



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - MESTRADO

CYNTHIA HELENA CHAVES OLIVEIRA

**“AS CRIANÇAS DO MORRO BRANCO”: UMA ETNOGRAFIA DA INFÂNCIA
TENTEHAR-GUAJAJARA**



IMPERATRIZ

2022

CYNTHIA HELENA CHAVES OLIVEIRA

**“AS CRIANÇAS DO MORRO BRANCO”: UMA ETNOGRAFIA DA INFÂNCIA
TENTEHAR-GUAJAJARA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Sociologia (PPGS) – Universidade Federal do
Maranhão – UFMA, Campus Imperatriz, como requisito
para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Dra. Emilene Leite de Sousa

IMPERATRIZ

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira, Cynthia Helena Chaves.

"As crianças do Morro Branco" : uma etnografia da
infância Tentehar-Guajajara / Cynthia Helena Chaves
Oliveira. - 2022.

148 f.

Orientador(a): Emilene Leite de Sousa.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Sociologia/ccsst, Universidade Federal do Maranhão,
Imperatriz, 2022.

1. Antropologia da Infância. 2. Crianças Tentehar-
Guajajara. 3. Etnologia Indígena. 4. Infância Indígena.
I. Leite de Sousa, Emilene. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

CYNTHIA HELENA CHAVES OLIVEIRA

**“AS CRIANÇAS DO MORRO BRANCO”: UMA ETNOGRAFIA DA INFÂNCIA
TENTEHAR-GUAJAJARA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dra. Emilene Leite de Sousa (Orientadora)

Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS/UFMA)

Prof. Dra. Edilma do Nascimento Jacinto Monteiro (Examinadora externa)

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFSC)

Prof. Dra. Maria Aparecida Correa Custodio (Examinadora interna)

Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS/UFMA)

Imperatriz, 08 de abril de 2022.

Dedico este trabalho ao povo Tentehar-
Guajajara da Aldeia Morro Branco, sobretudo,
às crianças, que muito me ensinaram e me
inspiraram ao longo desta escrita.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que rege a minha vida e me fortalece todas as vezes em que me encontro já sem forças para prosseguir nessa jornada acadêmica. Sem Ele, tenho certeza que não teria conseguido chegar até aqui. “Eu amo o Senhor, porque ele me ouviu quando lhe fiz a minha súplica. Ele inclinou os seus ouvidos para mim; eu o invocarei toda a minha vida” (Salmo 116: 1-2).

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, pela bolsa de mestrado que proporcionou as condições necessárias para que eu pudesse me dedicar exclusivamente a esta pesquisa.

Aos meus pais, Evandro e Milene, que não mediram esforços para que eu ingressasse na pós-graduação e continuasse lutando para concluí-la. Vocês são a razão da minha persistência em “ser alguém na vida”. Sou grata por sempre me apoiarem e acreditarem nas minhas decisões. Mãe, quão preciosa a senhora é, jamais vou me esquecer de todos os gestos de carinho nos dias em que eu mais precisava. Pai, obrigada por crer na minha capacidade para alcançar os mais altos sonhos, um dia, se assim Deus permitir, ainda vou te dar o orgulho de poder dizer que sua filha é doutora. O que eu faria sem vocês? Meu amor e gratidão serão eternos.

Ao meu irmão Walax e minha cunhada Gianna Emanuella, por sempre me trazerem palavras de conforto e esperança. Agradeço por me presentear com os sobrinhos mais lindos e amorosos: Enzo, Liz e Gael. Os poucos minutos que passava com eles, durante o período de escrita, traziam-me paz e revigoravam minha alma.

Ao meu amor, Mazaykan Guajajara, que nunca soltou minha mão durante os dias aflitos e que sempre me encorajou a seguir adiante nos meus estudos. Obrigada por compreender as minhas ausências e ser abrigo nas minhas angústias. Você é muito especial para mim. Amo-te! Brindaremos juntos mais esta conquista.

À família do meu companheiro, que sempre foi solícita quando os procurava para sanar alguma dúvida em relação à pesquisa, em especial, sua mãe, Heloísa Bento, suas tias, Regina Bento e Joana Bento, e seu tio, o cacique Sebastião Bento. Minha gratidão também aos seus irmãos, Camila Guajajara, Tel Filho Guajajara e Simplício Guajajara, que algumas vezes também me ajudaram.

Às crianças Tentehar-Guajajara, que são o pilar desta pesquisa, sem elas não teria construído este trabalho. Guardarei para sempre cada uma em meu coração, sobretudo,

Isabella, Àmàna, Tapwíra, Natália, Mayra, Eliza, Eloá, Emily, Sávio e Yviwãn. Sou grata por todo carinho e atenção que tiveram comigo. Vocês são muito especiais para mim!

Aos pais das crianças, que permitiram o contato e as minhas andanças com elas pelos espaços da aldeia, em especial, Taís, Ewerton, Elaíde, Elis Regina, Marina, “Giban”, Michele e Elomar.

Às mulheres Tentehar-Guajajara que trabalham no postinho, em nome de Noeme, que além de colaborar com a pesquisa me acolheu muitas vezes quando estava sozinha nas tardes da aldeia. Recebam minha gratidão.

Às professoras Tentehar-Guajajara, que sanavam minhas dúvidas sobre a educação escolar indígena na infância, em especial, Alcione e Betina.

À Yasmim Guajajara, pelos lindos grafismos corporais pintados em mim com a tinta de jenipapo, e por me fazer companhia durante as cantorias e os rituais, mesmo quando já estava caindo de sono. Obrigada por tudo!

Ao professor Ramon Alcântara, por ter me orientado na construção do projeto de pesquisa que foi submetido ao seletivo do mestrado em Sociologia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Maranhão, pela oportunidade de conhecer professores excelentes e com tamanha sabedoria. Serei eternamente grata pelos conhecimentos adquiridos, cada um teve algo a acrescentar na minha formação docente.

Graças ao PPGS, também conheci colegas de turma maravilhosos e com pesquisas grandiosas. Meu agradecimento especial à amiga Greacy Azevedo, que foi minha confidente no decorrer desta pesquisa, partilhando comigo das alegrias e dificuldades enfrentadas. É uma amiga que levarei da UFMA para a vida.

À minha orientadora, Emilene Sousa, por me acolher desde o dia em que ingressei no mestrado. Terei sempre orgulho de dizer que fui orientada por essa magnífica etnóloga das infâncias e escritora dos textos mais brilhantes que já tive o prazer de ler. Agradeço pela empatia que sempre teve para compreender as minhas falhas e os meus atrasos. Aprendi muito com você, tens meu eterno carinho e admiração.

Por fim, agradeço aos meus amigos, por compreenderem o motivo das minhas ausências e terem paciência para ouvir todos os meus desafios ao longo do mestrado, primordialmente, Aline Sousa, Joselma Santos, Karina Lopes, João Silva, Keilla Araújo e Kelly Araújo. Obrigada por não desistirem da nossa amizade.

Ezemuma'e ma'e, kuzà tà'i

Pinte-se, menina!

Ezemuma'e ma'e, kuzà tà'i

Pinte-se, menina!

Aipe zany paw hyw à

Aí está o pé de jenipapo.

Aipe zany paw hyw à

Aí está o pé de jenipapo.

Ê, ê, ê, ê, ê, ê...

Ezemuma'e ma'e, kuzà tà'i

Pinte-se, menina!

Ezemuma'e ma'e, kuzà tà'i

Pinte-se, menina!

Aipe uruku hyw à

Aí está o pé de urucu.

Aipe uruku hyw à

Aí está o pé de urucu.

Ê, ê, ê, ê, ê, ê...

