

**BRINQUEDO DE MIRITI, ARTE E CURRÍCULO: ALQUIMIA DECORRENTE
DE EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA *OUTRA***

**MIRITI TOY, ART AND CURRICULUM: ALCHEMY FROM ETHNOGRAPHIC
EXPERIENCE *OTHER***

**JUGUETE DE MIRITI, ARTE Y CURRÍCULO: ALQUIMIA CONSECUENTE
DE EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA *OTRA***

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas
joyce@ufpa.br

UFPA – Universidade Federal do Pará
<https://orcid.org/0000-0002-1323-3554>

LOBATO, Lidia Sarges
lidiasarges@yahoo.com.br

UFPA – Universidade Federal do Pará
<https://orcid.org/0000-0002-0697-7096>

RESUMO O problema que impulsiona a elaboração deste artigo é a supressão dos conhecimentos do brinquedo de miriti do currículo da escola básica de Abaetetuba/Pará, a despeito da centralidade econômico-cultural deste artefato. Considerando esta questão, o objetivo é refletir sobre o brinquedo de miriti como expressão artística e a possibilidade de inserção destes conhecimentos no currículo. O aporte teórico é o dos Estudos Culturais e dos estudos curriculares. A pesquisa desenvolveu-se no período de 2013-2015, com trabalho de campo em dois ateliês de produção do brinquedo de miriti, por um período de dez meses, orientado pela etnografia pós-moderna (CLIFFORD, 1998). Os resultados apontam que a dupla centralidade do brinquedo de miriti promove a *teatralização* e, para participar desta, ciente dos significados envolvidos, é preciso formação cultural; considerando o brinquedo de miriti como expressão artística, a escola pode inserir certos conhecimentos no componente curricular Arte. Concluímos que a cartografia global impõe pensar a cultura como eixo para o currículo, e uma das fontes promissoras é a cultura local.

Palavras-chave: Arte-artesanato. Brinquedo de miriti. Currículo. Etnografia pós-moderna.

ABSTRACT The problem that drives the elaboration of this article is the suppression of the knowledge of the miriti toy from the Abaetetuba/Pará elementary school curriculum, despite the economic-cultural centrality of this artifact. Considering this issue, the objective is to reflect the miriti toy as an artistic expression and the possibility of inserting this knowledge in the curriculum. The theoretical contribution is that of Cultural Studies and curriculum studies. The research was developed from 2013-2015, with field work in two studios of toy production of miriti for a period of ten months, guided by postmodern ethnography (CLIFFORD, 1998). The results point out that the dual centrality of miriti's toy promotes theatricalization and, to participate in it, aware of

the meanings involved, it is necessary cultural formation; considering the miriti toy as an artistic expression, the school can insert certain knowledge in the curricular component Art. We conclude that global cartography imposes thinking of culture as the axis for the curriculum, and one of the promising sources is local culture.

Keywords: Art-craft. Curriculum. Miriti toy. Postmodern ethnography.

RESUMEN El problema que impulsa la elaboración de este artículo es la supresión del conocimiento del juguete miriti del plan de estudios de la escuela primaria Abaetetuba/Pará, a pesar de la centralidad económico-cultural de este artefacto. Considerando este tema, el objetivo es reflejar el juguete miriti como una expresión artística y la posibilidad de insertar este conocimiento en el currículo. La contribución teórica es la de estudios culturales y estudios curriculares. La investigación se desarrolló entre 2013 y 2015, con trabajo de campo en dos estudios de producción de juguetes de miriti durante un período de diez meses, guiados por la etnografía posmoderna (CLIFFORD, 1998). Los resultados señalan que la doble centralidad del juguete de miriti promueve la teatralización y, para participar en ella, consciente de los significados involucrados, es necesaria la formación cultural; considerando el juguete miriti como una expresión artística, la escuela puede insertar ciertos conocimientos en el componente curricular Art. Llegamos a la conclusión de que la cartografía global impone pensar en la cultura como el eje del plan de estudios, y una de las fuentes prometedoras es la cultura local.

Palabras Clave: Arte-oficio. Etnografía posmoderna. Juguete de miriti. Plan de estudios.

1 INTRODUÇÃO

O problema que motiva a elaboração deste artigo é a supressão de certos conhecimentos relativos ao brinquedo de miriti do currículo da escola básica de Abaetetuba/Pará, a despeito da centralidade econômico-cultural deste artefato. Considerando esta questão, nosso objetivo é refletir sobre o brinquedo de miriti como expressão artística e a possibilidade de reorientação curricular a partir da cultura local. O aporte teórico conta com contribuições dos Estudos Culturais e dos estudos curriculares, promovendo apropriações seletivas com a historiografia e a Antropologia.

A pesquisa foi realizada no período de 2013-2015, com o auxílio decisivo de duas bolsistas de iniciação científica, seguindo nos anos de 2016, 2017 e 2018, com o objetivo de refletir sobre a relação escola-cultura e a possibilidade de reorientação curricular a partir do eixo cultural. O trabalho de campo – observação, conversações, captura de imagens – foi desenvolvido em dois ateliês de produção do brinquedo de miriti, orientado pela etnografia pós-moderna de James Clifford (1998). Esta modalidade de etnografia surgiu nos 70, quando os antropólogos passaram a

considerar o mapa pós-colonial, o que exigiu uma reinvenção metodológica. A etnografia pós-moderna não se ocupa da descrição densa, preferindo focar na tradução e na escritura de textos etnográficos, tarefa alcançada por meio do entendimento das diferenças e das relações de poder em certo ambiente cultural. Os textos não perseguem a objetividade, pois resultam das complexas relações vividas entre etnógrafo/a e interlocutores/as.

