

“É BRINCANDO QUE SE APRENDE”: UM ESTUDO DO ACERVO DAS BONECAS KARAJÁ DO MAE-UFPR¹

Adriane dos Santos Tavella Ferrari²

- Enviado em 23/10/2015
- Aprovado em 15/02/2016

RESUMO

As crianças sempre fascinaram muitos pesquisadores nas mais diversas áreas com seu mundo à parte e suas representações. A Antropologia da criança “olha” para esse grupo que até então tinha muita pouca representatividade nos temas de pesquisa antropológica. Este artigo discute, a partir de um balanço da literatura disponível, a relação entre a Antropologia e a construção do papel da criança em algumas sociedades e como a criança passa a ser vista não mais como um simples “imitador”, termo utilizado por Florestan Fernandes, mas como um agente produtor de conhecimento em seu grupo. Outro ponto ressaltado é a construção de uma categoria conceitual dentro da Antropologia onde a criança é vista como agência, termo utilizado por Angela Nunes, na construção do seu espaço lúdico com brincadeiras e brinquedos e sua interação no espaço social de seu grupo. O artigo ainda apresenta parte do acervo de bonecas Karajá do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR como ilustração de que brincar não é apenas algo lúdico, mas algo que também faz a sociedade e o grupo social no qual está inserido.

Palavras-chave: Antropologia da criança. Crianças indígenas. Lúdico e brincadeiras indígenas.

INTRODUÇÃO

A Antropologia surge como ciência em meados do século XIX e começo do século XX tendo como objetivo abordar as culturas e as sociedades como sistema social, com seus símbolos e significados. Partindo desse conceito “geral”³ da Antropologia, surgem as seguintes questões: como é inserir a criança como objeto

¹ Monografia defendida no DEAN-UFPR como requisito para a conclusão do bacharelado em Ciências Sociais em 2013 sob o título JOGOS E BRINCADEIRAS: O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS INDÍGENAS. Versão integral disponível na biblioteca digital da UFPR: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/cienciassociais/files/2013/09/MONOGRRAFIA-ADRIANE-DOS-SANTOS-TAVELLA-FERRARI.pdf>

² Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná/UFPR. Pós-graduanda em Antropologia Cultural pela PUC-PR. Endereço eletrônico: adrianeferrari2045@gmail.com

³ O termo geral é utilizado de uma maneira simplista pois, não nos propomos discutir o surgimento da Antropologia nesse artigo.

de estudo da Antropologia? Quando a criança passa a ter relevância para a Antropologia? A criança é um sujeito social ativo, ou apenas seres “incompletos” em processo de formação social?

Essas questões permeiam toda a Antropologia da criança e a sua formação como um dos ramos da Antropologia. Para pensar uma Antropologia da criança em especial da criança indígena⁴, deve-se romper com alguns conceitos pré-elaborados. Segundo Tassinari (2011) é preciso romper com uma visão “adulto cêntrica” do pensamento ocidental, e ter como princípio a compreensão do pensamento indígena, que traz as crianças como sujeitos presentes⁵. Elas estão presentes em várias situações como, por exemplo, nos momentos em que se tornam mediadoras de categorias cosmológicas entre mortos e vivos, nas relações de parentesco e consanguinidade, de predação e produção. Há crianças com o poder de decisões podendo ter mobilidade social em qualquer espaço, explorando a totalidade da vida social tornando-as assim, sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.

O presente artigo é composto de três partes: na primeira parte é realizado um balanço da literatura disponível sobre a Antropologia da criança e as contribuições de Clarice Cohn e Angela Nunes para essa análise nas sociedades indígenas brasileiras. Na segunda parte, a revisão bibliográfica é sobre análise da construção do lúdico e as brincadeiras no cotidiano das crianças dentro dos estudos antropológicos. Na terceira e última parte é analisado parte do acervo das bonecas karajá do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná com a intenção de demonstrar que a ideia de brincar não é algo apenas lúdico, mas é algo que também faz a sociedade e o grupo em questão na transmissão de valores.

A partir da leitura de Cohn (2005) é possível traçar um percurso bibliográfico a partir das primeiras referências às crianças na literatura antropológica, o que ajuda na compreensão dos conceitos acionados pela Antropologia da criança. Os primeiros trabalhos que colocaram as crianças como destaque datam das décadas de 1920 e 1930, a partir de antropólogos norte-americanos ligados à Escola de Cultura e

4 A antropologia da criança surge, de modo mais evidente, em estudos com populações indígenas. Porém esses estudos com crianças em outros contextos não devem ser ignorados ou menosprezados. Para Cohn, “... os estudos das infâncias indígenas e das crianças indígenas vêm florescendo ... e revelando muito do que as crianças têm a dizer de seu mundo. Um mundo que às vezes, como em outros campos de pesquisa, só é acessível por meio delas, já que embora conhecido, é obliterado pelos adultos. No entanto, os estudos das crianças têm tido pouco efeito no debate da etnologia indígena em geral – poucos etnólogos leem os estudos sobre as crianças dos povos com quem trabalham. Este é um problema real, que devemos reconhecer e enfrentar, para que nossos estudos não falem apenas para nós mesmos, reiterando-se a si mesmos, mas ganhem um alcance maior e mais efetivo nos debates da antropologia e no debate sobre o mundo. Assim, acho que os dois aspectos que enumerei são igualmente verdadeiros: temos um campo consolidado e reconhecido, com grande produção, com espaço em publicações na área e eventos, mas ainda carecemos de uma entrada no debate maior da antropologia, uma entrada que nos permita uma voz ampliada na compreensão dos vários fenômenos sobre os quais antropólogos se debruçam como pesquisadores e como cidadãos. É este o estado da arte: a antropologia dedicada às crianças e às infâncias se consolidou, e a excelência, a possibilidade (metodológica, analítica, epistemológica) e a legitimidade de nossos estudos são reconhecidas. Porém, ainda necessitamos ganhar maior abrangência tanto no debate antropológico como um todo quanto na intervenção e na atuação pública. Por isso, meu chamado aqui é por maior interlocução, mais entrecruzamentos. É também por manter o tema no debate atual da antropologia. Um bom começo para tal é reconhecer o que os estudos com e sobre crianças têm podido revelar e que nem sempre é revelado pelos demais estudos. (Cohn, 2013: 222-223)

⁵ Que elas estão lá, que participam, que se envolvem.

Personalidade, que tinham como foco compreender o comportamento da sociedade norte-americana daquele período. Destacam-se nessa vertente Franz Boas e Margareth Mead⁶, esta última, inclusive, teve grande destaque ao estudar os adolescentes de Samoa no final da década de 1920. Mead com formação em Psicologia e Antropologia, segue por orientação de seu professor Franz Boas para Samoa a fim de realizar uma pesquisa sobre a adolescência. Seu primeiro trabalho foca a adolescência e, segundo a autora, para compreender essa fase da vida do indivíduo, era necessário conhecer suas fases interiores, era importante compreender as etapas de crescimento desde a infância. Essa pesquisa foi apresentada em sua obra “Coming age in Samoa”, Mead (1929).

Em outra obra, “Groving up in New Guinea”, Mead fala da infância. Descreve as crianças *manu* através de um método qualitativo e comparativo. Coletou dados, realizou entrevistas, e a partir de uma observação continuada e cotidiana das crianças e adolescentes nas aldeias que moravam sua pesquisa enfatizou as interações sociais das crianças, suas mães e seu cotidiano. Cohn (2005) destaca que Mead teve grande contribuição no que diz respeito aos primeiros estudos voltados à infância. Pode-se, portanto, considerá-la uma “pioneira” da área.