(Canção tradicional Tentehar-Guajajara)

RESUMO

Entendo que a infância é construída socialmente e varia de acordo com o tempo e espaço em que as crianças vivem. Quando se trata da infância Tentehar-Guajajara, percebo que há um vazio nas ciências sociais de estudos que evidenciem essa fase da vida e levem em consideração o ponto de vista das crianças. Dessa forma, o mote desta pesquisa é a concepção de infância do povo Tentehar-Guajajara. Busco analisar como a infância é vivenciada pelas crianças Tentehar-Guajajara na Aldeia Morro Branco em Grajaú (Maranhão), identificando a experiência com a infância entre esse povo, verificando a vivência delas no cotidiano da aldeia/comunidade, e, analisando os elementos que constituem essa infância em sua organização social. Para dar conta de tal tarefa, empreendo a pesquisa etnográfica com base na observação proposta por Malinowski (1976) ou o “estar lá” de Geertz (2005), uma vez que esse método tem se apresentado como a melhor maneira de se ter acesso ao universo infantil. Utilizo técnicas que sejam guiadas pelas categorias antropológicas da imaginação e da criatividade (SOUSA, 2015), que permitam compreender os outros modos de dizer da criança que estão para além da oralidade, como participar de suas brincadeiras e estar entre elas. Apesar das crianças serem os principais sujeitos desta pesquisa, entendo que a concepção de infância se desenvolve numa perspectiva intergeracional, em que os adultos também moldam as definições do que é ser criança e infância. Logo, eles também são meus interlocutores neste trabalho. Com os adultos, recorro às entrevistas e, principalmente, às conversas informais. Para dar corpo à produção de dados, faço uso do referencial teórico presente na Antropologia da Criança e Etnologia Indígena, norteando-me em autores como: Antonella Tassinari (2007); Clarice Cohn (2000; 2005; 2019); Emilene Sousa (2004; 2012; 2014; 2015; 2018); Camila Codonho (2007); Anete Abramowicz et al. (2010); Viveiros de Castro (1996), Zannoni (1999), entre outros. Sobre os resultados, observando as suas práticas e o seu cotidiano, consegui compreender qual a concepção que o povo Tentehar-Guajajara têm acerca da infância e o seu entendimento sobre o ser criança, bem como identifiquei alguns marcadores que permeiam essa infância. Assim, identifico quatro elementos que são fundamentais para essas crianças: a) os rituais, especificamente, a Festa da Menina-moça e a Festa do Rapaz; b) o sistema de crenças; c) a aprendizagem; e, d) a ludicidade.

Palavras-chave: Infância Indígena; Crianças Tentehar-Guajajara; Antropologia da Infância; Etnologia Indígena.

ABSTRACT

I understand that childhood is socially constructed and varies according to the time and space in which children live. When it comes to Tentehar-Guajajara childhood, I realize that there is a void in the social sciences of studies that highlight this phase of life and take into account the point of view of children. Thus, the motto of this research is the childhood conception of the Tentehar-Guajajara people. I seek to analyze how childhood is experienced by tentehar-guajajara children in Morro Branco Village in Grajaú (Maranhão), identifying the experience with childhood among these people, verifying their daily experience in the village/community, and analyzing the elements that constitute this childhood in their social organization. To account for this task, I use ethnographic research based on the observation proposed by Malinowski (1976) or geertz's "being there" (2005), since this method has presented itself as the best way to have access to the children's universe. I use techniques that are guided by the anthropological categories of imagination and creativity (SOUSA, 2015), which allow us to understand the other ways of saying the child that are beyond orality, such as participating in their games and being among them. Although children are the main subjects of this research, I understand that the conception of childhood develops in an intergenerational perspective, in which adults also shape the definitions of what it is to be a child and childhood. Therefore, they are also my interlocutors in this work. With adults, I resort to interviews and, especially, informal conversations. To give body to the production of data, I make use of the theoretical framework present in Child Anthropology and Indigenous Ethnology, referring to authors such as: Antonella Tassinari (2007); Clarice Cohn (2000; 2005; 2019); Emilene Sousa (2004; 2012; 2014; 2015; 2018); Camila Codonho (2007); Anete Abramowicz et al. (2010); Viveiros de Castro (1996), Zannoni (1999), among others. Regarding the results, observing their practices and their daily life, I was able to understand what conception the Tentehar-Guajajara people have about childhood and their understanding of being a child, as well as identifying some markers that permeate this childhood. Thus, I identify four elements that are fundamental for these children: a) the rituals, specifically, the Girl-Girl's Feast and the Boy's Feast; b) the belief system; (c) learning; and d) the ludicity.

Keywords: Indigenous Childhood; Tentehar-Guajajara Children; Anthropology of Childhood; Indigenous Ethnology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa Terras Indígenas no Maranhão.....	19
Figura 2- Ladeira de acesso à Aldeia Morro Branco.....	25
Figura 3- Aldeia Morro Branco.....	26
Figura 4- Meninas brincando em árvores.....	41
Figura 5- Localização da tenda da roda de conversa.....	43
Figura 6- Menina Tentehar-Guajajara descascando jenipapo.....	61
Figura 7- “batatinhas” que são vendidas na Aldeia Morro Branco.....	73
Figura 8- Sirlany com sua irmã na ação da Pastoral da Criança.....	80
Figura 9- Crianças brincando de jogar bola em frente à escola.....	85
Figura 10- Crianças brincando em frente suas casas.....	86
Figura 11- Uma parte da Aldeia Morro Branco ao meio-dia.....	88
Figura 12- O postinho e seus arredores.....	89
Figura 13- Croqui da Aldeia Morro Branco desenhado pelas crianças Tentehar-Guajajara.....	92
Figura 14- Marco inicial da Aldeia Morro Branco.....	94
Figura 15- Marco final da Aldeia Morro Branco.....	94
Figura 16- Desenho de Tapwíra representando ela e sua avó.....	100
Figura 17- Fogos e jenipapos para o primeiro dia de tocaia.....	104
Figura 18- Isabella com seu corpo protegido na tocaia.....	105
Figura 19- Menina-moça sendo protegida da luz do sol.....	106
Figura 20- A esteira da menina-moça.....	107
Figura 21- Natália na tocaia com os barbantes amarrados em seu corpo.....	108
Figura 22- Convite para a saída da menina-moça.....	110
Figura 23- Técnica do arco para modelagem do corpo.....	111
Figura 24- Saída da menina-moça.....	111
Figura 25- Banho após a saída da tocaia.....	112
Figura 26- Carimbo para formar as pintas de onça.....	113
Figura 27- Meninas-moças pintadas de onça.....	114
Figura 28- Caças defumando no giral.....	115
Figura 29- Caminhada dos caçadores.....	115
Figura 30- O moqueado.....	116

Figura 31- As meninas-moças recebendo orientações na tocaia coletiva.....	117
Figura 32- Criança pintando seu pai com tinta de jenipapo.....	118
Figura 33- Preparação da menina-moça para a festa de apresentação.....	119
Figura 34- Primeira vestimenta da festa de apresentação ao entardecer.....	120
Figura 35- Meninas-moças sentadas na esteira ao amanhecer.....	121
Figura 36- Crianças dançando com os adultos.....	122
Figura 37- Rapazes sentados no toco.....	124
Figura 38 - Rapazes com suas acompanhantes.....	124
Figura 39: Cantor apresentando sua canção.....	125
Figura 40: Urucu e a tinta vermelha.....	133
Figura 41: Crianças fazendo grafismos corporais.....	133
Figura 42: Desenho da pintura facial da menina-moça.....	134
Figura 43: Grafismos corporais femininos.....	134
Figura 44: Desenho da pintura facial masculina.....	135
Figura 45: Meninas brincando ao cuidar dos irmãos menores.....	137
Figura 46: Crianças lanchando na Pastoral da Criança.....	139
Figura 47: Lugar de guardar coisas velhas.....	140
Figura 48: Surpresa feita pelas crianças.....	140
Figura 49: Bonecas LOL das crianças Tentehar-Guajajara.....	141

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	UNIVERSO DA PESQUISA.....	18
2.1	O POVO TENTEHAR-GUAJAJARA.....	18
2.2	A ALDEIA MORRO BRANCO.....	24
3	REFLEXÕES METODOLÓGICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS TENTEHAR-GUAJAJARA.....	28
3.1	ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	28
3.2	CONDIÇÕES DE PESQUISA.....	31
3.3	APROXIMAÇÃO COM AS CRIANÇAS.....	36
4	O QUE SE ENTENDE POR INFÂNCIA?.....	46
4.1	A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA LITERATURA SOCIOANTROPOLÓGICA.....	46
4.2	AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA ETNOLOGIA INDÍGENA BRASILEIRA.....	54
4.2.1	Autonomia das crianças indígenas e a capacidade de decisão.....	55
4.2.2	As habilidades das crianças indígenas frente aos adultos.....	60
4.2.3	Educação para produção de corpo saudáveis.....	64
4.2.4	O papel da criança indígena como mediadora de diversas entidades cósmicas.....	68
4.2.5	A criança indígena como mediadora dos diversos grupos sociais.....	71
5	REPRESENTAÇÕES SOBRE SER KWAHARER NA ALDEIA MORRO BRANCO.....	75
5.1	O COTIDIANO DA INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA.....	84
6	MARCADORES DA INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA NA ALDEIA MORRO BRANCO.....	102
6.1	HOJE TEM FESTA NO MORRO.....	102
6.1.1	Festa da Menina-moça ou Festa do Moqueado.....	102
6.1.2	Festa do Rapaz.....	123
6.2	O SISTEMA DE CRENÇAS NA INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA.....	126
6.3	O APRENDIZADO NA EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA TENTEHAR- GUAJAJARA: OBSERVAR, OUVIR E FAZER.....	130