Os resultados produzidos pelo denso volume de informações – que aos poucos vêm sendo analisadas – apontam que os brinquedos de miriti são produzidos nas buchas de miriti, matéria-prima extraída da árvore do miritizeiro, espécie abundante na Amazônia; as peças são modeladas em miniaturas repletas de detalhes e com colorido vibrante, a partir de temas que representam a vida ribeirinha da região. O brinquedo de miriti é duplamente central para a cidade, pois aquece a economia e sustenta uma cultura particular que tem dois elementos: a tradição e o patrimônio cultural imaterial. Além disso, o lugar do brinquedo de miriti é marcado por discursos que colocam em cena tanto os significados hegemônicos que o qualificam como artesanato, quanto significados contestados, dos artesãos e artesãs, que o representam como arte. Porém, apesar da centralidade e da expressão artística, este é ignorado nas escolas da cidade, o que impõe pensar a cultura como eixo para o redimensionamento curricular.

O artigo está organizado de modo a iniciar esclarecendo sobre o *modus operandi* da etnografia pós-moderna; na sequência apresentamos algumas informações produzidas no trabalho de campo sobre a centralidade da cultura do miriti para a cidade; finalizamos refletindo sobre o brinquedo de miriti como expressão artística, o que nos permite pensar no redimensionamento curricular, por meio da inserção de certos conhecimentos no componente curricular Arte.

2 A ETNOGRAFIA PÓS-MODERNA: OUTRO MODUS OPERANDI

No ano de 2013, o Gepege¹ desenvolveu o projeto de pesquisa *O brinquedo de miriti no município de Abaetetuba: a tradução da tradição de um artefato pedagógico-cultural por meio das intersecções de gênero e sexualidade*, cujo

¹ Gepege - Grupo de Estudos e Pesquisas Gênero e Educação/CNPq, 2003-atual.

procedimento privilegiava o trabalho de campo. Tratava-se da etnografia pós-moderna, procedimento do qual nos apropriamos a partir do ano de 2008. E aqui vale destacar como foi o encontro com a etnografia.

Nos movimentamos no campo dos Estudos Culturais desde o ano de 1998, e um dos métodos mais acionados nas pesquisas de terreno é a etnografia. No ano de 2008, estávamos desenvolvendo uma pesquisa etnográfica sobre gênero e sexualidade em uma escola de ensino médio, quando percebemos que a etnografia interpretativa de Geertz não acionava noções caras aos estudos de gênero pós-estruturalistas como diferença e relações de poder. Iniciamos um processo de busca por uma abordagem que lançasse mão de tais ferramentas e, após doze meses, nos deparamos com o livro *A cultura na perspectiva dos Antropólogos* de Adam Kuper (2002). Nos capítulos 6 e 7 *Admirável mundo novo* e *Cultura, diferença, identidade*, respectivamente, encontramos uma etnografia que considera a cartografia atual como pós-moderna, a cultura como inventada, provisória e democrática em razão da diferença e das relações de poder. Desde então, a etnografia pós-moderna é o método privilegiado nas pesquisas do Gepege, na graduação e na pós-graduação. O próximo passo foi encontrar os antropólogos vinculados a esta abordagem, James Clifford e George Marcus.

A noção de cultura de Clifford (1998) é semelhante à dos Estudos Culturais, ou seja, é considerada como plural, democrática e contestada, e por meio dela ainda é possível conhecer as diferenças existentes entre povos, pessoas e grupos culturais, suas identidades e subjetividades. Mesmo que a cultura ocidental tenha se expandido e influenciado todos os cantos do mundo, homogeneizando modos de vida, há resistências e outras histórias estão sendo reescritas a partir de projetos culturais conflitantes, já que a cultura mundial é uma “quermesse cosmopolita”, temporal, negada e negociada a um só tempo (CLIFFORD, 1998).

A etnografia proposta por Clifford (1998) é desenvolvida a partir da crítica ao paradigma científico hegemônico e pela crença em uma nova era histórica, marcada por outros contornos sociais e culturais, inclusive a cena pós-colonial. O autor tece pesada crítica à etnografia clássica e seus pressupostos, propondo uma renovação metodológica com matiz relativista e culturalista, aceito e questionado pela comunidade científica. Neste contexto social e teórico, a etnografia não é apenas

observação, descrição e diálogo entre etnógrafo e interlocutores ou a reconstrução fiel do observado; é, sim, o entendimento dos processos de escritura.

Conhecendo os contornos da etnografia pós-moderna, o momento seguinte foi a entrada em campo. O projeto de pesquisa desenvolvido no ano de 2013 previa a observação em dois ateliês de produção do brinquedo de miriti, o que demandava duas bolsistas de Iniciação Científica. Ao encontrá-las, passamos a orientá-las sobre o aporte teórico-metodológico, indicando leitura e documentação sobre os Estudos Culturais e a etnografia pós-moderna; em seguida, orientamos sobre o *modus operandi* do trabalho de campo, ressaltando que este precisaria ser cotidiano.

Cada bolsista encontrou seus respectivos *lócus* de pesquisa, não sem dificuldades. Uma delas etnografou um ateliê localizado na cidade, e a outra, um ateliê do campo. Os ateliês contexto da pesquisa foram denominados de *ateliê da Asamab*² e de *ateliê da Miritong*³; ambos com arquitetura em madeira e funcionando na própria casa dos artesãos, por meio de atividade familiar que envolve também os agregados. A produção do brinquedo de miriti, apesar de familiar e artesanal, conta com certa racionalização da produção, organizada de forma semelhante a uma “linha de montagem fordista-pós-fordista”, pois, mesmo rudimentar, prevê uma sequência de atividades individualizadas e flexível capaz de produzir grandes quantidades.