A escola estrutural-funcionalista, fundada por Radcliffe-Brown, que tem como princípio compreender as práticas e o processo de socialização dos indivíduos, a partir de um sistema de papéis e relações sociais, que formam uma totalidade social, contrapõe-se aos princípios da escola de cultura e personalidade que prega o psicologismo e a formação da personalidade ideal. Os estudos da escola estrutural funcionalista deixam a criança sem um papel de destaque, ela é apenas estudada como um grupo de mesma faixa etária (os pares), categorias (idades, status e papéis sociais) e sua participação limita-se apenas ao seu aprendizado no processo de socialização em seu grupo.

No Brasil os primeiros estudos da Antropologia que voltam os olhos para um novo sujeito - a criança - são sobre as sociedades indígenas. Entre os diversos autores que fizeram breves citações sobre as crianças em seus grupos, destacamos Florestan Fernandes e Egon Schaden.

Florestan Fernandes (1976) faz a análise das crônicas sobre a sociedade Tupinambá. Segundo Fernandes (1976:81) as crianças (ou “imatuross”, na sua própria definição) “não teriam dificuldades para participar das atividades adultas, mas ainda mais que isso, que seria possível criar um mundo adulto miniaturizado no qual as crianças reproduzem técnicas de produção”. Outro ponto destacado na sua obra em relação às crianças na sociedade Tupinambá é que, além do aprendizado de técnicas de produção, elas participam das atividades cotidianas, assimilando os valores tradicionais. Nesse ponto o autor defende a ideia de que todo membro de uma sociedade se converte em um agente de socialização, em suas práticas sociais cotidianas, ou seja, os “imatuross” em seu processo de aprendizagem na sociedade Tupinambá, são menos

⁶ Mas antes de Mead, no final do século XIX alguns textos evolucionistas que buscavam estabelecer um pensamento científico para padrões de desenvolvimento da espécie humana fazem já faziam referências ao comportamento infantil, considerando que a criança necessitava tornar-se adulta e o selvagem de se civilizar, tais como apontados por Taylor (Primitive Culture, 2 vols, 1871) e Spencer (Political institutions, 1882).

expectadores, e estes imaturos são os que devem assimilar o processo de socialização desta sociedade indígena.

Egon Schaden (1945) faz uma reflexão próxima à questão levantada por Florestan Fernandes, indicando que a criança indígena se integra ao grupo de adultos em um processo gradual definido, onde as crianças aprendem brincando e fazendo miniaturas do mundo adulto. Schaden destaca que além de analisar o processo de educação nas sociedades indígenas como um processo de socialização, que dá à criança indígena, uma “educação moral”, que faz com que aprenda e aceite as normas de comportamento aprovadas, é necessário compreender outro foco da educação, a educação tendo como princípio a magia e os rituais. O autor busca essa compreensão a partir da transmissão oral de “conselhos e juízo moral”, que indicam práticas cotidianas e ritos de passagem no grupo.

Egon Schaden e Florestan Fernandes⁷ trazem um “novo olhar” para a criança na sociedade indígena. Suas obras têm em comum o foco no processo de educação na sociedade indígena e a socialização da criança no mundo adulto⁸. Destacando a construção de uma Antropologia que tenha um diálogo voltado às questões da criança no Brasil, temos os trabalhos das autoras Clarice Cohn (2000) e Angela Nunes (1999) ao construírem um olhar diferenciado sobre essa questão. Ambas deram um grande impulso para a Antropologia da criança indígena no Brasil e buscaram nos primeiros etnólogos referências para a construção de um campo até então pouco explorado pela Antropologia.

1. A CONTRIBUIÇÃO DE CLARICE COHN E ANGELA NUNES PARA A ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA NO BRASIL

Os trabalhos de Clarice Cohn tiveram uma grande influência de Lux Vidal (1977)⁹. Em seu trabalho Vidal destaca a pintura corporal dos Xikrin-Kaiapó e faz referências constantes às crianças descrevendo a participação delas no grupo, e, o que é mais importante, apresentando as categorias de idade. Outro ponto destacado é o vínculo entre mãe e filhos durante o processo de construção das pinturas corporais que demoravam horas. Vidal observa os cuidados dos pais com as crianças desmistificando que as crianças indígenas ficam aos cuidados de várias pessoas e destaca a permissividade sem restrições das crianças aos

⁷ Essas são as duas obras “pioneiras” que conferem algum espaço à criança na antropologia feita no Brasil. Existem outros trabalhos sobre as sociedades indígenas que trazem capítulos referentes à criança em seu meio, como Thomas Gregor (1977) e Clarice Cohn (2000).

⁸ Esse é um breve relato sobre a Antropologia da criança, cabe destacar que essa temática é uma nova perspectiva dentro da Antropologia, e que é uma área que está em plena construção.

⁹ Vidal, Lux Boelitz. 1977. *Morte e Vida de uma Sociedade Indígena Brasileira: os Kayapó-Xikrin do Rio Cateté*. São Paulo: Editora HUCITEC & Editora da Universidade de São Paulo.

diversos locais da aldeia, atribuindo assim, aos pequenos um papel de mensageiro, o que se repete em outros grupos indígenas.

Clarice Cohn (2000) faz uma etnografia dos *Xikrin* do Bacajá, grupo Kaiapó (JÊ) que vive no sudoeste do Pará.¹⁰ Ao analisar os *Xikrin* destaca como eles concebem a infância e o aprendizado. Partindo desses conceitos, Cohn constrói uma análise da importância da participação das crianças na vida cotidiana e nos rituais, observa como ocorre o processo de ensino e aprendizagem por parte desse grupo e faz uma análise da pintura corporal infantil que tem grande importância social pois, demonstram as etapas do crescimento dos *Xikrin*. Ainda destaca em sua pesquisa que o estudo sobre a noção de pessoa, que traz para cada sociedade o que é o entendimento do que é infância e de que forma o aprendizado é pensado por esse grupo, é de grande importância. A autora dedica um capítulo inteiro a infância dos *Xikrin* para compreender a criança em seu cotidiano. Primeiro descreve o lugar da criança nessa sociedade e sua importância. Depois destaca o papel relevante das crianças que são fundamentais na definição das categorias de idade e estabelecem um status social ao indivíduo.

Ao observar as crianças *xikrin*, Cohn ressalta a mobilidade desse grupo ao circularem por diversos espaços físicos e sociais deixando claro que as crianças têm poucas restrições quanto aos espaços da aldeia e circulam por quase todos os lugares, com acesso principalmente aos espaços de domínio feminino. No capítulo denominado "A infância entre os *xikrin* de Bacajá", a autora descreve a participação das crianças nos rituais que pode ser de forma efetiva ou apenas observando pois, como se sabe a criança *xikrin* "tudo ouve e tudo vê".

Outro capítulo é dedicado ao aprendizado e conhecimento das crianças *xikrin*. Nele a autora destaca o ritual de iniciação o *mereremx* masculino e feminino como forma de aprendizado de forma que essa transmissão ocorra com a criança ainda pequena. São abordados os momentos do cotidiano, como forma de aprendizagem. Na representação *xikrin*, o momento privilegiado de aprendizado, acontece à noite, quando as crianças dormem com seus avós, e antes de adormecer, eles escutam suas histórias. É assim que os adultos gostam de se referir ao modo como aprenderam quando crianças (Cohn, 2000:107). Outra forma de aprendizado ocorre nas rápidas reuniões de família na frente das casas. Também nas diversas formas de construção do conhecimento a autora ressalta a grande contribuição da escola que acolhe várias faixas etárias. Sobre as diversas formas de aprendizado dos *Xikrin* a autora observa que não há um momento e ocasião de aprendizado específico e único, esse processo pode ocorrer a qualquer momento. Assim, tornam-se livres para aprender a qualquer momento e com quem lhes parece mais indicado, respeitando as regras de relações das diversas categorias de pessoas.