6.4	A VIVÊNCIA DA LUDICIDADE NA INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA.....	136
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	145

1 INTRODUÇÃO

O estudo da infância e a noção da criança enquanto um ser completo e com papel ativo na sociedade é algo recente nas ciências sociais. A disciplina antropológica explorou a dinâmica dos grupos sociais nas mais variadas temáticas, entretanto, quando se tratava sobre crianças, as etnografias sempre as traziam numa “concepção adultocêntrica”, enxergando-as enquanto sujeitos passivos em relação aos adultos. De acordo com Clarice Cohn (2005), essa objeção no desenvolvimento dos estudos da infância, trata-se da dificuldade em reconhecer a criança como um *sujeito social*, uma vez que essa visão só foi possível a partir da década de 1960, quando a antropologia passa por um processo de mudança e reformulações de seus conceitos e pressupostos enquanto disciplina. Dessa forma, quando nos referimos à infância, compreendemos a criança como “cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (KRAMER, 2002, p. 44). Neste sentido, esta pesquisa visa colaborar com os estudos da infância na tentativa de romper com essa “concepção adultocêntrica”.

Entendo a infância como algo construído na dinâmica social e nas relações cotidianas de determinada cultura, sendo esta variável de acordo com o tempo e espaço vividos. O estudo da infância torna-se então um desafio socioantropológico, sobretudo no que se refere às infâncias indígenas nas quais têm suas populações invisibilizadas. Ao pesquisarmos sobre os estudos dedicados à temática da infância entre os Tentehar-Guajajara, é possível encontrar somente uma pesquisa de iniciação científica coordenada por Emilene Sousa no ano de 2007 a 2008, na Aldeia Bacurizinho em Grajaú, Maranhão. Dessa maneira, busco aprofundar e atualizar os estudos iniciados pela autora no que diz respeito à infância Tentehar-Guajajara. Porém, para este empreendimento, escolhi realizar a pesquisa na Aldeia Morro Branco - que fica localizada no perímetro urbano de Grajaú - em razão da minha aproximação com a comunidade. Explico essa estreita relação com o campo no itinerário metodológico.

Em síntese, busco responder à seguinte problemática: como as crianças Tentehar-Guajajara vivenciam a infância na Aldeia Morro Branco? Para tanto, tenho por objetivo geral analisar como a infância é vivenciada pelas crianças Tentehar-Guajajara nessa aldeia, identificando a experiência com a infância entre esse povo, verificando a vivência delas no cotidiano da aldeia/comunidade, e, analisando os elementos que constituem essa infância na organização social da Aldeia Morro Branco. O método para alcançar tais objetivos será o

etnográfico, constituído pela técnica da observação proposta por Malinowski (1976) ou pelo o que Geertz (2005) denominou de “estar lá”.

Os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos durante a observação participante na Aldeia Morro Branco serão norteados pelas três etapas que Cardoso de Oliveira (1996, p. 31) denominou por “o olhar, o ouvir e o escrever”. Assim como Cardoso de Oliveira, Geertz (2005, p. 29) também fala sobre a importância da escrita etnográfica, para o autor, “os etnógrafos precisam convencer-nos [...] não apenas que eles mesmos realmente estiveram lá, mas ainda [...] de que, se houvéssemos estado lá, teríamos visto o que viram, sentido o que sentiram e concluído o que concluíram”. Segundo Geertz (2005), “estar lá” em termos autorais é algo tão difícil de realizar quanto “estar lá” em pessoa. Mesmo estando ciente de tais entraves, esta pesquisa embarca nessa difícil tarefa que é a “descrição densa” a partir do método etnográfico.

Para a pesquisa com crianças, Emilene Sousa (2015, p. 148) propõe uma antropologia mais voltada para os sentidos, guiadas pela imaginação e criatividade, visto que “a etnografia terá a difícil tarefa de traduzir silêncios, de interpretar falas-entrecortadas, palavras mal pronunciadas e interlocutores monossilábicos numa tentativa de dizer o não dito”. Logo, ao me aproximar das crianças, busco utilizar técnicas que compreendam o “não dito”, como observar suas brincadeiras e estar entre elas. Já no que tange aos adultos, recorrerei às técnicas tradicionais de entrevista e, sobretudo, às conversas informais.

Disserto sobre a infância a partir de um referencial teórico que leva em consideração sua construção social, a diversidade e variabilidade de lugar para lugar, bem como o reconhecimento das crianças enquanto atores nos processos sociais. Assim, faço uso do referencial teórico presente na Antropologia da Criança e Etnologia Indígena para compreender meu objeto de pesquisa.

Este trabalho se compõe de cinco capítulos. No primeiro, abordo o universo da pesquisa, em que trago informações sobre o povo Tentehar-Guajajara e a Aldeia Morro Branco. No segundo, apresento o itinerário metodológico analisando a observação participante, apresentando as condições de pesquisa e o contexto de aproximação com as crianças. No terceiro, busco contextualizar a noção de infância nas ciências sociais, bem como as concepções de infâncias indígenas a partir de estudos etnográficos. Já no quarto capítulo, o intuito é revelar as representações do povo Tentehar-Guajajara acerca do que é ser criança e infância. Para tanto, descrevo as percepções das crianças e dos adultos e descrevo como é o cotidiano dessa infância na Aldeia Morro Branco. No quinto e último capítulo, identifico quais são os elementos que perpassam a vivência da infância Tentehar-Guajajara na aldeia.

Por fim, gostaria de esclarecer que o título desta dissertação foi sugerido por uma das crianças Tentehar-Guajajara. Certo dia, quando estava no processo de escrita do último capítulo deste trabalho, recebi um áudio de Àmàna via WhatsApp questionando assim: “Qual vai ser o nome do livro, Cynthia? O nome do livro pode colocar *As crianças do Morro Branco*, não é não? Ou tu já escolheu? Pode ser *As crianças do Morro Branco* ou *Os indígenas do Morro Branco*”. Diante de sua sugestão tão atenciosa, não poderíamos deixar de atender ao seu pedido, optamos então pela primeira opção.

2 UNIVERSO DA PESQUISA

Como já foi evidenciado, esta é uma pesquisa referente às crianças Tentehar-Guajajara, contudo, antes de me dedicar a elas especificamente, apresento primeiramente o seu povo e a aldeia em que está inserido, isto é, o povo Tentehar-Guajajara e a Aldeia Morro Branco.

2.1 O POVO TENTEHAR-GUAJAJARA

Quando investigamos acerca do povo Tentehar, é possível encontrar diversas formas de escrita do etnônimo. Os termos não diferem muito entre si, acrescentando geralmente um ou dois fonemas e em algumas vezes um acento. Os primeiros estudos etnográficos realizados por Wagley e Galvão (1955), utilizaram “Tenetehara” para designar esse povo. Desde então, estudos posteriores também adotaram essa forma: Diniz (1994), Zannoni (1999), Gomes (2002), Coelho (2002). De acordo com Mércio Gomes (2002), a palavra “tenetehara” significa “ser íntegro ou gente verdadeira”. Além desse, encontramos também “Tentehara”, “Tenetehára” e “Tentehar”.