Os interlocutores e interlocutoras da pesquisa foram duas famílias de artesãos de miriti, homens e mulheres ribeirinhos, católicos e que se declaram heterossexuais. Os artesãos são considerados pessoas especiais em razão de “dar vida” aos brinquedos e, assim, manterem a tradição. Eles e elas persistem com determinação, diante das muitas dificuldades como: dupla jornada de trabalho, falta de incentivos financeiros dos órgãos públicos e ausência de equipamentos de segurança, o que os expõem a constantes ferimentos nas mãos e a vários problemas respiratórios e dermatológicos⁴. Este cenário resulta dos paradoxos da cultura, expressos em

² A ASAMAB - Associação dos Artesãos do Município de Abaetetuba, está localizada na esquina entre a Rua Getúlio Vargas e Travessa Tiradentes. São muitos os ateliês associados e um dos que aceitaram participar da pesquisa é o localizado na Travessa Alípio Gomes, n. 563, no Bairro São João.

³ A Miritong - Associação Arte-Miriti de Abaetetuba, foi fundada dia 12 de dezembro de 2005, porém já desenvolvia as atividades de repasse das técnicas de produção do brinquedo bem antes de sua fundação. Entre os ateliês associados, há este que funciona desde o ano de 2000, no ramal Tauerá de Beja, próximo ao ramal do Maranhão e do ramal do Pirocaba.

⁴ Os artesãos ficam expostos, cotidianamente, à poeira produzida pelo lixamento das peças, bem como ao cheiro forte e tóxico do selador usado na preparação das peças para a pintura.

movimentos de inclusão e exclusão: inclusão pelo “prestígio” e exclusão dos bens sociais e simbólicos da sociedade.

No cotidiano do trabalho de campo, a observação participante, as conversações, a recolha de documentos e a captura de imagens, buscou capturar a *arte de viver* cotidiana. Nos ateliês, cada uma das bolsistas negociou à sua maneira a permanência em campo, porém, ambas realizaram a observação participante no matutino, por quatro horas diárias, o que proporcionou um intenso envolvimento intersubjetivo e densos diários de campo.

Clifford (1998) afirma que há um mito que ronda o trabalho de campo, pois a experiência *in loco*, real, raramente sobrevive ao ideal muito presente no senso comum acadêmico sobre a descrição etnográfica. Isto se dá devido à prática da etnografia ser invadida pelas contingências. Mas o autor ressalta que, como forma de produzir conhecimento, o trabalho de campo é um dos mais notáveis. O

[...] trabalho de campo etnográfico permanece como um método notavelmente sensível. A observação participante obriga seus praticantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução. Ela requer um árduo aprendizado linguístico, algum grau de envolvimento direto e conversação, e frequentemente um ‘desarranjo’ das expectativas pessoais e culturais. (CLIFFORD, 1998, p. 20).

Nesta cena, a etnografia passa a ser considerada uma invenção cultural e, como atividade híbrida, abre espaço para novas modalidades de composição (produção de informação), de colagens, escrituras e críticas. Aqui, importa a forma e não o conteúdo da etnografia. E a forma, à semelhança da *bricolage*, não prioriza este ou aquele instrumento de produção de informação, pois há a necessidade do processo de busca ser maleável e multimetodológico.

A observação participante e intensiva foi estabelecida pelo cânone antropológico como a norma profissional desde Malinowski, o método que imprime cientificidade ao trabalho de campo e que consiste em olhar, ouvir e perguntar, registrando e interpretando a cultura alvo. Considerando a observação participante individual, o trabalho etnográfico será uma experiência de solidão, preenchida pelo contato diário com outras pessoas, outros costumes, enfim, outra cultura, o que pode gerar tensões e possível desintegração identitária do/a pesquisador/a.

Sobre a desintegração identitária, Clifford (1998) chama a atenção para a *automodelagem etnográfica*, situação em que o pesquisador constrói uma identidade

para si e para o Outro. Neste percurso, há conflitos e ambivalências, muito embora, na maioria dos casos, o conteúdo do diário de campo passe por um crivo seletivo, na tentativa de assepsia e neutralidade, prevalecendo fatos e comentários pouco comprometedores.

Além da observação, há diálogos e, neste processo, há a necessidade de identificar e selecionar interlocutores que estejam sintonizados com as intenções da pesquisa, que sejam acessíveis, dispostos a colaborar e, acima de tudo, disponham de algum conhecimento acerca do objeto de pesquisa para contribuir satisfatoriamente. As perguntas visam a provocar e confundir, desencadeando respostas não defensivas. Cada diálogo, cada pergunta é um cerco organizado, planejado e controlado, que funciona como um cabo-de-guerra teatral que termina, invariavelmente, em um acordo a favor do/a pesquisador/a. A massa de informações resulta do contato diário, intenso e tenso, mas capaz de promover familiaridade entre o pesquisador e os interlocutores/as. Esta participação ativa não pode ser romantizada, muito menos ser asséptica e neutra, em razão das relações de poder.

Da experiência etnográfica constituímos o diário de campo. Este é:

[...] um inventivo texto polifônico. É um documento crucial para a história da Antropologia, não porque revela a realidade da experiência etnográfica, mas porque nos força a enfrentar as complexidades de tais encontros e a tratar todos os relatos textuais baseados em trabalho de campo como construções parciais. (CLIFFORD, 1998, p. 106-107).

