olhares: a representação das crianças no cinema e na pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

TASSINARI, Antonella. *Concepções indígenas de infância no Brasil*. Campo Grande/MS, Tellus, ano 7, n.13, 2007, p. 11- 25.

TUKANO, Daiara. *Entrevista: Globo, 05/01/2018*, "ColaborAmerica", pensamento decolonial, acesso em 27/08/2021.

VIEIRA, Alice. *Contos e lendas de Macau*. (Ilustração de Alain Corbel), São Paulo: Edições SM, 2006.

Sobre as autoras



Telma Anita Piacentini

Pesquisadora, Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação e Artista Plástica, criou a primeira Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (1986), o Núcleo Infância Comunicação e Arte UFSC-CNPq (NICA/1999) e o Museu do Brinquedo da Ilha de SC (MBISC/UFSC/ 1999), que implantou e coordena. Professora e pesquisadora aposentada na UFSC, nos Termos de Adesão ao Trabalho Voluntário de Professor Aposentado, lotada no Gabinete da Reitoria e na Biblioteca Universitária, no setor de Coleções Especiais da UFSC, atua no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Desenvolve pesquisa sobre brinquedos e brincadeiras infantis, na interface do NICA, PPGE, MBISC e parcerias com universidades italianas e o Instituto Vilson Groh (IVG), envolvendo territórios indígenas Xokleng, Guarani e Kaingang em SC e com o meio popular e social. Tem publicações sobre cultura e educação, brincadeiras infantis na Ilha de Santa Catarina, Museu do Brinquedo e Proposta Político-Pedagógico da Educação Popular na periferia de Florianópolis. E-mail: telma.anita@gmail.com
 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0607-3959>

Monica Fantin

Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação. Doutora em Educação pela UFSC/*Università Cattolica del Sacro Cuore*, USCS, Milão, onde realizou o Pós-Doutorado em Estética no Departamento de Filosofia. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, (NICA/UFSC/CNPq). Articula ensino, pesquisa e extensão a partir dos temas da infância, cinema e educação; mídia-educação e cultura digital; formação docente e dimensões estéticas na formação. Desenvolve parcerias com o *Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media e all'Informazione* (CREMIT/UCSC) e participa da *Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigacion* (ALFAMED). Possui diversas publicações sobre cultura lúdica, infância, formação de professores, mídia-educação e cultura digital, estética. E-mail institucional: monica.fantin@ufsc.br E-mail pessoal: fantin.monica@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7627-2115>

Co-autoras e co-autores convidadas/os

Joana Vangelista Mongelo

Indígena do povo Guarani, graduada em Pedagogia e Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. É Mestre em Educação pelo PPGE/UFSC e Doutoranda em Linguística na mesma universidade. E-mail: joanamongelo@yahoo.com.br

Lucia Seabra Berka Valente

Graduada em Museologia e Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina, faz Mestrado em Educação no PPGE/UFSC. Desde 2018 é museóloga voluntária no Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, vinculado à UFSC. Atua profissionalmente como museóloga e curadora de exposições. E-mail: luciavalente@gmail.com

Maria Lauri Prestes da Fonseca

Indígena da etnia Parintintim, graduanda no Curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina. Foi bolsista de Iniciação Científica no Museu do Brinquedo na Ilha de Santa Catarina/UFSC. Também conhecida como Laura Parintintim, é uma liderança no movimento indígena. E-mail: marialauriprestes@gmail.com

Nabor de Souza Filho

Graduando do curso de Pedagogia da UFSC foi bolsista no Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina. Possui experiência profissional na área audiovisual: cinema, TV, rádio e em projetos institucionais de comunicação voltados à Inovação Social. E-mail: nabordesouzafilho@yahoo.com.br