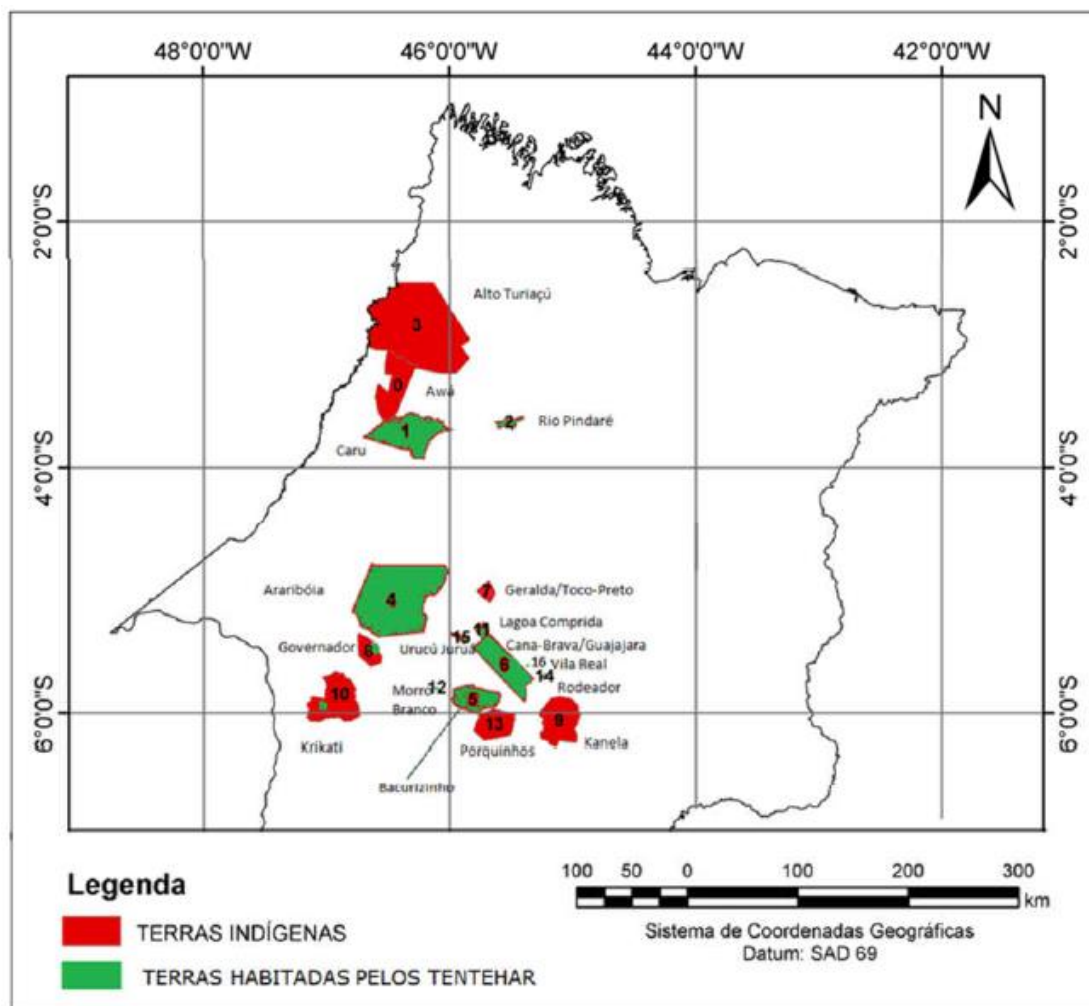
Frente às diferentes nomenclaturas, utilizo neste estudo o termo Tentehar em respeito à forma de escrita acordada pelos Professores Indígenas Tentehar do Maranhão durante os cursos de formação, assim como ao cacique da Aldeia Morro Branco que entende ser essa a maneira mais correta de se denominar. Alguns estudos mais recentes, também vêm adotando o termo escolhido pelos próprios indígenas em sua autoidentificação, como o de Emerson Almeida (2019) que pesquisou nas terras indígenas Araribóia, Bacurizinho, Morro Branco e Cana-Brava.

Tentehar está relacionado a uma autodenominação mais abrangente, uma vez que se divide em dois grupos étnicos: o povo Guajajara e o povo Tembé. São dois povos que se autodefinem como Tentehar e são falantes de uma língua que descende do tronco linguístico Tupi-Guarani. Entretanto, neste estudo, discorro apenas sobre aqueles conhecidos pelos antropólogos e maranhenses como Guajajara. Conforme Gomes (2002), o termo “Guajajara” foi dado pelos Tupinambá da Ilha de São Luís e é traduzido pelos próprios Tentehar como “donos do cocar”.

Em concordância com Almeida (2019), o povo Tentehar-Guajajara ocupa uma extensa área que alcança desde o vale do Pindaré até o Médio Mearim na região central do

Maranhão. O mapa abaixo demonstra as terras indígenas que são reconhecidas pelo Estado Brasileiro como de usufruto dos Tentehar-Guajajara e de outros povos indígenas que também habitam terras maranhenses.

Figura 1: Mapa Terras Indígenas no Maranhão.



Fonte: (ALMEIDA, 2019, p. 16).

Os espaços em verde no mapa indicam as terras indígenas habitadas pelos Tentehar-Guajajara no Maranhão. Ao todo, são doze terras ocupadas por esse povo, nas quais, oito delas são de usufruto exclusivo dos Tentehar-Guajajara e as outras são compartilhadas com outros povos. Segue o quadro abaixo com as informações detalhadas:

Quadro 1: Terras Indígenas habitadas pelos Tentehar-Guajajara

Terras Indígenas	Municípios	Povos Indígenas	Superfície ha.
Caru	Bom Jardim	Tentehar, Awá	172.667

Rio Pindaré	Bom Jardim, Monção	Tentehar	15.003
Araribóia	Amarante, Grajaú, Santa Luzia	Tentehar, Awá	413.288
Bacurizinho	Grajaú	Tentehar	82.432
Cana-Brava	Barra do Corda, Grajaú	Tentehar	137.329
Governador	Amarante	Tentehar, Gavião Pykobjê	41.644
Krikati	Amarante, Montes Altos, Sítio Novo	Tentehar, Krikati	146.000
Lagoa Comprida	Barra do Corda	Tentehar	13.198
Rodeador	Barra do Corda	Tentehar	2.319
Urucú-Juruá	Grajaú	Tentehar	12.697
Vila Real	Barra do Corda	Tentehar	11.029
Morro Branco	Grajaú	Tentehar	49

Fonte: (ALMEIDA, 2019).

Segundo dados do Siasi/Sesai (2014), a população dos Tentehar-Guajajara no Maranhão está estimada em 27.616 pessoas (ISA, 2021). Contudo, é importante esclarecer que não dá para se ter um número preciso da população Tentehar-Guajajara, pois os que habitam as terras indígenas não correspondem ao total desse povo. Há um grande número presente nas cidades, bem como em outros estados. Seja buscando melhores condições de vida em situação temporária ou se estabelecendo de maneira permanente.

A história dos Tentehar-Guajajara após a chegada dos europeus é marcada por conflitos entre indígenas e não indígenas. De acordo com Almeida (2019, p. 19), “os primeiros registros do seu contato com os brancos datam de 1613, quando o litoral e matas maranhenses ainda assistiam à sangrenta guerra dos portugueses contra os Tupinambá”. As primeiras décadas de contato com os europeus foram bem devastadoras. Enquanto os Tupinambás tiveram um decréscimo de sua população após o contato, os Tentehar-Guajajara, graças à sua sagacidade, conseguiram resistir ao processo colonizador. Almeida (2019) supõe que isso se deva ao fato desse povo ter percebido que o confronto direto não era uma estratégia viável.

Para Claudio Zannoni (1999), a chegada dos jesuítas no Maranhão representa uma nova fase para os Tentehar-Guajajara. Embora continuassem a sofrer com a política dos descimentos¹, ao mesmo tempo, com a catequese e os aldeamentos, passaram a ser “protegidos” dos portugueses que pretendiam aprisioná-los. Deste modo, mesmo submetidos

¹ Essa política previa o transporte para os aldeamentos ou para o litoral, dos indígenas que eram aprisionados no sertão e nas matas a fim de serem escravizados (ZANNONI, 2019, p. 42).

a um processo de interferência em seus modos de ser e viver, esse período foi uma oportunidade que os Tentehar-Guajajara encontraram de reerguer numericamente o seu povo. Conforme Gomes (2002, p. 69), nos cem anos de servidão e missionização jesuítica, o povo Tentehar-Guajajara cresceu para uns quatro mil.

Por outro lado, segundo Zannoni (1999, 43), “[...] eles viveram uma fase de servidão junto às missões tornando-se mão-de-obra barata, negociada pelos jesuítas, para a classe colonial mais baixa”. Com a constituição da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão, a importação de mão-de-obra escrava africana, a expulsão dos jesuítas em 1758, e as leis que declaravam os indígenas “livres”², colocaram o povo Tentehar-Guajajara em uma nova situação. Livre do controle dos jesuítas refugiaram-se nas matas retomando sua economia de subsistência e a sua própria forma de organização social, cultural e política. A partir desse período, só se tem notícias dos Tentehar-Guajajara, na literatura disponível, apenas no início do século XIX (ZANNONI, 1999).