O diário de campo é ambivalente, difícil de ser controlado e pode expor identidades inesperadas, especialmente as das observadoras. Por fim, o foco da etnografia pós-moderna não é a descrição densa, mas a escritura. A escrita é a tradução (descrição, interpretação, análise, representação) da experiência para a forma textual; este processo é complicado pela ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor. (CLIFFORD, 1998). O movimento do etnógrafo neste contexto leva-o a encenar uma ou várias estratégias de autoridade. As descrições antes inquestionadas em razão do silêncio das vozes dos *Outros*, cede lugar a um complexo de vozes, ao ruído agora presente na escrita com a participação de muitas outras identidades e subjetividades. A

autoridade etnográfica agora é de mão dupla, pautada em outro paradigma⁵, em que o etnógrafo desnaturaliza os personagens e concebe a verdade como contingente. A imagem do etnógrafo como *o melhor e mais bem preparado intérprete da cultura* foi substituída por outras, pautadas nas relações de poder, nos discursos múltiplos, no conhecimento contingente e na bricolagem.

Ao final, a etnografia é uma *performance*, cujo enredo é organizado e desenvolvido por meio de histórias constituídas por relatos escritos que descrevem eventos reais. A escrita tem como objetivo reconstruir a experiência lá vivida de modo intersubjetivo. A etnografia é, assim, uma atividade que requer escrita, colagem, poder e crítica, configurando-se como um campo articulado por tensões e ambiguidades do sistema cultural no qual está inserida.

Entretanto, o etnógrafo não é apenas um romancista como pode parecer. É, de outro modo, um artífice cultural que escreve sem perder de vista as fronteiras existentes entre escrita e experiência, sempre indeterminadas. O etnógrafo fará uma *escrita* da cultura e dos grupos que nela se movem, não de forma objetiva como anteriormente, como uma totalidade pronta a ser generalizada, em um vocabulário supostamente neutro e científico, mas escreve a sua versão, representando a partir de sua subjetividade. Agora, os etnógrafos além de experimentarem de modo lúdico os gêneros e modelos de escrita, podem usar da ironia e até desacreditar em suas próprias “invenções”.

3 A CENTRALIDADE CULTURAL DO BRINQUEDO DE MIRITI

As informações produzidas durante a pesquisa permitiram a composição de dois diários de campo. Muitas ferramentas analíticas foram daí pinçadas e exploradas, entre elas, em um primeiro momento: tradição, corpo, gênero, sexualidade⁶; no segundo momento, o patrimônio, a educação patrimonial e, no terceiro momento, o atual, o currículo e arte. Nesta seção, discutiremos a tradição e o patrimônio.

⁵ Os pressupostos deste novo paradigma são: verdade parcial; objetividade científica contingente; teoria concebida como caixa de ferramentas; cultura plural; sujeito fragmentado.

⁶ A religião foi acionada no momento da análise sobre gênero e sexualidade, para a compreensão da *produção generificada* do brinquedo de miriti; retomando a genealogia do separatismo de gênero, retrocedemos ao processo de colonização do Brasil que se deu por meio da imposição da língua, do catolicismo e do patriarcalismo lusitano.

Ao explorar a noção de cultura e tradição com Williams (1979, 1992) e de tradição inventada com Hobsbawn (1984), foi preciso conhecer melhor Abaetetuba, uma cidade típica do interior do Pará, localizada a poucas horas de Belém, a capital do Estado. Com população de 141.100 habitantes (IBGE, 2010), o comércio é a principal atividade econômica, mas há intensa atividade extrativista. Abaetetuba é uma cidade híbrida e a despeito de a população manter relação cotidiana com a capital do estado, em contato com os signos da cultura globalizada por meio de mídias e da *internet*, ainda há traços de uma dinâmica própria do campo, marcada pelo modo de vida caboclo. (GOMES, 2013).

A cidade é conhecida por muitas e contingentes representações como: terra da cachaça, cidade da dança, cidade das olarias, cidade das drogas, cidade das águas, cidade da poesia, cidade dos autos, cidade da carpintaria naval⁷, cidade da arte, terra das cestarias (MORAES, 2013) e, mais recentemente, é representada como a *capital mundial do brinquedo de miriti*.

Imagem 01: do pórtico da cidade por ocasião do *Miritifest*/2015.



Pórtico da cidade de Abaetetuba, entrada pelo trajeto rodoviário; a placa disposta no telhado traz a frase “Bem-vindo a Abaetetuba, a capital mundial do brinquedo de miriti”; a “cobra grande”, com mais de 5 metros de comprimento foi destaque no período do *Miritifest*, uma feira local realizada no mês de maio. **Fonte:** Lobato (2015).

A cultura de miriti é duplamente central para a cidade: a centralidade econômica está ancorada na produção e comercialização do artesanato de miriti, o que garante renda adicional a centenas de famílias e aquece a economia; a centralidade cultural,

⁷ A técnica usada na construção de barcos tornou os estaleiros de Abaetetuba referência nacional.

está ancorada na bicentenária tradição e no patrimônio cultural imaterial, responsáveis pela visibilidade e prestígio deste artefato. Iniciamos a reflexão sobre esta tradição por meio da noção de *tradição seletiva* de Williams (1979), mas foi Hobsbawn (1984), com a noção de *tradição inventada*, que nos permitiu avançar.