Por fim, a autora destaca a importância da pintura corporal e a ornamentação para os *Xikrin* como forma de compreender o crescimento da criança dando ênfase à experiência da infância nesse grupo. Ela descreve as práticas da pintura corporal infantil como fator de socialização. O trabalho de Cohn demonstra a

¹⁰ Clarice Cohn teve como orientadora desse trabalho (que foi seu mestrado) a professora Lux Vidal.

importância das crianças na sociedade *xikrin*, nas construções das relações sociais do grupo e como a noção de pessoa faz parte desse processo construtivo do que é ser uma criança *xikrin*.

Outro trabalho de destaque em relação aos estudos de Antropologia da criança no Brasil é o de Angela Nunes (1999), “Brincando de ser criança“, sobre as crianças xavante. O trabalho de Nunes teve como grande influência a pesquisa de Aracy Lopes (1986)¹¹, que desenvolveu uma etnografia sobre os xavante observando a sistematização das categorias de idade masculina e feminina, ou seja, são delineadas as fases do ciclo de vida do indivíduo e o sistema de nomeação que o acompanha. As crianças surgem assim, enquanto ser social com a atribuição de nomes que passam a fazer parte da organização social do grupo de forma efetiva.

Nunes (1999) faz uma análise bibliográfica e etnográfica sobre a Antropologia da criança e tem como foco principal o processo da educação escolar oficial entre vários grupos xavante. A autora divide o trabalho em duas partes: a primeira parte faz uma análise bibliográfica de estudos antropológicos sobre a infância e estudos etnológicos sobre as sociedades indígenas no Brasil, e a segunda parte faz a descrição do processo histórico de como a criança foi pensada na Antropologia e a sua importância nesse processo de construção.

Na primeira parte são destacadas as principais contribuições de pesquisas referentes à Antropologia da criança e problemáticas teóricas discutidas por alguns autores que contribuem para uma sistematização de informações para melhor compreensão dessa temática. O outro ponto de destaque é a contribuição dos trabalhos de etnólogos que pesquisaram em sociedades indígenas do Brasil discorrendo sobre possibilidades do entendimento da infância indígena podendo abrir um campo de investigação sobre, com e para as crianças. A segunda é um estudo de caso, realizado com material etnográfico recolhido em área indígena no Brasil, entre os xavante. A autora constrói reflexões teóricas e parte do pressuposto da existência da criança como seres construtores de agência, ou seja, parte do princípio que as crianças são agentes na reprodução de suas próprias categorias e da própria dinâmica social que a todos atinge. Descreve a sociedade *xavante* e a incorporação das questões referentes à educação e como se configuram os limites entre escola e aldeia, observa como as crianças fazem a interação entre si e as demais pessoas da aldeia e como ocorre a construção do conhecimento. Conclui que “precisamos descobrir “como e o que aprender com as crianças e sobre elas”” (Nunes, 1999:312).

Retomando a ideia de Nunes (1999) ao pensar a criança como um possível produtor de agência dentro da dinâmica do seu próprio grupo, é interessante destacar como alguns grupos refletem a morte de

¹¹ LOPES DA SILVA, Aracy. Nomes e Amigos: Da Prática Xavante a uma Reflexão sobre os Jê. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1986. Aracy Lopes torna-se grande influência nas questões que permeiam os estudos sobre a infância indígena, sobretudo após a contribuição de sua etnografia sobre o ciclo de nomeação dos *xavantes*. Bastante ativa, como antropóloga passa a envolver-se também com questões referentes à educação indígena fazendo parte da Comissão Pró-Índio em 1981, a partir de uma atuação que visava aos poucos concretizar novas práticas educacionais aos indígenas, considerando aspectos próprios da cultura de cada grupo.

crianças e seus rituais, e como se torna recorrente a ideia de um ser incompleto que deverá cumprir um ciclo. Cohn (2010) descreve a morte entre os Xikrin e menciona a vulnerabilidade da criança, pois seu corpo é algo que está se formando gradativamente mesmo depois do seu nascimento, sendo assim, seu *karon* (segundo tradução da própria autora, “alma”) é mais vulnerável para ser capturado pelos espíritos dos mortos, não permanecendo em espaços sociais da aldeia, mesmo que seu corpo seja tratado como de um adulto em todo processo ritual.

Nesse breve relato, mesmo que não exaustivo, deve-se pensar a Antropologia da criança indígena no Brasil e as contribuições de Cohn e Nunes por desenvolverem um trabalho específico sobre a criança indígena. Ambas se destacam por sua contribuição acadêmica ao discutir uma temática que é pouco explorada pela Antropologia. Assim, deve-se observar que as autoras¹² possuem um olhar etnográfico formado pela sensibilidade e receptividade ao compreender um grupo social atuante, que até então tinha pouca relevância para a Antropologia.

Considerando toda a trajetória para se propor uma Antropologia da criança indígena no Brasil, observa-se que há um rompimento com algumas ideias e conceitos que foram construídos ao se observar as crianças em seus grupos. Assim num primeiro momento, havia a Antropologia culturalista de Margareth Mead e as ideias de socialização pensadas por Florestan Fernandes e Egon Schaden. Observa-se que essas primeiras ideias foram revistas e repensadas por essas antropólogas contribuindo para a inclusão da criança na Antropologia. Todas as questões abordadas retratam de forma breve como a criança foi tema na Antropologia. Deve-se destacar as observações que se tornaram recorrentes nos trabalhos antropológicos sobre as crianças. Segundo Tassinari (2007:22), devemos reconhecer que temos poucos dados etnográficos sobre as crianças; temos a necessidade de deixar de lado nossa visão estereotipada sobre a candura ou crueldade indígena, devemos reconhecer a diversidade sociocultural indígena e o caráter provisório das generalizações. Alguns aspectos são recorrentes nas concepções indígenas sobre a infância, como: o reconhecimento da autonomia da criança e da sua capacidade de decisão; o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; a educação como produção de corpos saudáveis; o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas e o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais. As observações de Tassinari (2007) trazem de forma resumida a maneira de como a criança foi tratada na Antropologia, em especial na etnologia e como esse processo traz uma nova perspectiva, contribuindo para a construção da Antropologia da criança indígena no Brasil.

¹² Entre os vários trabalhos voltados à Antropologia da criança com o olhar diferenciado como já foi citado observa-se que grande parte foram produzidos por mulheres, configurando uma questão de gênero nas entrelinhas da procura do entendimento sobre a infância indígena.

2. A CONSTRUÇÃO DO LÚDICO E AS BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS

A Antropologia sempre foi uma ciência aberta à pesquisa de diversos e diferentes temas, sociedades, ou grupos sociais. Dentro dessa perspectiva, em alguns momentos a questão do lúdico fez-se presente mesmo que, de maneira “tímida”. Alguns antropólogos fizeram análises dos jogos e brincadeiras de alguns grupos sociais para compreender de que forma esses jogos tem importância na organização social do grupo.¹³

O universo do lúdico não tem sido muito privilegiado na Antropologia. Existem poucos trabalhos que dizem respeito à questão de como o lúdico influencia a vivência e a construção desse conceito como categoria em alguns grupos. Faltam informações sobre o que é brincar e a sua importância em algumas sociedades indígenas, sobre a importância das brincadeiras e dos brinquedos no cotidiano das crianças indígenas, e como essas observações podem contribuir para uma análise da criança como categoria conceitual.