Zannoni (1999) acredita que as migrações dos Tentehar pelo território maranhense foram ocasionadas pelo avanço da fronteira agrícola, adentrando pelo Pindaré. Gomes (1977) esclarece que:

Quando os Tenetehara se aproximaram da fronteira agrícola, foram capazes de se relacionar com os colonizadores através de uma economia de troca, que não só se opôs resistência ao recrutamento da mão-de-obra em grande escala de efeitos desarticuladores para os índios, mas também permitiu aos Tenetehara se expandirem territorial e demograficamente (GOMES, 1977, p. 95 *apud* ZANNONI, 1999, p. 45).

No período imperial, a política indigenista é marcada pela repressão aos povos indígenas, na qual desenvolveu campanhas militares que promoveram um verdadeiro genocídio indígena, sobretudo ao povo Timbira no Maranhão. Com a criação de Colônias Indígenas e Diretorias Parciais, o governo provincial passa a exercer um poder coercitivo nas aldeias. O intuito era integrar cada vez mais os indígenas à economia nacional (ZANNONI, 1999).

É nesse período que se volta a ter notícias dos Tentehar-Guajajara na literatura. Foram considerados pelo governo provincial como “dóceis” e “amigos da paz”, mais propícios a se sujeitarem aos projetos da colonização. Assim, “[...] de meados do século XIX

² Livres parcialmente, pois os descimentos ainda eram permitidos para aqueles que fossem capturados em “guerras justas”, isto é, aos que não demonstrassem pacificação diante dos europeus.

até 1889, foram criadas no Maranhão sete Colônias Indígenas e vinte e cinco Diretorias Parciais” (ZANNONI, 1999, p. 30).

Em concordância com Almeida (2019),

[...] nos primeiros anos das cidades de Barra do Corda e Grajaú, fundadas, respectivamente, em 1835 e 1881, os Tentehar se encontravam nas mediações e inseridos em uma complexa rede de relações que envolvia comércio, prestação de serviços e relações com a política imperial do período. O rápido crescimento da população tentehar na região, bem como o estabelecimento de brancos nas mesmas localidades, acabou criando uma série de confrontos pelas terras da região conhecida como Médio Mearim, onde, hoje, habita o maior contingente indígena do Estado do Maranhão (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Esses confrontos foram responsáveis pela instalação da missão denominada Colônia Dous Braços que foi coordenada pelos frades capuchinhos em 1874. Através da catequese e de duras penas, buscavam civilizar os Tentehar-Guajajara a qualquer custo. Para os capuchinhos, não bastava somente pregar o evangelho, era necessário desestruturar sua organização social. Inicialmente, a estratégia civilizatória se deu por meio de mão brandas, todavia, os frades perceberam que não estava surgindo o efeito esperado, uma vez que esse povo continuava sem reconhecer o poder dos frades. Foi então que partiram para a violência física, em que cada desobediência tinha por consequência duros castigos. As punições geraram revoltas por parte dos indígenas, ocorrendo sucessivas fugas. A reação dos Tentehar-Guajajara fez com que minasse o projeto dos capuchinhos. Em 1880, os frades se deram por vencidos e se retiraram da colônia (COELHO, 2002).

Esse episódio da colônia Dous Braços não impediu que os capuchinhos instalassem anos depois, em 1896, outra missão entre os Tentehar-Guajajara: a Missão de São José da Providência do Alto Alegre³. Com o intuito de convertê-los progressivamente ao cristianismo e à vida civilizada, os capuchinhos privaram as crianças indígenas do convívio com os pais ao levarem para os internatos de Barra do Corda e da Colônia de Alto Alegre.

Maria Aparecida Custódio (2020) traz em seu trabalho o trecho de um relatório que descreve sobre a visita canônica do Frei Carlo ao Instituto de Índios de Barra do Corda. Nesse documento, é mencionado que os Tentehar “eram os mais renitentes para dar os filhos para o Instituto, não queriam saber de Governo nem de frades, tanto que tentaram flechar Fr. Celso”, que era o encarregado de recrutar as crianças (RELATÓRIO..., 1896/1995, fl. 16, tradução nossa *apud* CUSTÓDIO, 2020, p. 325).

³ Para uma leitura mais analítica sobre a missão indígena dos Frades Menores Capuchinhos no Maranhão, ver: CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. **Missão Capuchinha e resistência Tentehar: releituras do conflito de Alto Alegre.** *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 50, n. 75, p. 316-342, jan./mar. 2020.

Os Tentehar-Guajajara com a memória ainda viva da Colônia Dous Braços, sentiram-se ameaçados pelas técnicas da catequese capuchinha. Juntando isso à morte de várias meninas internas pelo surto de sarampo nos internatos no ano de 1900, a relação entre frades e indígenas ficou ainda mais fragilizada. Apavorados, os indígenas tentaram resgatar as crianças da missão. Diante da insistência dos capuchinhos, o povo Tentehar-Guajajara decidiu rebelar-se. Essa versão dos fatos abordada por Gomes (2002), embora seja interpretada muitas vezes como “militante”, é a versão mais aceita pelo povo Tentehar-Guajajara.

No dia 13 de abril de 1901, ocorreu a Rebelião do Alto Alegre, quando,

[...] João Caboré, acompanhado por algumas dezenas de líderes Tenetehara, posteriormente nomeados, e um número indefinido de guerreiros, acompanhados de suas mulheres e filhos, talvez uns quatrocentos ou mais, chegaram ao Alto Alegre cedinho, na hora da missa, invadiram a igreja e foram matando todos os que ali se encontravam, a começar pelo frade que rezava a missa, abatido ainda no altar por um tiro de espingarda e depois por cutiladas de facão. Os demais, frades, freiras, mulheres, meninas e homens foram sendo mortos de diversos modos, às vezes com requintes de crueldade, num banho de sangue nunca antes visto na região (GOMES, 2002, p. 270).

Assim ficou registrado um dos maiores conflitos entre indígenas e não indígenas no Maranhão. Na literatura local, o fato ficou conhecido como “o massacre de Alto Alegre”, para os Tentehar-Guajajara, “o tempo de Alto Alegre”. Esse conflito e o da retomada da terra de São Pedro dos Cacetes⁴, entre as décadas de 1970 e 1980, são memórias que ainda hoje permeiam as relações entre indígenas e não indígenas na região.

Para Almeida (2019, p. 43), “os grandes feitos dos guerreiros instituem sua imortalidade para o corpo social. João Caboré e Manoel Justino, ao serem acusados de líderes máximos dos Tentehar, assumiram esse *status*. É nesta memória que se faz o ser Tentehar”. Ao passo que assumem tal narrativa e na medida em que se tem os direitos indígenas reconhecidos, os Tentehar-Guajajara vão sendo considerados pela sociedade não indígena como os “vilões da história”. Esse pensamento se reflete até hoje em Grajaú e nas cidades historicamente envolvidas pelos conflitos.

Com relação aos rituais tradicionais dos Tentehar-Guajajara, os mais conhecidos são os ritos de iniciação e passagem: a *Festa da Criança*, que prepara a criança para a ingestão de carnes e alimentos temperados; a *Festa do Moqueado*, que acontece quando a menina tem a primeira menstruação, nesse processo ela é preparada física e psicologicamente para o

⁴ Ver: COELHO, Elizabeth Maria B. **Territórios em confronto**: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão. São Paulo: Hucitec, 2002.

universo adulto; a *Festa dos Rapazes* ocorre quando se percebe que a voz do menino engrossou, este ritual o prepara para ser cantor na comunidade. Além desses, outro ritual famoso é a *Festa do Mel*, em que os Tentehar-Guajajara celebram a colheita desse produto, armazenando-o no mesmo local em que acontece a festa.

Almeida (2019) fala em sua tese sobre a “sagacidade Tentehar”, que entende como estratégias que foram sendo construídas historicamente por esse povo nas suas relações com outros atores sociais. São estratégias que abrangem desde a individualidade de seus sujeitos no cotidiano da aldeia até nas redes de relações mais complexas como o movimento indígena organizado. A sagacidade Tentehar,

[...] é produto das relações sociais históricas do povo com a alteridade ao mesmo tempo em que é inspirada pelas características principais dos heróis culturais. Assim sendo, a esperteza de Maíra⁵, a inteligência e astúcia de Maíra'yr⁶, entre outras características de todos os espíritos, fazem parte do conjunto de conhecimentos que inspiram a conduta do *Tentehar ete* e o auxilia a enfrentar os problemas (ALMEIDA, 2019, p. 60).