Para Hobsbawn (1984), as tradições têm sua origem no início da república na Europa e se caracterizam por serem discursos capazes de produzir sentimentos e condutas politicamente sancionadas. Uma tradição funciona quase como uma religião, pois mesmo laica é uma forma de fé que, amplamente aceita, constitui identidades pelo orgulho de pertencer. No caso de Abaetetuba, a tradição do brinquedo de miriti é bicentenária, de origem popular, e trazida aos dias atuais por meio da oralidade. Como para Hobsbawn (1984), a manutenção de uma tradição supõe a existência de certos elementos, buscamos os elementos da bicentenária tradição do brinquedo de miriti e identificamos quatro: a *estética da miniaturização*, os temas tradicionais, a relação com o Círio de Nazaré e a *produção generificada*⁸ – que, em razão do espaço exíguo, não será descrita aqui.

⁸ A *produção generificada* é um processo caracterizado pela divisão de tarefas entre mulheres e homens, ancorada na crença de que existe *trabalho bruto* e *trabalho leve*. O trabalho considerado bruto é o masculino como: cortar-modelar, lixar, aplicar selador ou massa; o trabalho considerado leve é o feminino: a pintura e o acabamento das peças. Os problemas de gênero produtos deste arranjo, são a hierarquia, o separatismo e a desigualdade.

Imagem 02: alguns temas tradicionais da bicentenária tradição do brinquedo de miriti.



1 - Pilão (homens trabalhando no beneficiamento da pimenta-do-reino); 2 - Cobra (20 cm); 3 - Casal de namorados; nesta, uma marca corporal ainda não explorada: a representação do homem branco, em uma região marcada pela mestiçagem com predominância indígena; 4 - barquinha; o barco é meio de transporte e de trabalho; o ribeirinho vende seus produtos da agricultura familiar: açaí, peixe, milho, cachaça; 5 - Roda gigante, sempre presente nas *quermesses*; 6 - Berlinda de Nossa Senhora de Nazaré. **Fonte:** www.google.com, acesso em 18/08/2018.

A estética dos brinquedos é caracterizada por peças miniaturizadas entalhadas com abundância de detalhes e colorido vibrante, representando a moradia, o transporte, o trabalho, a alimentação, a religiosidade, o lazer e o afeto: palafitas, canoas/barcos, frutas/bebidas/comidas, animais e trabalho (extrativismo e agricultura familiar). Apesar de haver algumas peças em tamanho natural (motocicletas, um boneco do personagem *Wood* do filme *Toy Story*) e outras gigantes, como a cobra grande, em geral, os artefatos medem entre 5 e 30cm, ao que denominamos de *estética de miniaturização*. Esta é parte integrante de uma estratégia discursiva destinada a engrandecer o significado, na medida em que permite em um só olhar apreendê-lo, a partir da apreensão do todo. (CANCLINI, 1989). Assim, o brinquedo de miriti é isso, um artefato-síntese do regionalismo, da identidade amazônica, pois passa ou quer passar a impressão de ser o reflexo fiel da realidade.

A relação com o Círio de Nossa Senhora de Nazaré. Os relatos orais informam que o brinquedo de miriti foi comercializado pela primeira vez na Feira de Produtos

Regionais da Lavoura e da Indústria⁹ instalada por ocasião da realização do primeiro Círio de Nazaré no ano de 1793. Nesta ocasião, foram vendidas as primeiras *canoinhas* para serem levadas pelos promesseiros no pagamento de suas promessas. Nestes mais de 200 anos, os brinquedos de miriti são produzidos para serem levados durante a procissão, representando as graças alcançadas (casas, barcos) e como alegres e coloridas lembranças da festividade. Esta relação com o Círio de Nazaré permitiu a visibilidade e o reconhecimento do brinquedo de miriti como “elemento estruturante do Círio de Nazaré” na certificação do Círio de Nazaré como patrimônio cultural imaterial do Brasil. (IPHAN, 2004).

A partir desta certidão do IPHAN, do ano de 2004, não demorou para que obtivéssemos a informação de que o brinquedo de miriti havia sido reconhecido como patrimônio cultural imaterial do estado do Pará, pela Lei 7.433/2010. Esta informação promoveu mudança na rota teórica, que passou a incluir as noções de patrimônio e educação patrimonial.

A prática do colecionamento é comum a praticamente todas as culturas, de modo que colecionar tem sido uma estratégia para constituir uma identidade, uma cultura e certo sentido de autenticidade. (CLIFFORD, 1994). Cada cultura é atravessada pela contingência, redefinindo a coleção, fazendo com que guarde apenas o que é julgado como merecedor de proteção da ação do tempo e precisa ser lembrado. Nesse sentido, o patrimônio cultural é um conjunto de bens materiais e imateriais que representa ideias e valores localizados no *entre lugar* do passado e do presente, constituindo identidades, formas culturais, e concedendo prestígio (CANCLINI, 1989; 1994). Por tais qualidades, é preciso preservar e conservar artefatos, monumentos e lugares históricos; em geral, esta prática é levada a efeito por certos grupos sociais em busca de legitimação histórica.

Há duas modalidades de patrimônio cultural: o material e o imaterial. O patrimônio cultural imaterial não considera o objeto, lugar ou monumento (cestos, tecidos, cerâmicas, mercados, feiras, santuários, praças, cidades, culinária, enfim), mas seu valor simbólico. Conservá-lo proporciona saúde espiritual à população, pois

⁹ Atualmente a feira do Brinquedo de Miriti ocorre no sábado e no domingo do Círio, sendo realizada nas praças do Carmo e Frei Caetano Brandão (Largo da Sé).

certos objetos e monumentos testemunham que o passado de glórias e a natureza sobrevivem aos impactos da modernização. (CANCLINI, 1989).