Historicamente na Antropologia alguns autores fizeram reflexões sobre a importância do lúdico. Segundo Angela Nunes o primeiro é Frazer (1982) que apresenta o fenômeno lúdico com expressão de unidade, variedade e continuidade da mente humana. Outro antropólogo foi Mauss (1934) que chamou atenção para o lado estético do jogo, aliado às emoções aos desencadeamentos, um total envolvimento do corpo. Mead (1920) em seus trabalhos sobre crianças e adolescentes em Samoa, destaca os jogos e brincadeiras e, posteriormente, analisa potencialidades e limitações do brincar como indicador cultural.¹⁴

Mas como se constrói o lúdico? Segundo Nunes (2003) significa diferenciar o olhar na aparente falta de ordem e liberdade das crianças indígenas, e observar que o que ocorre na verdade é uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso que está inserida no cerne de um grande processo educacional. Essa aparente permissividade e falta de punições, segundo a autora obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e vão tomando consciência das representações e espaços dos indivíduos em seus grupos. A ideia da construção do brincar no cotidiano da aldeia é marcada pela relação das crianças com outras crianças maiores ou menores que se alternam entre tarefas domésticas e brincadeiras desenvolvendo suas habilidades, descobertas e modos de ser e pensar o que é ser criança. Além, da relação entre crianças, é importante destacar a relação entre crianças e adultos no processo de construção das brincadeiras e dos brinquedos e qual a importância do adulto nesse processo de interação social. Os adultos demonstram-se extremamente pacientes e ouvem as crianças com total atenção.

¹³ Há poucos exemplos na literatura antropológica referente a jogos, mas alguns antropólogos citaram ou analisaram essa questão como, por exemplo, Thomas Gregor (1977), Huizinga (1955), Mauss (1947), Noelia Enriz (2011), Altman (1999).

¹⁴ Ainda no que se refere à questão da construção do lúdico como categoria na antropologia alguns trabalhos mesmo que poucos, de alguns autores trazem capítulos dedicados às crianças e suas brincadeiras como, por exemplo, Thomas Gregor (1977), Angela Nunes (2003), Clarice Cohn (2000), Mellatti (1964) entre outros.

Alguns antropólogos ao fazerem suas pesquisas de campo com seus diversos temas e ao chegarem às sociedades indígenas (e em outras também) passam por um processo de adaptação e nesse processo, sempre as crianças estão presentes com sua curiosidade. Muitas vezes nesse processo as crianças tornam-se os “olhos e os ouvidos” desses antropólogos em sua nova fase de pesquisador. Construída essa experiência vários antropólogos participaram dessa interação com as crianças relatando em seus trabalhos, como por exemplo, Gregor (1977) Nunes (2002), Cohn (2000).

Gregor (1977), que estuda o grupo *Mehináku*, observa as crianças em seu espaço de brincadeiras e jogos. O autor descreve brincadeiras como pular de árvores no rio para banhar-se, a escultura em argila de animais como jacarés, onças e outros. Ele observa que essas brincadeiras não são tão inocentes pois, há um sistema de jogos que reproduz papéis sociais que serão desempenhados pelas crianças no futuro. A palavra jogo foi escolhida porque em *Mehináku* é *mapam-pam* que significa brinquedo de criança dividindo em quatro categorias: jogos de um só, jogos de praça, jogos de representação de um papel e jogos reais. Os jogos para um só se baseiam em brinquedos para mostrar a habilidade individual das crianças, denominados de solitários segundo o autor, como, por exemplo, a cama de gato, pernas de pau, carrinhos e papagaios que são brincadeiras sazonais, após todos aprenderem. Os jogos da praça são coletivos: organizam-se grupos para as mais diversas brincadeiras como vespa (desenha-se um vespeiro em forma de espiral e uma outra criança tenta traçar um desenho próximo ao primeiro que foi feito caso não consiga todos gritam e jogam areia nela), outros jogos realizados são pirâmides humanas, lutas, pegador e uma variante de esconde-esconde diferente.

Mas, os jogos que mais chamaram a atenção de Gregor (1977) são aqueles realizados fora das vistas do público em que ocorrem representações de papéis como, por exemplo, filhos das Mulheres (*tenejuitã*) que ocorre entre meninos e meninas de 5 a 12 anos. Formam-se pares de casais e esculpem crianças a partir de um torrão de terra e a menina cuida de seu filho como sua mãe, logo a criança adoece e morre então se reproduz o enterro as meninas ajoelham-se com a cabeça baixa e colocam os braços sobre o ombro de suas companheiras e iniciam um choro ritual pelo filho perdido. Segundo Gregor (1977) a morte de crianças pequenas é muito comum na aldeia. Outro jogo é o casamento (*kanupai*) em que representa a vida do casal com os homens saindo para caçar e pescar e as mulheres fazendo comida e distribuindo aos seus maridos. Jogo do chefe (*amunão*) que há representações de políticas tribais entre chefes de aldeias diferentes. E por fim, a brincadeira do xamã (*yetamá*) uma das crianças finge ficar doente e seus parentes saem para solicitar o xamã da aldeia. Quando o poderoso xamã chega (*yakapa*), ele fuma e simula um desmaio, e depois levanta-se e corre pelas redondezas procurando a feitiçaria. Há também jogos nos quais as crianças fingem estar de reclusão, por um longo período de isolamento. Segundo o autor, cada um dos jogos reproduz as atividades dos adultos como uma imagem fiel nos jogos realizados pelas crianças mehináku.

Gregor (1977) conclui com os jogos reais, que o que as crianças fazem, são réplicas de encenações realísticas, e suas representações são os papéis que as crianças desempenharam em suas vidas. Essas representações são complexas e ricas em detalhes com muita compreensão das atividades da comunidade

adulta. Conclui que os jogos são encenados longe das vistas dos adultos porque elas não estariam brincando e sim experimentando seus futuros papéis sociais.

Angela Nunes (2002) observa as brincadeiras das crianças *Xavante*, ressaltando a enorme liberdade que possuem e a sua grande vivência de tempo e espaço em sua aldeia. Outro ponto destacado é, além da participação na vida da aldeia, a sua grande liberdade por espaços diversos construindo uma grande interação com os adultos. Segundo Nunes (2002), a interação das crianças vai além da sua convivência com os adultos, organiza-se com grupos de crianças, maiores ou menores, em suas habilidades, suas invenções, suas descobertas, seus medos, seus modos de perceber, sentir e reagir aos outros. Ainda ao observar o cotidiano das crianças, que alterna-se entre tarefas domésticas que observam ou fazem sozinhas, a autora destaca algumas tarefas, como por exemplo: lavar roupas e louças, tomar conta dos irmãos e irmãs menores, dar-lhes banho, levar água para casa, ajudar a preparar algum alimento, levar e trazer recados ou coisas, enxotar galinhas de dentro de casa etc. Essas atividades tornam-se verdadeiras, são lúdicas no contexto da aprendizagem mas, são um fator determinante para a vivência da construção do tempo e do espaço para as crianças *xavante*.