Em se tratando da religiosidade, concordo com Almeida (2019) quando afirma que a “noção de mistura” é um elemento potencial criador para os Tentehar-Guajajara. É curioso a forma com que manipulam os elementos à sua volta. Penso fazer parte da sagacidade Tentehar-Guajajara, a capacidade de diversificar a vida religiosa, uma vez que entre eles não há uma única crença. Segundo Zannoni (1999), tudo nas sociedades Tentehar-Guajajara possuem um caráter sobrenatural e religioso.

Ao falar do sistema de crenças em capítulos posteriores, demonstro a partir da minha vivência com as crianças, como o sistema de crenças acontece na vida religiosa dos Tentehar-Guajajara da Aldeia Morro Branco.

2.2 A ALDEIA MORRO BRANCO

A presente pesquisa se passa na Aldeia Morro Branco localizada em Grajaú (Maranhão). Essa aldeia fica situada em uma terra indígena de mesmo nome, isto é, Terra Indígena Morro Branco. A fim de evitar confusão ao leitor, esclareço que quando estiver tratando da aldeia, chamarei no texto por “Aldeia Morro Branco”, porém, quando estiver me

⁵ Maíra é um herói cultural que ensinou tudo o que os Tentehar sabem hoje.

⁶ Maíra'yr é filho de Maíra.

referindo à terra indígena, que é bem maior e abrange mais aldeias, tratarei por “T.I. Morro Branco”.

Conforme Gomes (2002), “desde o início do século XX os Tenetehara que vinham das Aldeias da Gameleira, depois Cocalinho, Talhado e da Aldeia da Pedra para trabalhar no serviço de canoas costumavam se arranchar com suas famílias nesse morro”. Essas viagens dos homens pelo Rio Grajaú ao Vitória do Mearim poderiam demorar cerca de quatro semanas. Enquanto isso, as mulheres e os filhos ficavam esperando os esposos retornarem de suas canoagens. Quando findou o serviço de canoas, a permanência das famílias Tentehar-Guajajara diminuiu, todavia, sempre houve gente pernoitando em ranchos improvisados. Já na década de 1970, “com o surgimento da demanda por artesanato indígena, e também por maconha, algumas famílias passaram a ficar por lá durante os meses de mais movimento transeunte, e construíram casas mais bem feitas e permanentes”. Desse modo, na década de 1980, a T.I. Morro Branco já contava com cerca de 140 pessoas vivendo por lá (GOMES, 2002, p. 398-399).

Com extensão territorial de 49 hectares, essa terra indígena fica próxima à zona urbana da cidade. Segundo Heloísa Bento - agente de saúde indígena pela FUNASA - a T.I. Morro Branco abriga em sua extensão territorial dezenove aldeias, sendo elas: Morro Branco, Jacaré, Escondida, Cumaru, Piçarra, Pequizinho, Japão, Poço Velho, Buritizal, Bonito, Faveira, Areinha, Formigueiro, Boa Esperança, Bela Vista, Cacique Davi, Buritizinho, Macaúba e Velho Morro. São aldeias bem próximas umas das outras, muitas vezes separadas pelo espaço de uma escola, um campo de futebol ou até mesmo uma casa.

O local é de fácil acesso, sendo separado do centro urbano de Grajaú apenas por uma ladeira asfaltada bem íngreme. Como podemos observar na *Figura 2*:

Figura 2: Ladeira de acesso à Aldeia Morro Branco.



Fonte: foto registrada pela autora.

Por ser uma localidade alta, a vista da aldeia abrange toda a cidade, podendo observar todos os bairros em alguns pontos estratégicos. Ao subir a ladeira, de imediato temos acesso à Aldeia Morro Branco. Composta apenas por uma estrada reta, os moradores têm suas casas construídas dos dois lados dela. Diferentemente dos povos do Xingu, por exemplo, que constroem suas casas formando uma aldeia em círculo, tradicionalmente o povo Tentehar costuma ter suas aldeias em formatos de rua (Ver *Figura 3*).

Figura 3: Aldeia Morro Branco.



Fonte: foto registrada pela autora.

A Aldeia Morro Branco é considerada como a sede da T.I. Morro Branco, pois foi o local de moradia daqueles que a fundaram, e onde acontecem os principais eventos e reuniões da comunidade. Nessa aldeia podemos encontrar dois prédios escolares, a Pré-escola Cacique Virgulino Bento e o Centro de Ensino Indígena Djalma Marizê Filho; um posto de saúde indígena; uma biblioteca (Biblioteca Comunitária Judite de Sousa Lima); e três igrejas, sendo uma católica e duas evangélicas.

Atualmente, muitos jovens Tentehar-Guajajara da Aldeia Morro Branco saem para cursar o ensino superior na Universidade Federal do Pará, uma vez que encontram mais opções de cursos e maior oportunidade de ingresso por meio do vestibular diferenciado. Na atual gestão municipal de Grajaú, há vereadores e secretários Tentehar-Guajajara, desse modo, os jovens conseguem receber auxílio da prefeitura com transporte para prestarem o vestibular nesse estado. Quando aprovados, esses são recebidos com *outdoors* que anunciam seus nomes pela cidade. Portanto, entendo que hoje a Aldeia Morro Branco possui uma boa

relação com as autoridades municipais, no entanto, o preconceito ainda é constante por parte dos moradores da cidade, sendo muitas vezes manifestados em seus discursos⁷.

De acordo com Zannoni (1999), a T.I. Morro Branco foi demarcada na década de 1980, após muita luta dos Tentehar-Guajajara da região. Seus fundadores são advindos da T.I. Bacurizinho na qual possuem parentes consanguíneos. Segundo o último Censo Demográfico do IBGE (2010), o território é habitado por 587 pessoas. Dentre elas, indígenas e não indígenas, uma vez que é a composição de boa parte dos casamentos. Na medida em que as famílias foram se expandindo, outras aldeias foram sendo criadas no local. A T.I. Morro Branco não compartilha seu território com outra etnia indígena, como é o caso da T.I. Araribóia que divide com os Awá.

Segundo as crianças Tentehar-Guajajara, A T.I. Morro Branco recebeu esse nome porque lá é um lugar alto e quando chega a neblina o morro fica todo escondido pelas nuvens brancas. O que elas disseram fez muito sentido para mim, pois foi a mesma percepção que tive ao observar os rituais nas madrugadas nebulosas.

⁷ Sobre os discursos preconceituosos com o povo Tentehar-Guajajara, ver: OLIVEIRA, Cynthia Helena Chaves. **Visibilidade/Invisibilidade Indígena:** uma análise das práticas discursivas em uma escola de Grajaú-MA. (Monografia) – Licenciatura em Ciências Humanas – Geografia, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú, 2019. 82 f.

3 REFLEXÕES METODOLÓGICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS TENTEHAR-GUAJAJARA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial metodológico que me norteou ao pesquisar com as crianças Tentehar-Guajajara, bem como demonstrar as condições de pesquisa e o contexto de aproximação com as crianças. Aqui também descreverei os impactos da pandemia de Covid-19 na realização desta pesquisa.

3.1 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

O método para alcançar os objetivos desta pesquisa será o etnográfico, constituído pela técnica da *observação participante* na qual foi desenvolvida por Malinowski (1978). Para esse autor, o sucesso de uma pesquisa etnográfica só pode ser obtido a partir de um trabalho árduo e sistemático, e não sem esforços ou problemas. Para se alcançar o “verdadeiro espírito nativo” ou a imagem da vida na aldeia, o método etnográfico precisa estar pautado em três pilares: 1) o investigador necessita guiar-se por objetivos verdadeiramente científicos, assim como conhecer as normas e critérios da etnografia; 2) precisa providenciar boas condições para o desenvolvimento do seu trabalho, ou seja, viver efetivamente entre os nativos; 3) deve recorrer aos métodos especiais de recolha de dados, manipulando e registrando suas provas (MALINOWSKI, 1978).

Na concepção de Malinowski (1984), o etnógrafo não deve só armar a sua rede e esperar que as informações sobre os nativos cheguem até ele. Ele precisa ser ativo, investigar, buscar nos lugares mais inacessíveis, como um caçador que sai em busca de sua presa. As normas das instituições nativas não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas nos comportamentos e na memória da comunidade. O etnógrafo ao realizar a observação participante, precisa ser capaz de capturar esse caleidoscópio da vida nativa.