Leopoldo Nogueira e Silva

Leo Nogueira PAQONAWTA artista Gráfico, Publicitário, Pedagogo, Mestre em Educação e Comunicação, Doutor em Educação, Infância e Imaginação pelo PPGE/UFSC. Pedagogo-Palhaço e Professor dos Anos Iniciais, Quiromântico que lê, escreve, desenha, colore, faz cafuné e cosquinha, e dá as mãos às re-vira-voltas “audaciosamente indo (junto) onde nenhuma Criança jamais esteve”. E-mail: leonogueiramg@gmail.com

Luis Fernando Ne-gatxa Patté

Indígena da etnia Xokleng, graduando no Curso de Jornalismo na Universidade Federal de Santa Catarina, foi bolsista no Museu do Brinquedo na Ilha de Santa Catarina/UFSC. E-mail: patteluiz2011Gmail.com

Sara Perrella

Graduada em Ciências da Comunicação Pública e Social na *Alma Mater Studiorum, Università di Bologna*, com Doutorado em Cultura, Educação e Comunicação na *Università degli Studi di Foggia*, Itália, onde atua com Criação, Mídia e Designer Instrucional no *Centro E-learning di Ateneo*. E-mail: sara.perrella@unifg.it.

Índice remissivo

A

aldeia 11, 12, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 54, 64, 66, 67, 69, 71, 91, 92, 93, 94, 101, 103, 104, 106, 107, 126, 127, 129, 130
 aprendizado 30, 51, 58, 127, 175
 arte 11, 12, 23, 33, 46, 48, 58, 59, 81, 89, 90, 138, 139, 141, 176, 193, 204
 artesanato 18, 19, 23, 67

B

Brasil 16, 28, 29, 57, 58, 60, 61, 65, 66, 69, 79, 81, 84, 108, 110, 112, 114, 165, 187, 188, 191, 197, 205, 206
 brasileiros 59, 60, 69, 108
 brincadeiras 13, 19, 21, 45, 51, 68, 70, 71, 77, 78, 80, 83, 89, 96, 97, 100, 101, 104, 110, 114, 115, 116, 117, 121, 124, 127, 128, 130, 137, 138, 139, 141, 174, 176, 180, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 196, 197, 199, 200, 202, 208

C

ciência 32, 33, 44, 47, 48, 80, 170, 175
 costumes 19, 53, 60, 66, 115, 121, 191
 crianças 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 32, 33, 34, 39, 43, 50, 51, 52, 55, 61, 68, 69, 71, 73, 81, 84, 85, 91, 92, 93, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 121, 127, 128, 129, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 159, 170, 174, 175, 178, 180, 186, 188, 189, 194, 198, 203, 205, 206
 cultura 11, 15, 16, 17, 19, 22, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 51, 65, 67, 68, 69, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 96, 108, 109, 112, 114,

115, 121, 123, 124, 127, 129, 137, 138, 166, 176, 188, 189, 190, 191, 194, 196, 197, 198, 199, 201, 204, 205, 208, 209
 culturas indígenas 11, 44, 115, 122, 160, 162, 193, 194

D

disciplina 15, 16, 17, 68, 120, 128, 168
 docência 15, 17, 22

E

educação 11, 15, 22, 31, 33, 36, 39, 67, 79, 80, 81, 83, 85, 92, 105, 106, 108, 112, 114, 122, 123, 124, 137, 158, 176, 186, 194, 204, 205, 208, 209
 educativo 51, 129, 142, 192, 204
 ensino 11, 16, 22, 67, 87, 138, 142, 167, 170, 174, 175, 180, 189, 209
 ensino-aprendizagem 16
 escola 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 33, 37, 39, 67, 83, 85, 92, 100, 101, 102, 103, 107, 129, 131, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 158, 178, 179
 Escola 15, 16, 17, 19, 22, 75, 101, 117, 174, 202
 escola bilingue 15
 espaço sociocultural 52

F

formação 11, 15, 16, 26, 36, 43, 51, 82, 83, 85, 86, 87, 90, 110, 115, 122, 123, 171, 174, 175, 188, 189, 197, 209

G

guarani 17, 19, 20, 23, 25, 65, 67, 69, 81
 Guarani 11, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 46, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 65, 67,

68, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 126, 191, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 206, 208, 210

I

identidade 35, 43, 51, 80, 113, 115, 189, 198

imaginário 42, 43, 44, 51, 52, 58, 60, 64, 71, 89, 186, 189, 192, 193, 197

indígena 11, 15, 16, 17, 23, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 53, 54, 55, 58, 65, 66, 67, 68, 69, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 100, 101, 107, 108, 109, 116, 117, 120, 121, 122, 127, 129, 142, 163, 164, 188, 189, 191, 193, 194, 196, 198, 199, 201, 202, 205, 210

indígenas 11, 12, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 51, 52, 53, 56, 57, 60, 64, 65, 66, 68, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 108, 110, 115, 116, 117, 122, 124, 126, 127, 129, 130, 160, 162, 164, 165, 167, 170, 174, 187, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 208

infância 12, 20, 21, 26, 33, 42, 51, 55, 58, 59, 71, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 90, 91, 100, 101, 110, 112, 114, 115, 116, 123, 127, 128, 129, 137, 139, 173, 174, 176, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 203, 204, 205, 206, 209

Infância 11, 13, 77, 82, 90, 91, 114, 120, 126, 127, 128, 140, 170, 171, 174, 178, 180, 194, 197, 206, 208, 210

K

Kaingang 29, 44, 53, 56, 57, 77, 83, 126, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 208

M

mata 23, 24, 25, 27, 40, 95, 97
modos de vida 19

Museu 12, 13, 44, 70, 80, 85, 87, 88, 89, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 137, 138, 139, 140, 142, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 198, 199, 202, 204, 206, 208, 210, 211

Museu do Brinquedo 12, 13, 44, 70, 80, 85, 87, 88, 89, 110, 111, 112, 114, 116, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 137, 138, 139, 140, 142, 158, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 181, 198, 199, 202, 204, 206, 208, 210, 211

N

narrativa biográfica 11, 82, 87

natureza 11, 12, 17, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 39, 47, 50, 77, 83, 95, 100, 106, 107, 139, 140, 141, 175

P

Pajé 18, 19, 23, 24, 25, 31, 32, 33, 55, 66, 68, 72, 73, 74, 75, 76

patrimônio cultural 112, 113, 114, 115, 142, 170

Pedagogia 11, 13, 15, 16, 66, 120, 128, 138, 140, 161, 189, 200, 202, 205, 209, 210

pesquisa 11, 13, 23, 44, 45, 60, 70, 77, 80, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 112, 115, 116, 117, 126, 127, 128, 130, 137, 139, 158, 161, 162, 170, 171, 174, 176, 187, 190, 191, 195, 196, 197, 201, 202, 203, 208, 209
pe'teka 50, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 79

peteka 68, 69, 80

plantas 23, 24, 25, 34, 60, 64

projetos 12, 13, 15, 36, 108, 114, 126, 161, 166, 210

R

rituais 19, 56, 60, 66, 67, 107

T

tempo 11, 12, 15, 16, 17, 20, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 58, 67, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 92, 93, 99, 101, 108, 109, 110, 113, 121, 126, 127, 129, 159, 169, 170, 171, 174, 181, 190, 191, 192, 193, 196, 202, 206

terra 26, 28, 29, 30, 32, 34, 37, 40, 54, 55, 57, 60, 64, 65, 69, 127, 128, 141, 166, 171, 189

tupi 29, 65, 67, 69

U

UFSC 13, 15, 16, 17, 44, 68, 80, 81, 83, 85, 88, 89, 90, 110, 114, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 130, 131, 137, 138, 140, 142, 158, 171, 178, 188, 197, 198, 199, 201, 202, 204, 205, 208, 209, 210, 211

X

Xokleng 12, 13, 44, 53, 56, 57, 77, 83, 85, 117, 126, 127, 129, 130, 131, 195, 196, 197, 199, 201, 208, 211

www.pimentacultural.com

Encontro

culturas, crianças,
museu e educação