Segundo Nunes (2002) as atividades desenvolvidas pelas crianças *xavante*, por terem uma representatividade verdadeira, não perdem seu caráter lúdico, pois, mesmo com a responsabilidade da tarefa as crianças frequentemente tornam-se uma brincadeira. Assim, por exemplo, enxotar galinhas torna-se uma brincadeira de pega-pega entre as crianças menores com as galinhas. Outro exemplo são as atividades na beira do rio de higiene diária, para refrescar-se e brincar, enquanto fazem suas tarefas transportando bacias e recipientes para água, lavando louças e quando fazem estas tarefas frequentemente distraem-se com pássaros, pedrinhas, folhinhas, com bolhas de sabão, com marca de copos na areia, com cores de barro das margens, com água e areia, com alguns recipientes que foram lavados para ver se flutuam ou não. A autora destaca como as crianças são incorporadas às atividades domésticas com os pais, como uma grande brincadeira, como por exemplo, ralar a mandioca, espremer a massa, prepará-la para secar e torrar a farinha mesmo sendo uma atividade feminina. Hoje devido à escassez de caça os homens adultos e jovens participam e as crianças permanecem ao redor, cuidando dos irmãos menores e cantarolando. Essa presença das crianças não atrapalha o trabalho dos adultos, que gostam que elas participem. Nesse processo da fabricação da farinha são delegadas tarefas aos meninos que é alimentar o fogo e passar a mandioca na máquina enquanto as meninas revezam-se espremendo a massa, esse processo é um dos exemplos de algumas atividades domésticas e/ou produtivas. É importante perceber como os aspectos lúdicos estão inseridos em atividades cotidianas dos *xavante*, a importância da criança nessas atividades e a construção da relação lúdica nesse processo.

Outros exemplos de atividades que envolvem as crianças com seus pais são as crianças *xikrin* pesquisada por Clarice Cohn (2002). A autora relata que as crianças circulam livremente entre os vários espaços sociais da aldeia como, por exemplo: próximo a cozinhas de suas mães, vão ao rio com suas mães

observando e interagindo nas tarefas e os meninos ocupam o centro da aldeia para construir armas de madeira, helicópteros e aviões de palha, ou outros brinquedos e muitas vezes saem para procurar ninhos de marimbondos e frutas, assim constroem novos espaços e brincadeiras em seu cotidiano.

A Antropologia da criança tem como desafio colocar a criança como ator social em destaque dentro de uma etnografia e além, disso, buscar compreender como esse universo é construído à parte dentro do grupo no qual está inserida. Dentro dessa perspectiva alguns antropólogos observaram brincadeiras e brinquedos e a sua representação na construção do lúdico na infância das crianças indígenas.

Para Altman (1999) as diferentes fases da infância são marcadas por brinquedos. No início a criança é seu próprio brinquedo, num segundo momento a mãe é seu próprio brinquedo e posteriormente o espaço que a cerca. Tudo é brinquedo e tudo é brincadeira. Ainda, segundo essa autora alguns objetos transformam-se em brinquedos, como um chocalho feito com cascas de frutas secas ou outros elementos da natureza que pode ser dado a um bebê indígena com o objetivo de afastar maus espíritos. Posteriormente sementes de frutas, pedras, seixos de madeira, ossinhos de animais, conchas, terra, barro são seus brinquedos.

Outras formas de brinquedos são representações de animais como macacos, besouros, tartarugas, lagartixas, sapos todos feitos em figuras de madeira e barro. Destacam-se também bonecas, muitas vezes feitas grosseiramente de galhos e folhas e mais elaboradas de barro como as bonecas karajás, por exemplo.

Destacam-se também brinquedos que fazem representações de atividades rotineiras dos pais, como varas de pescar, pequenas panelas de barro, pequenas armas, pequenas máscaras de rituais entre outros objetos.

Há exemplos de brincadeiras e brinquedos que hoje são reinventadas em algumas reservas indígenas como, por exemplo, na Aldeia de Itaoca em Morunguá-Sp onde, algumas crianças guarani, do grupo linguístico *tupi-guarani* com território praticamente em todo Brasil criam brincadeiras que representam questões do cotidiano da sua reserva. A antropóloga Mariana Leal (2002) descreve como as crianças da reserva de Itaoca, criam jogos e brincadeiras encenando com autonomia o seu mundo infantil. Destaca entre as brincadeiras dos guarani está o cantor, o chofer de ambulância, a cozinheira, o médico e o catador de latinhas. Conclui que as brincadeiras dos *guarani* de Itaoca, destacam-se em seu universo infantil por suas experiências cotidianas, e suas dificuldades de sobrevivência. Assim, transformam situações do cotidiano em novas perspectivas como ser um cantor ou médico ou em outras brincadeiras representam seu universo real no lúdico, como por exemplo, catar latinhas para vender no lixão como forma de sobrevivência das condições de ser guarani. E é através das brincadeiras e suas representações que as crianças guarani concebem o modo de ser *guarani*.

Observa-se, de forma muito breve, através desses exemplos etnográficos que o universo lúdico está muito presente no cotidiano das crianças indígenas em suas atividades rotineiras ou em momentos em que as

brincadeiras apenas acontecem em seus grupos. Com a construção da interação social destaca-se a importância das brincadeiras e dos jogos no processo, de aprendizagem de alguns grupos de forma lúdica.

Além, das brincadeiras que marcam esse universo deve-se destacar a importância dos brinquedos, eles têm um papel fundamental porque organizam, configuram e marcam brincadeiras das crianças indígenas e transmitem alguns aspectos da sua cultura. Como, por exemplo, as bonecas karajá que são brinquedos que transmitem as representações de seus ciclos de vida.

3. BRINCANDO É QUE SE APRENDE

Entre as brincadeiras e brinquedos as crianças fazem representações de atividades rotineiras do grupo como pequenas varas de pescar, pequenas panelas de barro, pequenas armas, pequenas máscaras de rituais entre outros objetos. Como exemplo, entre os *tikunas*, de língua *tikuna*, com território no estado do Amazonas, entre as várias brincadeiras realizadas pelas crianças existem algumas que são fundamentais para que ocorra a boa formação de um guerreiro, como as competições de zarabatanas criando alvos com frutas e a brincadeira de arco e flecha que desenvolve a pontaria dos meninos.



Índio Tikuna com arco e flecha

Disponível em <https://www.pinterest.com/neideregina378/%C3%ADndios-brasileiros/>.

Acesso em 27/set/2015.

Outro exemplo é a brincadeira do zunidor feita pela etnia *maioruna*, de língua *pano*, localizados no Amazonas. O zunidor é um brinquedo feito a partir de um pedaço de madeira amarrado na ponta geralmente com o formato de peixe feito pelas crianças que ao brincar giram o cordão rapidamente para provocar um zunido, ou seja, um forte som.



Zunidor

Disponível em http://www.apoioescolar24horas.com.br/salaaula/estudos/historia/547_indiosII/
Acesso 27/set/2015

As tradicionais bonecas *karajá* do grupo dos *karajá*, com língua macro-jê, do território entre o rio Araguaia (Mato Grosso) e Ilha do Bananal (Tocantins) são feitas em barro, conhecidas como *ritoxoco* que possuem formas esteatopígenas (bases volumosas) com geralmente 10 cm de comprimento. Essas bonecas são feitas geralmente por tias e avós ceramistas e dadas às meninas como brinquedos, mas, essa brincadeira com bonecas tem a função fazer as crianças compreenderem as relações familiares e reforçar os laços afetivos, pois, as bonecas são formadas por conjuntos de membros de uma família-pai, mãe, filhos (as), avós, avôs etc (BARROS, 2009).



Bonecas Karajá

Disponível em http://www.apoioescolar24horas.com.br/salaaula/estudos/historia/547_indiosII/
Acesso 27/set/2015

Através das brincadeiras e brinquedos observa-se a importância da construção de gênero e a incorporação da vida cotidiana e das representações pelas crianças realizadas através do lúdico.