Para Geertz (1998), a etnografia consiste essencialmente em “estar lá”. Vivenciando o que os nativos vivem. Penetrando em sua dinamicidade cultural. E ao retornar com seu material e “estar aqui”, o etnógrafo precisa convencer o leitor de que realmente tenha estado lá. É muito mais sobre isso do que se empreender em realizar um jogo de palavras poéticas. É na tentativa de persuadir-nos de que tudo o que ele viveu realmente aconteceu, que a técnica da escrita entra em cena. Mais do que estabelecer relações, selecionar informantes, levantar genealogias, transcrever textos, mapear campos ou manter um diário de campo, a etnografia

demanda um esforço intelectual para produzir uma “descrição densa” do sistema cultural pesquisado.

Conforme Geertz (2005, p. 24), o conceito de cultura pode ser entendido como “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis [...], a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível [...]”. Assim sendo, as etnografias são interpretações antropológicas de segunda e terceira mão dos sistemas simbólicos de um povo ou cultura. Trata-se de algo construído e moldado pelo etnógrafo por meio da escrita. A descrição etnográfica é, portanto, uma interpretação do fluxo do discurso social. Ela é microscópica.

Ainda em concordância com Geertz (2005), os estudos etnográficos precisam ser construídos com base em outros estudos. Não no sentido de retomar onde pararam ou de repetir o que outros disseram. Mas sabendo que melhor informados e conceitualizados, eles podem mergulhar mais profundamente nas mesmas coisas. O etnógrafo possui então uma dupla tarefa: “[...] descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano” (GEERTZ, 2005, p. 37-38). A teoria, entretanto, fornecerá um vocabulário para expressar, textualmente, o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo.

James Clifford (2002, p. 21) afirma que a etnografia do início ao fim está imersa na escrita. Uma escrita que tenta traduzir a experiência vivenciada em campo na forma textual. Segundo o autor, “O processo é complicado pela ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor. Em resposta a estas forças, a escrita etnográfica encena uma estratégia específica de autoridade”. Desse modo, a etnografia é feita por uma variedade de “autores”, isto é, por diversos informantes. Uma maneira de trazer para o texto esses colaboradores é citar quem são de forma extensa. Clifford (2002) enfatiza que eles não são personagens, mas possuem nomes próprios reais, podendo ser modificados caso seja necessário. Nessa perspectiva, procuro trazer neste trabalho os nomes reais dos sujeitos informantes da pesquisa, tanto dos adultos quanto das crianças. Até porque elas próprias me disseram que queriam aparecer neste trabalho, já que estavam me ajudando a escrever “um livro sobre crianças indígenas”⁸.

⁸ Explico esta informação mais adiante ao tratar da minha aproximação com elas.

Florence Weber (2009) distingue três tipos de diários que são próprios do etnógrafo: “um diário de campo específico da etnografia; um diário de pesquisa, tal como poderia desenvolver um historiador ou um filósofo; e um diário ‘íntimo’”, em que são destinados às emoções e os humores do autor. Na Aldeia Morro Branco, sempre carregava comigo um diário de pesquisa a qual eu chamo de caderno de campo. Era nesse caderno que fazia todas as observações que iam surgindo ao longo dia no campo, bem como anotações importantes. Não é exatamente um texto pronto tal qual no diário de campo, mas são fragmentos que me possibilitaram reviver os momentos em que estive na aldeia. Fragmentos esses com horários e data de escrita. O meu “diário íntimo” compus no celular. Era lá que anotava os meus pensamentos mais íntimos. Já o meu diário de campo, consiste na revisão de todas essas notas “bagunçadas” que vivi em campo, no qual organizei as palavras e construí um texto organizado e com formato publicável.

As anotações no caderno de campo eu fazia no momento em que surgia a ideia ou a observação. Já o “diário íntimo” e o diário de campo, elaborava durante à noite antes de dormir, quando as crianças não estavam mais por perto.

DaMatta (1978) esclarece que o ofício de etnólogo pressupõe três fases ou planos cruciais durante a realização de uma pesquisa etnográfica: 1) *fase teórico-intelectual*, quando ainda há um divórcio entre o pesquisador e a comunidade pesquisada, bem como um excesso de conhecimento teórico; 2) *fase período-prático*, em que se dá a antevéspera da ida ao campo, quando estamos preocupados com os problemas mais práticos como o que levar e onde dormir; 3) *fase pessoal ou existencial*, que trata mais dos sentimentos e das lições aprendidas no campo. A essa última fase, DaMatta denominou por “Anthropological Blues”, que diz respeito ao que há de subjetivo por trás da pesquisa. É aquilo que guardamos no nosso “diário íntimo”: perdas, medos, ansiedades e todos os sentimentos intrusos que tentamos ignorar, mas que sempre se fazem presentes na situação etnográfica.

A observação participante com as crianças Tentehar-Guajajara na Aldeia Morro Branco, é também norteadas pelas três etapas do trabalho do antropólogo que Cardoso de Oliveira (1996, p. 31) denominou por “o olhar, o ouvir e o escrever”. Uma vez que, “[...] os atos de Olhar e de Ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar (i.e., peculiar à antropologia), por meio da qual o pesquisador busca interpretar (melhor dizendo: compreender) a sociedade e a cultura do Outro "de dentro", em sua verdadeira interioridade”.

Quanto aos centros de atuação da técnica de observação participante, busco apoiar-me no que Sousa (2012, p. 2) entende por “átomo da infância”, que consiste em uma “trilogia

cujas características constituintes seriam a ludicidade, a aprendizagem (escolar ou não-escolar) e a participação das crianças no processo produtivo [...] ou na realização de tarefas domésticas [...]”. Dessa forma, buscarei compreender a infância Tentehar-Guajajara a partir desses três âmbitos.

Esta etnografia com crianças indígenas visa pensar “[...] de que maneira a criança pode ela própria interrogar a sua infância, de que maneira a criança pode infletir, interrogar, subtrair e resistir à ideia de infância, quando ela se apresenta como um dispositivo fabricado e, de certa maneira, garantidor de um funcionamento de sociedade” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014). A criança Tentehar-Guajajara torna-se neste trabalho protagonista de suas próprias narrativas. Para tanto, busco me guiar nas técnicas utilizadas por Emilene Sousa (2015) que pesquisou junto as crianças Capuxu por meio de três elementos: criatividade, imaginação e ingenuidade. Todavia, apesar do foco ser as crianças Tentehar-Guajajara, compreendo que elas não são os únicos sujeitos desta pesquisa, uma vez que os processos de socialização na infância Tentehar-Guajajara são dados de maneira intergeracional, incluindo diversos atores sociais: crianças, jovens, adultos, homens e mulheres.

3.2 CONDIÇÕES DE PESQUISA

A minha relação com o povo Tentehar-Guajajara da Aldeia Morro Branco se deve primeiramente ao meu relacionamento afetivo de 9 anos com Mazaykan Guajajara, que é neto de Virgulino Bento de Sousa e Judite de Sousa Lima, dois nomes importantes na história dessa comunidade. Seu avô foi o cacique sucessor de Djalma Marizê Filho⁹, um dos fundadores da aldeia. Porém, após o falecimento de Virgulino, sua avó Judite é quem assume a posição de cacique. Atualmente a Aldeia Morro Branco é liderada por dois homens, sendo eles, cacique Sebastião Bento de Sousa Lima (filho de Virgulino) e cacique Marciliano Clemente Guajajara (filho de Djalma).

Outro nome que aparecerá com frequência neste trabalho, é o de Heloísa Bento de Sousa Lima, mãe do meu companheiro, irmã do cacique Sebastião Bento, monitora de saúde indígena da Aldeia Morro Branco pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), e cacique da Aldeia Canto do Rio na T.I. Bacurizinho. Foi através dela que consegui me abrigar, durante a pesquisa, na antiga casa de seus pais (Virgulino e Judite), em que hoje é morada de sua irmã Regina Bento de Sousa Lima com sua família.

⁹ A escola CEI Djalma Marizê Filho recebeu esse nome em homenagem ao primeiro cacique da aldeia.