Não é o bastante colecionar e preservar bens culturais. É imperativo expor o patrimônio em comemorações, museus e feiras, no que Canclini (1989) chama de *teatralização*, ação organizada em certos palcos e com repertórios pré-definidos. O brinquedo de miriti é *teatralizado* durante o Círio de Nazaré, no *Miritifest* – uma grande feira abaetetubense realizada no mês de maio – e quando expostos cotidianamente nos “museus naturais”: as casas dos moradores e moradoras da cidade e as instituições públicas.

Alinhavamos estas reflexões com a educação já que, para Canclini (1989), a participação no palco da *teatralização* impõe conhecer a coleção de bens culturais e seus significados. Concordamos com o autor ao afirmar que, quanto menos formação escolar, menor a chance de ocupar o palco e atuar nele. Por conta disso, crianças e jovens precisam receber formação cultural na escola básica, para que tenham garantido o direito à memória, à História, e conheçam a tradição e o patrimônio de seu lugar, o que poderá produzir empatia e identificação.

Estas informações produzidas pela pesquisa permitiram a elaboração e execução, por três anos consecutivos, do projeto de extensão *A formação dos professores da escola básica por meio dos artefatos de miriti/PIBEX 2014-2017*, desenvolvido no espaço das próprias escolas municipais e estaduais; permitiu ainda nossa participação em eventos nacionais e internacionais, a publicação em anais, em capítulos de livros, periódicos qualificados e a continuidade da pesquisa por meio do projeto *A tradição do brinquedo de miriti no currículo da escola básica/Pibic/2016-2018*. O incessante movimento da pesquisa no campo curricular promoveu outros desdobramentos teóricos, como a necessidade de refletir sobre arte, da qual nos ocuparemos, brevemente, a seguir.

4 O BRINQUEDO DE MIRITI COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO CURRÍCULO

O brinquedo de miriti é amplamente representado como artesanato e os produtores como artesãos. Porém, durante o trabalho de campo nos chamou a atenção o fato de os artesãos e artesãs do ateliê da Miritong, identificarem-se como

artistas e representarem o brinquedo de miriti como arte. Adiamos este debate em razão das demandas anteriores, mas sempre esteve claro para nós que este aspecto merecia ser explorado e, agora, diante das demandas culturais da contemporaneidade e da BNCC, nos parece o momento oportuno. Na intenção de promover um debate introdutório sobre arte e cultura, faremos uma breve incursão, lançando mão dos argumentos dos Estudos Culturais e dos estudos antropológicos, para considerarmos o *sistema arte-cultura*, já que a arte não é uma expressão isolada. Para os Estudos Culturais, a noção de arte é variável, pois reflete tanto o contexto sócio histórico quanto o cultural, considerando as relações de poder, e os interesses que animam sua definição. Buscando compreender esta relação, Williams (2007) traça um desenvolvimento paralelo entre cultura e arte, tomando a industrialização, a cultura de massa e os conflitos sociais como contexto.

Quadro 01: Os significados de arte e cultura entre os séculos XIII e XX.

Períodos históricos	Arte	Cultura
Século XIII-XV	Habilidade	Colheita e cuidado com a lavoura
Século XVI	Atividades diversas: matemática, medicina e pesca	Desenvolvimento da mente
Século XVII	Habilidades diversas: pintura, desenho, gravura e escultura	Desenvolvimento da mente
Século XVIII	Belas artes	Civilização
Século XIX	Sensibilidade, criatividade	Elevação intelectual
Século XX	Criação humana e plural, passando a incluir artefatos tribais	Significados

Fonte: Sistematização das autoras a partir de Williams (2007).

Conforme sistematizado no Quadro 01 acima, entre os séculos XIII e XV arte significou *habilidade* e cultura, *cuidado* com a colheita; no século XVI, arte é um conjunto de atividades e cultura, desenvolvimento da mente; no século XVII, arte envolve um conjunto de *habilidades* diversas, e cultura segue como desenvolvimento da mente. Mas é no século XVIII que se dá a distinção entre arte e artesanato, artista e artesão (este último lida com trabalho manual especializado, sem propósitos intelectuais, imaginativos e criativos) que, segundo Williams (2007), ocorre a partir da definição de cientista, o que permitiu a especialização do artista e a distinção entre belas-artes e artes úteis (artesanato). Neste contexto, arte fica restrita a belas artes, e cultura é definida como civilização.

Para Williams (2007), com esta distinção, a tentativa é a de associar arte e artista a interesses humanos gerais e não utilitários, mesmo que, ironicamente, a obra de arte seja tratada como mercadoria. Avançando para o século XIX, arte significou criatividade e sensibilidade e cultura, o que há de mais elevado intelectualmente, essencial e precioso; no século XX, no contexto descolonial, globalizado e interdependente, arte e cultura passam a ser consideradas criações humanas, plurais, menos eurocêntricas e menos elitistas: cultura é mutante, um organismo vivo e a noção de arte passou a incluir outros artefatos não-ocidentais da chamada arte primitiva; arte e cultura se estenderam a todas as partes do mundo.

Como é possível notar, no século XX, o sistema arte-cultura do século XIX foi desafiado e contestado, por meio de uma noção de cultura plural, que resultou da ocidentalização do mundo via globalização, com o conseqüente ocaso da diversidade humana. (WILLIAMS, 1992, 2007). Neste mapa, iniciaram-se os esforços pelo reconhecimento da arte primitiva indiana, indígena, chinesa e africana; este reconhecimento se traduziu em colecionamento de objetos e obras de arte nativas, por representarem a diversidade perdida.