As crianças *xavante da área indígena de São Marcos (MT)* pesquisadas por Eduardo Carrara (2002) constroem um aprendizado sobre plantas e animais do cerrado. Segundo Carrara, durante o processo de aprendizagem das crianças elas brincam com filhotes de animais e aprendem através de sensações, auditivas, visuais e olfativas. Há uma interação com esses animais, deixando apenas de ser objetos lúdicos para transformar-se em uma forma de conhecimento a respeito de animais e plantas. Por exemplo a arara-vermelha e a arara-azul – *Rada e Tsòeté* são animais de estimação e os *xavante* dedicam muito sentimento e atenção ao ensinarem a beber água no mesmo copo em que bebem, servem arroz e frutos do cerrado, e é nesse ambiente doméstico que as crianças compartilham brincadeiras relacionadas a convivência com os animais. Quando as crianças gritam: “Olha lá! uma cobra! ela vai te morder!” sem que haja cobra nenhuma ou mesmo outros animais, provoca imediatamente risos das crianças. Outras vezes pequenas cobras encontradas mortas são atiradas em outras crianças para assustar (Carrara, 2002:104). Nas relações entre os animais e as crianças, algumas fazem imitações de sons e movimentos de animais simulando comportamentos típicos, de cada espécie ocorrendo aprendizados, descobertas construído pelos saberes de cada criança.

O universo lúdico é a representação do cotidiano do grupo para as crianças indígenas em suas atividades rotineiras ou em momentos de brincadeiras. Com a construção da interação social destaca-se a importância das brincadeiras e dos jogos no processo, de aprendizagem de alguns grupos de forma lúdica. Além, das brincadeiras que marcam esse universo deve-se destacar a importância dos brinquedos que não devem ser desprezados, pois, os brinquedos têm um papel fundamental porque organizam, configuram e marcam brincadeiras das crianças indígenas e transmitem alguns aspectos da sua cultura. Como, por exemplo, as bonecas karajá que são brinquedos que transmitem as representações de seus ciclos de vida.

3.1 Bonecas karajá, vamos brincar?

O grupo *karajá* de língua macro-je vivem às margens do rio Araguaia, nos estados de Goiás, Tocantins, Pará e Mato Grosso. Segundo dados da FUNASA¹⁵ (Fundação Nacional de Saúde) em 2010 eram 3.198 índios ao todo. Denominam-se *Iny*, ou seja, “nós” na sua própria língua, pois karajá não é uma autodenominação original do grupo¹⁶.

¹⁵ Informação disponível em <http://www.funasa.gov.br/>. Acesso em 21 de setembro de 2013.

¹⁶ Conforme www.socioambiental.org. Acesso em 07/jul/2015.

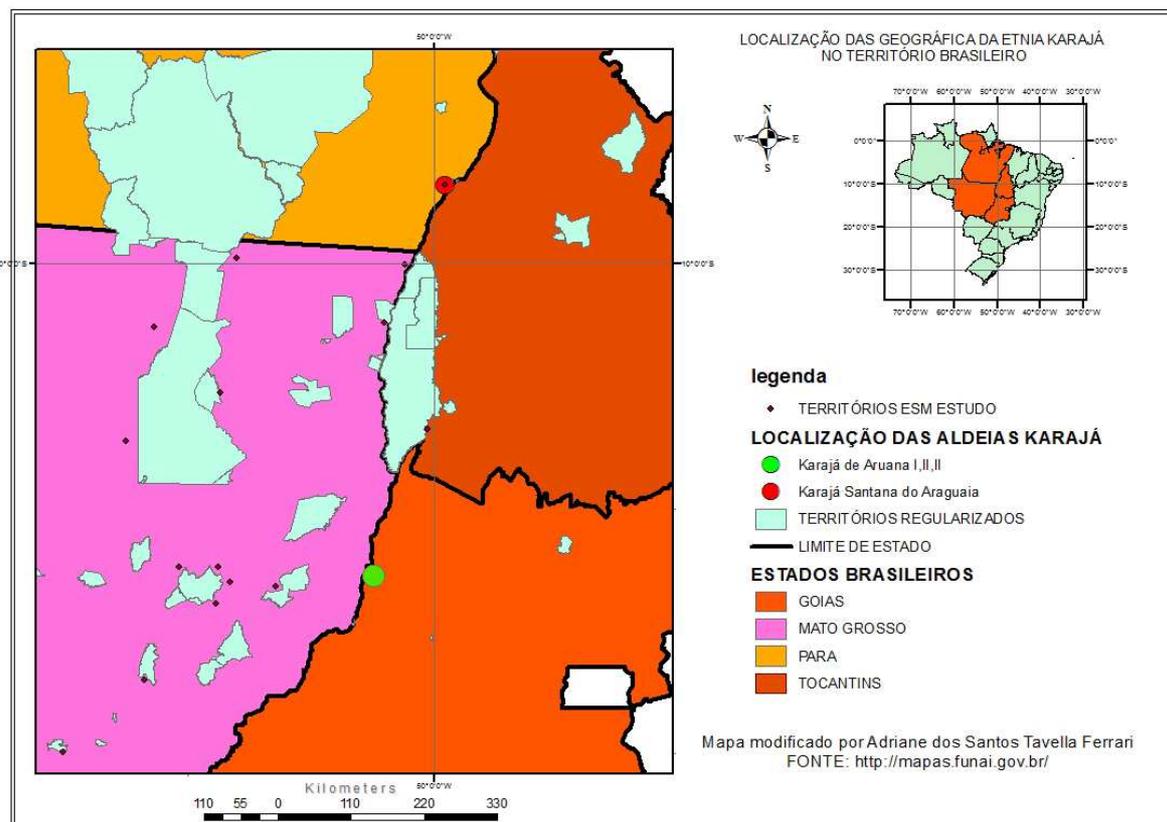


Figura 01 – localização geográfica do grupo *Karajá*. Disponível em www.socioambiental.org. Acesso em 07/jul/2015

Os *karajá* tem seu ciclo de vida marcado pela cosmologia e organiza-se em mitos e ritos que demarcam as fases da vida, como a Festa de *Aruanã* e da Casa Grande (*Hetohoky*), além das pinturas corporais. Muitos dos rituais e das fases dos ciclos de vida dos *karajá* são transmitidos em cestarias, artesanatos de madeira, e bonecas cerâmicas (CAMPOS, 2007).

A cultura material *karajá* se baseia na tecelagem de algodão, construção de casas, adornos plumários, artefatos de palha, madeira, mineral, conchas, cabaça, córtex de árvore e cerâmica. A cerâmica *karajá* não será tema central, para pensar a questão do lúdico mas, em especial as bonecas *karajá*, que marcam as representações da sua cultura e fazem parte do processo de socialização das meninas.

A confecção das bonecas *karajá* é atividade exclusiva das mulheres, as figuras de cerâmica tiveram no passado, e ainda tem, uma função lúdica para as crianças, mas também são instrumentos de socialização das meninas, conforme estudou de modo pioneiro Maria Heloísa Fenelón Costa (1978). Nelas são modeladas dramatizações de acontecimentos da vida cotidiana e ritual, assim como personagens mitológicos. (LIMA FILHO, 2012).

As bonecas transmitem as diversas fases do crescimento biológico e suas respectivas categorias sociais, então cada menina ganha um conjunto de bonecas representando uma família, cujo tamanho variam

entre 6 e 12 cm. As meninas recebem as bonecas ao completarem entre cinco e seis anos, como presente de suas avós ou tias ceramistas. Segundo CAMPOS (2007) as peças são frágeis e necessitam de cuidado em seu manuseio por isso, recebem com essa idade e devem durar até o final da infância, aproximadamente até os 12 anos. Destaca ainda que nas brincadeiras, as crianças se reconhecem nas figuras cerâmicas: seu papel é explicitado no objeto e na cadeia de relações que estabelecem com o conjunto de figuras de “família” que assume expressões das formas sociais. Nesse teatro de dramatizações, através das brincadeiras as crianças se entregam ao funcionamento da organização social, as crianças aprendem a incorporar atitudes e valores próprios de sua sociedade, permitindo através do seu caráter simbólico, outras formas de conhecimento do mundo e de seus semelhantes¹⁷, simulando situações da vida cotidiana. Nas bonecas podem-se encontrar traços que enfatizam os referenciais simbólicos da cultura *karajá*, por intermédio da articulação do objeto com as demais esferas da sociedade.

Visto a importância das bonecas para as meninas *karajá* e a significação de seus símbolos para a compreensão da vida social e cosmológica desse grupo, faremos uma breve relação dessas bonecas da coleção etnográfica do MAE (Museu Arqueologia e Etnologia) instituição que compõe a UFPR (Universidade Federal do Paraná) atualmente sendo vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). Ao todo são 228 peças estatuárias temático-figurativa *karajá*. Algumas em boas condições, outras organizadas como fragmentos. Desse total, 37 peças estão classificadas como brinquedos infantis, divididas em formas clássicas e modernas¹⁸.

Algumas dessas peças faziam parte do DEAN (Departamento de Antropologia da UFPR), uma coleção etnográfica, organizada pelo professor José Loureiro Fernandes¹⁹. Outras já estavam incorporadas à coleção do MAE. A coleção foi coletada por Wladimir Kozak²⁰ indigenista e fotógrafo autodidata, que recolheu essas peças em uma expedição na década de 1950 nos Estados de Mato Grosso, Goiás, Maranhão e Pará.

Para compreender melhor a classificação das peças ocorre uma divisão entre as formas de confeccionar as bonecas divididas em duas fases: a fase clássica ou antiga e a fase moderna. Segundo BARROS (2009) a fase clássica ou fase antiga restringe-se a figuras antropomorfas, estáticas, altamente estilizadas, elaboradas em barro cru, não apresentando braços, ou quando os tem são colados ao corpo. As

¹⁷ Além do caráter de socialização, as bonecas, atualmente são uma fonte de renda para os *karajá*.

¹⁸ Pesquisa realizada entre os meses de fevereiro a julho de 2013 na reserva técnica do MAE.

¹⁹ José Loureiro Fernandes (1903-1977) foi médico, etnólogo e professor do Departamento de Antropologia da UFPR e enfatizou a necessidade de organizar o ensino e viabilizar as atividades de pesquisas antropológicas e arqueológicas.

²⁰ Wladimir Kozák (1897-1979) nasceu na República Tcheca. Veio ao Brasil em 1923 a serviço de uma empresa multinacional. Impressionado com a beleza natural do país começou a filmar, fotografar e pintar aspectos urbanos e rurais da nação. Em 1938 passou a residir em Curitiba. Como fotógrafo e cinegrafista da Universidade do Paraná, acompanhou as expedições científicas da equipe do professor José Loureiro Fernandes, do Departamento de Antropologia, para o qual produziu vários filmes sobre artes populares no Paraná.

nádegas, coxas e pernas são arredondadas ou as pernas diferenciam-se das coxas por um estrangulamento. Na fase moderna há inovações na decoração, na função e na forma técnica. Sua decoração é policromica com o uso de tintas químicas. A sua função não é apenas lúdica-pedagógica, mas tem caráter econômico de sustento. Ocorre a mudança estilística, a figura humana é tratada com liberdade e realismo adquirindo linhas dinâmicas. Há uma ampliação temática, possibilitada por uma alteração técnica com a queima do material. As escultoras passam a modelar, além da figura humana, animais e figuras agrupadas, com que representam cenas da vida cotidiana.

Baseando-se nessa classificação, as peças do acervo do MAE são divididas em clássicas e modernas. As bonecas do MAE foram catalogadas com sete itens de informações²¹: 1) numeração da peça; 2) lugar de origem; 3) denominação e nome (algumas fichas constam a classificação fase clássica ou moderna); 4) descrição (dados da peça como dimensões e representação da figura); 5) notas complementares (informações sobre fabricação, modo de fazer uso); 6) etnografia; 7) por quem e quando objeto foi recolhido? 8) condições de entrada (modo de aquisição: doação, compra, coleta, desconhecido, empréstimo, permuta).

Bonecas karajá classificadas como da Fase Antiga ou Clássica



Fotografia 01 - Cerâmica infantil, material cerâmica.
Altura 10 cm, mulher em pé.
Acervo MAE/UFPR
Foto da autora

²¹ As bonecas karajá selecionadas para ilustração terão suas informações transcritas conforme dados da ficha catalográfica do museu.



Fotografia 02 - Modelagem infantil, material cera,
 Altura 6cm, peça em cera representando um índio em pé.
 Acervo MAE/UFPR
 Foto da autora



Fotografia 03 - Cerâmica infantil, material cerâmica.
 Altura 6cm, mulher em pé.

Na ficha catalográfica no item, no campo informações complementares consta: confirmar se o uso e a fabricação nas fichas antigas, não diz se fabricação é feita pela ou para as crianças.

Acervo MAE/UFPR
 Foto da autora



Fotografia 04 - Cerâmica infantil, material cerâmica.
 Altura 10cm, mulher de pé, trabalho infantil.
 Acervo MAE/UFPR
 Foto da autora



Fotografia 05 - Cerâmica infantil, material cerâmica.
 Altura 11cm, mulher em pé, trabalho infantil.
 Acervo MAE/UFPR
 Foto da autora



Fotografia 06 - Representação de um pequeno grupo de bonecas ou família
Acervo MAE/UFPR
Foto da autora



Fotografia 07 - Cerâmica infantil, material cerâmica
Altura 11cm, descrição de uma mulher em pé, modelagem infantil.
Acervo MAE/UFPR
Foto da autora



Fotografia 08 - Cerâmica infantil, material cerâmica.
 Altura 8cm, descrição de uma mulher em pé, modelagem infantil.
 Acervo MAE/UFPR
 Foto da autora.

Bonecas *karajá* classificadas como Modernas



Fotografia 09 - Bonecas com diversas representações das atividades cotidianas.
 Material cerâmica, tamanhos 15cm a 20cm.
 Acervo MAE/UFPR
 Foto da autora

As bonecas *karajá* selecionadas conforme ilustrações acima representam os papéis sociais dos indivíduos na sociedade *karajá*. Consiste em formas diferenciadas: as clássicas ou antigas tinham um caráter exclusivamente lúdico²². Já as da fase moderna apresentam traços, diferentes e mais soltos e tem a função mais comercial. Segundo CAMPOS (2007:60) as crianças brincam com as bonecas tradicionais e com as modernas, simulando a convivência dos *karajá* com os não *karajá*.

Entre os Karajá as bonecas cerâmicas são utensílios lúdico-pedagógicos utilizados na educação e na socialização das crianças, que ao observarem a sua confecção aprendem sobre os seus costumes e cultura, sobre o mundo natural e sobrenatural. Na sociedade Karajá as bonecas cerâmicas “são um veículo de comunicação social repleto de mensagens” (BARROS, 2009:05).