Na esteira do sistema arte-cultura, Geertz (1997) também contribui com o debate em tela, argumentando que falar de arte não é tarefa fácil, pois esta parece existir em um mundo particular, difícil de alcançar. Mesmo assim, o autor parte da definição de cultura considerada como teia de significados produzidos pela humanidade e que orientam a vida coletiva e individual; por outro lado, a arte é a gramática da representação, presente em qualquer cultura ocidental e não-ocidental. Valendo-se dos argumentos de Matisse¹⁰, de que os meios pictóricos e a subjetividade são interdependentes na expressão da vida em forma de arte, o autor argumenta que a arte é a expressão de uma sensibilidade que é essencialmente formada coletivamente e suas bases são tão amplas e tão profundas quanto a própria vida em sociedade. (GEERTZ, 1997). O que o autor quer dizer é que a força estética é expressão das relações sociais, e é esta força emocional, a subjetividade, que transforma coisas em arte.

¹⁰ Henri Matisse: pintor, desenhista, gravurista e escultor francês; é um dos fundadores do *fauvismo*, um dos primeiros movimentos modernos do século XX; sua obra é amplamente considerada uma expressão da arte de vanguarda. Disponível: https://www.ebiografia.com/henri_matisse/

Na mesma direção, associando arte-cultura, Clifford (1998) argumenta que a cultura é uma quermesse cosmopolita plural e democrática, e que a arte é uma “[...] atividade concreta de representar uma cultura, uma subcultura ou qualquer domínio da atividade coletiva” (1994, p. 83), a partir do local. Assim, tanto Geertz (1997) quanto Clifford (1994), concordam que a arte representa a cultura, que é um processo que atribui aos objetos de arte um significado cultural que é sempre local, variando de uma cultura para outra no espaço-tempo, o que incide no julgamento das qualidades intrínsecas que transformam a subjetividade em objetos concretos. Para Geertz (1997), além de o sentido de um objeto ou obra de arte variar de um povo para outro, varia de um indivíduo para o outro, em razão de ser um produto que está para além da experiência.

A participação no sistema particular que chamamos de arte só se torna possível através da participação no sistema geral de formas simbólicas que chamamos de cultura, pois o primeiro sistema nada mais é do que um setor do segundo. Uma teoria da arte, portanto, é, ao mesmo tempo, uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo. (GEERTZ, 1997, p. 165).

Considerando o sistema arte-cultura, e os argumentos tanto de Geertz (1997) quanto de Clifford (1994), deduzimos que as peças miniaturizadas do brinquedo de miriti são arte, pois expressam a subjetividade do artista e suas experiências imediatas, vividas no universo das populações ribeirinhas no interior da Amazônia. As peças, com seus variados temas, representam o modo de vida dos artistas que as produzem, fazendo sentido para eles e elas, pois expressam as muitas dimensões do cotidiano, suas experiências e emoções sobre o trabalho, o lazer, a moradia, a alimentação, o transporte, a religiosidade, os animais, o afeto, enfim, a vida. Os temas das peças de miriti são a expressão de que a arte representa sinais e significados que estão para além dos sistemas semióticos.

Diante deste cenário econômico-cultural, questionamos o fato de o brinquedo de miriti ser duplamente central para a cidade, de ser expressão cultural e, paradoxalmente, ser ignorado pela escola básica abaetetubense. Afirmamos esta exclusão porque, até o momento, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Abaetetuba não considerou a cultura local como fonte de conhecimento capaz de redimensionar o currículo escolar. Entretanto, considerando que a cultura *a governa o social e o individual*, regulando a sociedade e o sujeito (HALL, 1997a;

1997b), essa força social da cultura se traduz em *força pedagógica* (GIROUX, 2003) no processo de escolarização, estendendo seu poder educativo na direção do currículo como um campo de produção de significados, de representações, de identidades e subjetividades.

Considerando a bicentenária tradição, o patrimônio cultural e a expressão artística, certos conhecimentos sobre o brinquedo de miriti poderiam constar em vários componentes curriculares como História, Geografia e Arte. Porém, como seguimos a trilha do sistema arte-cultura, para o momento, nos limitaremos ao debate no componente Arte, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular/BNCC.

Mesmo bastante contestada por ser uma tentativa de impor um currículo único e verticalizado, a BNCC aciona discursos que podem ser considerados para pensar em iniciativas de reorientação curricular. No texto da Base, os currículos devem expressar “[...] um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. (BNCC, 2018, p. 16), cabendo aos sistemas, redes de ensino e escolas, definir ações e tomar decisões relativas à organização de currículos para a escola básica e, desde que sigam o marco legal em vigor, podem incorporar os temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local e regional, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Macedo (2014) argumenta que a LDB 9394/1996 já previa em seu artigo 26 a necessidade de uma base curricular comum. Infelizmente, para a autora, o processo de elaboração da BNCC sofreu interferências de “agentes sociais privados” que almejavam controle sobre o currículo a partir da imposição de seus interesses mercadológicos. No discurso deste novo modelo de regulação, o controle do que será ensinado e aprendido estará garantido por meio da avaliação externa.

Considerando este processo atravessado por interesses mercadológicos e também por uma noção limitada de Arte, a BNCC focou no *fazer*, empobrecendo a experiência. Peres (2018), ao refletir sobre o componente curricular Arte na BNCC, argumenta que este é desconsiderado como área de conhecimento, permanecendo subordinado à Área de Linguagens, tornando-se um componente acessório destinado a apenas auxiliar na compreensão de certos conteúdos de Língua Portuguesa ou de Literatura. Com isso, o conhecimento do campo da Arte é ignorado.