A partir da análise das bonecas *karajá* percebe-se as representações sociais articuladas pelos grafismos aplicados nelas a partir do entendimento de que a cultura material está inserida em contextos sócio-ecológico-territoriais e imbricada nas dinâmicas de poder que envolvem sua produção, significação e circulação. A pintura dos grafismos integra o processo de fabricação das figuras em cerâmica pelas mulheres, articula o mundo simbólico *karajá* e revela igualmente um processo criativo próprio, decorrente de fatores exógenos como aqueles imputados pelo contato interétnico. Nesse sentido, as ceramistas são classificadas internamente como “boas ceramistas” a partir de categorias que interligam arte, relações de gênero, saber tradicional, inovação e prestígio (LIMA FILHO, 2012: 45)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a criança como categoria conceitual dentro da Antropologia traz algumas dificuldades iniciais como material bibliográfico ainda reduzido, mas em expansão. Outra dificuldade é a visão “adulto cêntrica” ocidental como citado por TASSINARI (2007). Deve-se romper com os pré-conceitos em relação às crianças indígenas que as marcam como ingênuas, imitadores, apenas aprendizes. Deve-se propor pesquisas com um caráter mais sensibilizado e investigativo para as crianças indígenas. Uma vez rompida essa visão pode-se entender a criança indígena. Ela tem seu papel atuante como um agente social, que produz conhecimento, estabelece relações sociais e de status, tem o poder de um ser com agência. Conclui-se então que a criança é sim um agente social produtor de conhecimento e de participação ativa em sua sociedade.

A busca do entendimento do universo infantil indígena traz a percepção de diferentes formas de aprendizado e socialização no cotidiano das crianças indígenas. Analisando os diferentes exemplos

²² As pequenas bonecas cerâmicas podiam representar uma família extensa, sendo presenteadas pelas avós a suas netas, marcando o início da produção de ritxoko pelas ceramistas Karajá. Essas “famílias” – objetos de brinquedo – condensam múltiplos atributos como agentes de sociabilização como, por exemplo: a aprendizagem sobre os papéis dos diferentes integrantes da família extensa; sobre os grafismos corporais identificadores de gênero e classe de idade e a constituição da pessoa Karajá, além da iniciação na atividade de oleira (Campos, 2007).

etnográficos relatados no trabalho, observa-se a importância do lúdico nas mais diversas situações das crianças indígenas.

A importância do lúdico torna-se necessária para a compreensão desse processo de entendimento do universo infantil, como ocorre por exemplo com as bonecas *karajá*, com os animais de estimação dos *xavante*, a representação do modo de “*ser guarani*”, os jogos dos *menihaku* entre outros exemplos. Assim, o lúdico deixa de ter um papel secundário, e desenvolve uma das possibilidades de pesquisa dentro da Antropologia da criança. Através dos brinquedos, das brincadeiras e suas representações as crianças indígenas concebem seu modo de ser e de ver o mundo.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Raquel Z. Brincando na História. In: _____. DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

BARROS, M.P.A.W. **Cerâmica figurativa temática dos Índios Karajá**: documentação fotográfica e análise de peças etnográficas da exposição permanente do MAUFG, Salvador, 2009.

CAMPOS, Sandra Maria Christiani de la Torre Lacerda. **Bonecas Karajá: modelando inovações, transmitindo tradições**. (Tese de Doutorado) - Departamento de Ciências Sociais – Antropologia, PUC, São Paulo, 2007.

CARRARA, Eduardo. **Um pouco de educação ambiental xavante**. IN: Crianças Indígenas Ensaios Antropológicos, pp 100-116. São Paulo: Global, 2002.

COHN, Clarice. **A criança, a morte e os mortos: o caso *Mebengokré-Xikrin***. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n.34, p.93-115, jul./dez. 2010.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção *xikrin* da infância e do aprendizado**. SP: Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2000.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.

COHN, Clarice. **Crescendo como um *Xikrin* - uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os *Kayapó-Xikrin* do Bacajá**. Revista de Antropologia, SP, USP, v.43 n.2, 2000a.

COHN, Clarice. **Concepções de infância e infâncias Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil**. IN: Civitas, Porto Alegre, v.13, n.2, p.221-244, maio-junho 2013

COSTA, Maria Heloisa Fénelon. **A Arte e o Artista Karajá**. Brasília: FUNAI, 1978.

ENRIZ, Noelia. Antropología y juego: apuntes para la reflexión. IN: Cuadernos de Antropología Social Nº 34, pp. 93–114, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Aspectos da educação na sociedade tupinambá**. In SCHADEN, Egon. (org) Leituras de etnologia brasileira. SP: Companhia Editora Nacional, 1976. pp 63-86.

FERREIRA, Mariana K L. **Divina abundância: fome, miséria e a Terra-Sem-Mal**. IN: Crianças Indígenas Ensaio Antropológicos. SP: Global, 2002. pp150-167.

GREGOR, Thomás. **Mehináku: o drama da vida diária em uma aldeia do Alto Xingú**. Tradução do inglês de Vera Penteadó Coelho. SP: Companhia Editora Nacional, 1982 [1977].

HUIZINGA, Johan. 1972. *Homoludens*. Madrid: Alianza Editorial / Emecé Editores. [1958]

LEAL, Mariana. “Divina abundância: fome, miséria e a TERRA-SEM-MAL das crianças guarani”. IN: LOPES, Aracy et alii, orgs., *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológicos*, São Paulo: Global/MARI, pp. 150-167,2002.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira e SILVA, Telma Camargo. **A arte de saber fazer grafismo nas bonecas karajás**. IN: Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 38, p. 45-74, jul./dez. 2012

MAUSS, Marcel. **Manual de Etnografia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006 [1947].

NUNES, Ângela. “**Brincando de ser criança**”: contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância. 2003. 341f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, Portugal.

NUNES, Angela. **No tempo e no espaço: brincadeira das crianças Auwè -xavante** . IN: Crianças Indígenas Ensaio Antropológicos, SP: Global, pp64-99.

SCHADEN, Egon. **Educação e magia nas cerimônias de iniciação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 8(III):271-4,1945.

TASSINARI, Antonella. “Concepções Indígenas de Infância no Brasil” IN: Revista Tellus, ano 7, n.13, outubro/2007, Campo Grande: UCDB, p.11-25, 2007.

TASSINARI, Antonella. “Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola”, comunicação apresentada no 33º Encontro da ANPOCS, 2022.

VIDAL, Lux. **A pintura corporal e a arte gráfica entre os kayapó -xikrin do Catéte**. IN: Grafismo indígena. SP: Nobel /Edusp/Fanesp,1992.

"IT IS PLAYING THAT WE LEARN": A STUDY ABOUT MAE-UFPR'S KARAJA DOLLS

Abstract

Children have always fascinated many researchers in several areas with its world apart and their representations. Anthropology of the child "looks" for this group that previously had very little representation in anthropological research topics. This article discusses, from a balance of the available literature, the relationship between anthropology and the construction of the role of the child in some societies and how the child comes to be seen not as a mere "mimic" a term used by Florestan Fernandes but as a producing agent of knowledge in your group. Another point highlighted is the construction of a conceptual category within the Anthropology where the child is seen as an agency, a term used by Angela Nunes, in building their play area with games and toys and their interaction in the social space of their group. The article presents part of the Karajá dolls collection of the Museum of Archaeology and Ethnology of the UFPR as an illustration of that play is not just something playful, but something that also makes society and the social group is inserted.

Key-words: Child anthropology. Indian children. Playful and indigenous games.