Resulta disso é que, na BNCC, o ensino da Arte fica restrito a *práticas expressivas individualizadas*, ou o fazer e o fruir, negligenciando sua relação com a cultura. Mesmo não lançando mão do sistema arte-cultura em suas reflexões, a relação arte-cultura fica evidente quando, mais adiante em seu artigo, Peres (2018) aciona Pedrosa (2011), para afirmar que a Arte, como campo de saber, contém conhecimentos sobre a cultura na qual a obra de arte foi realizada. Nessa direção, Peres (2018) conclui que na BNCC não há espaço para uma área do conhecimento que promova a compreensão do mundo por meio da sensibilidade.

O que almejamos com o ensino da Arte é a percepção de sua dimensão sócio cultural, o que proporcionaria o reconhecimento da cultura local, promoveria empatia pelo brinquedo de miriti e, adicionalmente, seria fonte de autoconhecimento e de constituição de identidades.

Com Giroux e Simon (1995), argumentamos em favor de um currículo que considere a cultura local e seus artefatos, bem como as transações simbólicas e materiais do cotidiano, pois estes elementos imprimem sentido às experiências. Planejar e organizar o currículo assim percebido é um modo de expandir as possibilidades de escolarização de crianças e jovens. (RIBEIRO; LOBATO; ALEXANDRE, 2017). O primeiro passo para o redimensionamento curricular com eixo cultura é a superação da visão monocultural da cultura hegemônica, reconhecendo outras culturas – *cultura popular*, massiva, ribeirinha –, seus artefatos, experiências e sensibilidades. Assim procedendo, é possível questionar o cânone e caminhar na direção de um currículo outro; aqui, não há a simples inversão do foco na cultura erudita para depositá-lo na cultura ribeirinha e na multiplicidade de experiências que produz, pois, a intenção é hibridizar o currículo, reequilibrando-o com aspectos relevantes das muitas culturas, para promover a *justiça curricular* do modo como pensada por Rewey Connell. (RIBEIRO; LOBATO; ALEXANDRE, 2017).

Nesse processo complexo, não basta codificar a tradição, o patrimônio cultural, e a arte em conteúdo para ensinar-aprender nos componentes curriculares de História ou Artes, pois é preciso considerar as representações dos estudantes sobre o brinquedo de miriti, bem como a formação cultural de professores, evitando a banalização, a romantização e o endeusamento da cultura local que, caso ocorra, produzirá a discriminação de outras culturas.

Moreira e Candau (2003) reconhecem que a tarefa enfrentará desafios, em razão de a seleção de conhecimento ser atravessada por tensões sociais e educacionais, expressas no jogo aceitação-contestação-negociação de significados, tanto em relação ao cânone quanto em relação aos elementos da cultura local. Desse modo, é preciso evitar a colonização do currículo e, para tanto, é imperativo considerar a centralidade da cultura na contemporaneidade, a justaposição entre local-global, a política do lugar e a interculturalidade, para que crianças e jovens conheçam a si mesmo e ao Outro.

CONSIDERAÇÕES EM TRÂNSITO

A partir do *modus operandi* outro da etnografia pós-moderna, as duas bolsistas de iniciação científica produziram informações por meio da observação participante, de conversações e de captura de imagens durante dez meses de trabalho de campo. Compuseram diários de campo que nos permitiu desenvolver outros projetos de pesquisa, de extensão, participar de eventos nacionais, internacionais, publicar em livros e periódicos qualificados.

A pesquisa também impôs explorar ferramentas analíticas impensadas, que causaram certo desconforto inicial, como patrimônio cultural e arte, mas que se mostraram produtivas na compreensão da relação educação e cultura, especialmente, no debate curricular. A pesquisa segue criativa e inovadora, desafiando-nos a enfrentar a particular alquimia dos Estudos Culturais, o que exige a percepção da provisoriedade e a disposição para novas apropriações seletivas, pois a aventura é imprevisível e o destino é incerto.

JOYCE OTÂNIA SEIXAS RIBEIRO

Professora de didática da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/FAECS.

LIDIA SARGES LOBATO

Pedagoga. Mestre em Educação/UFPa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Geografia e Estatística. *Cidades: Abaetetuba*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.censo2010.ibge.gov.br>; acesso em: 18 ago. 2018.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1989.

CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção do imaginário nacional. Trad. Maurício Santana Dias. *Revista IPHAN*, Brasília, v. 57, n. 23, p. 91-115, dez., 1994.

CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CLIFFORD, J. Colecionando arte e cultura. Trad. Anna O. B. Barreto. *Revista IPHAN*, Brasília, v. 57, n. 23, p. 69-75, dez., 1994.

GEERTZ, C. A arte como um sistema cultural. In: GEERTZ, C. *O Saber Local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.142-181.

GIROUX, H. *Atos impuros: a prática política dos Estudos Culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, J. da S. *Cidade da arte: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba*. 2013, 417p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará. Belém.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação&Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997a.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.

HOBBSAWM, E. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBBSAWM, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: EDUSC, 2002.

LOBATO, L. S. *Relatório de pesquisa*. Abaetetuba: Gepege, 2015.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1530-1555, out./dez., 2014.

MORAES, Y. S. *O brinquedo de miriti e o desenvolvimento local no município de Abaetetuba*. 120p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia. Núcleo de Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará. Belém.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, mai./ago., 2003.

PERES, J. R. P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. *Revista de Educação, desenho e artes visuais*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, ago., 2018.

RIBEIRO, J.; LOBATO, L.S.; ALEXANDRE, J. Brinquedo de miriti: a força pedagógica da cultura local no currículo. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 28, n. 2, p.227-245, mai./ago., 2017.

WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

WILLIAMS, R. *Palavras-chave*. São Paulo: Boitempo, 2007.