Antes de cursar o mestrado em Sociologia, eu já frequentava a Aldeia Morro Branco, eventualmente. Comparecia em alguns rituais, como a Festa da Menina-moça e a Festa do Rapaz. Em momentos solenes e inevitáveis, como o funeral da cacique Judite. Além de algumas visitas esporádicas à D. Regina, nas vezes em que ia com meu companheiro ou com seus pais e irmãos. Quando fui sozinha, foi em decorrência de pesquisas na graduação, quando buscava entrevistar o cacique Sebastião sobre a educação escolar indígena ou outros temas relativos à cultura Tentehar-Guajajara. E agora em razão do ofício da etnografia com as crianças indígenas.

Preciso esclarecer aos leitores que tanto o cacique Sebastião quanto a dona Heloísa não moram na Aldeia Morro Branco, visto que dormem em suas casas construídas nos bairros da cidade. Porém, os dois estão diariamente na aldeia, ao longo de todo o dia e às vezes boa parte da noite. D. Heloísa mesmo quando não está trabalhando, continua presente lá, principalmente em função do artesanato que produz com as irmãs e sobrinhas, e das suas idas à Igreja Católica. O cacique Sebastião, por ser uma liderança da comunidade, está sempre presente resolvendo alguma coisa ou simplesmente vivenciando o dia a dia na aldeia. Ademais, algumas vezes eles dormem por lá, principalmente em dias de cantoria. Suas casas estão na cidade, mas a maior de suas vivências está na aldeia, logo, é mais fácil encontrá-los no “Morro”¹⁰ do que em suas próprias casas.

Acredito que, para eles, a Aldeia Morro Branco não representa apenas um local de trabalho ou de funções, mas um “lugar” de vivências. O conceito de lugar que me refiro aqui é o mesmo abordado pelo geógrafo Yi-Fu Tuan (1983), no qual pensa o lugar como um espaço cheio de significados, permeado pelas relações entre o eu e o outro, as experiências e o afeto. Lugar como sinônimo de lar. Assim, penso que a Aldeia Morro Branco se apresenta como uma extensão das casas do cacique Sebastião e de D. Heloísa.

Com relação à observação participante, método desta pesquisa, havíamos planejado a inserção no campo após a finalização das disciplinas, ainda em maio de 2021. Todavia, esse planejamento não contava com as complicações da pandemia de Covid-19. Quando elaboramos o primeiro cronograma no ano de 2020, ainda tínhamos esperança de que as coisas melhorassem, mas não foi o que aconteceu. A pandemia se agravou ainda mais,

¹⁰ Morro é como costumam abreviar o termo “Aldeia Morro Branco”. Por isso, é comum ouvir eles falarem em “lá no Morro”, “sobe no Morro”, “que dia tu vai no Morro?”, do que a denominação completa em si.

ocasionando o fechamento da aldeia para visitas externas, em que foram implementadas barreiras sanitárias de iniciativa da própria comunidade¹¹.

Com a notícia do surgimento das vacinas e da vacinação prioritária aos povos indígenas, nossa esperança de realizar uma etnografia com as crianças Tentehar-Guajajara reacendeu. Em janeiro de 2021, a Aldeia Morro Branco recebeu as primeiras doses da vacina de Covid-19. Segundo D. Heloísa, nessa campanha, 530 Tentehar-Guajajara foram vacinados. Já na campanha de vacinação da segunda dose, 510 retornaram para a complementação entre fevereiro e março. Dessa forma, a Aldeia Morro Branco ficou registrada, no Maranhão, como uma das comunidades indígenas mais bem colocadas no que tange à vacinação contra a Covid-19.

Mesmo com a ampla vacinação da comunidade, não me atreveria a entrar em campo até que estivesse imunizada. A minha vacinação contra à Covid-19, por sua vez, só se deu em julho de 2021. Até então, não frequentei a Aldeia Morro Branco para realizar observação participante e nem fazer visitas. Contudo, preciso ressaltar que não deixei de ter contato com algumas pessoas que vivem lá, visto que vou com frequência à casa de D. Heloísa na cidade, que sempre tem algum familiar seu presente. Foi em sua casa também que pude acompanhar o processo de entrada e saída da menina-moça da tocaia, já que sua neta teve a menarca e ficou reclusa em um quarto de lá. Descreverei essa parte do ritual de passagem que marca a infância da menina Tentehar-Guajajara adiante nos resultados da pesquisa. A observação participante na Aldeia Morro Branco, de fato, só ocorreu após a minha imunização.

Enquanto o campo encontrava-se fechado¹² para mim, utilizei esse tempo para dedicar-me às leituras específicas do meu objeto de pesquisa, à finalização das disciplinas e para conversar com D. Heloísa sobre as impressões que ela tinha acerca da vivência da infância Tetehar-Guajajara na Aldeia Morro Branco, já que ainda não tinha contato com as crianças da aldeia. Em nossas conversas, ela me contou como percebe as brincadeiras das crianças na aldeia; quais são os rituais que marcam a infância Tentehar-Guajajara, bem como descreveu cada um; falou sobre a forma que as mães educam seus filhos na aldeia; quais as diferenças na educação dos meninos e das meninas, entre outros assuntos que contribuíram para o direcionamento do meu olhar em campo.

¹¹ Veja mais em: “MENOR COMUNIDADE INDÍGENA DO BRASIL USA BARREIRAS SANITÁRIAS PARA SE PROTEGER DA COVID-19”. Disponível em: http://portuguese.xinhuanet.com/2020-10/06/c_139421977.htm Acesso em: 12 set. 2021.

¹² Ressalto que o campo estava fechado, pois além de não sentir segurança para ir a campo sem a segunda dose da vacina, em uma conversa com o cacique Sebastião, ele também me aconselhou a ir somente após a complementaridade da minha imunização.

Logicamente, diante do meu contexto social enquanto companheira do neto de Virgulino, também sobrinho do cacique e filho da monitora de saúde indígena, a minha inserção no campo enquanto pesquisadora foi facilitada por essas pessoas. Não encontrando dificuldades para me estabelecer na casa de D. Regina ou para circular pelos espaços da aldeia. Contudo, essa proximidade não me eximiu de cumprir com as formalidades da pesquisa e nem de ser atravessada pelo *Anthropological Blues* (DAMATTA, 1978).

No dia 02 de agosto de 2021, às 9h, retornei à aldeia pela primeira vez após o surgimento da pandemia de Covid-19. Diferente das outras vezes em que visitei, ao ir como uma mestranda que desejava pesquisar naquela comunidade, vivenciei um misto de sentimentos naquele ambiente. Encontrava-me tímida, ansiosa, nervosa, preocupada, amedrontada e com batimentos cardíacos acelerados. Estava como no meu primeiro dia de estágio na graduação ou como no dia em que realizei o meu primeiro teste na escola privada em que trabalhei. Tudo se tornava novo e desafiador para mim. Tinha medo de não conseguir a aceitação da comunidade, de não conseguir me comunicar com as crianças Tentehar-Guajajara, de não ter onde dormir, entre tantos outros medos que gritavam em meu consciente. Embora a distância entre a aldeia e minha casa seja relativamente curta, ainda não sei como consegui chegar até o Morro Branco pilotando uma moto com todas essas sensações afloradas.

Ao chegar ao espaço central da aldeia, estacionei a moto na sombra de uma árvore que fica em frente à casa de D. Regina. A primeira pessoa que avistei foi o cacique Sebastião, que se encontrava sentado numa cadeira de macarrão¹³ conversando com seu irmão na calçada dessa casa. Ao notar minha chegada, não ficou surpreso, pois já havia marcado com ele que iria nesse horário conversar sobre a realização de minha pesquisa. Ele me cumprimentou sorridente e fez o convite para que eu sentasse e explicasse a razão da minha ida até lá.

Assim o fiz, entreguei o meu projeto de pesquisa a ele e expliquei que a minha intenção era pesquisar a vivência da infância Tentehar-Guajajara na Aldeia Morro Branco. Para tanto, exemplifiquei com algumas perguntas, dizendo que gostaria de investigar o que elas fazem, do que brincam, quais são os rituais que participam, e assim por diante. Após a minha explicação, o cacique e o irmão dele sorriram e disseram que elas passavam o dia brincando por lá, de tudo enquanto. Disseram também os lugares que elas gostavam de ficar e os horários que mais gostavam de brincar. Após essa conversa descontraída, as minhas

¹³ Macarrão é como chamam o plástico que reveste uma cadeira produzida em ferro.

tensões foram pouco a pouco indo embora e dando abertura para sentimentos mais leves e positivos.

Quando o esposo de D. Regina saiu na porta, expliquei novamente o que estava fazendo lá e quais eram as minhas intenções. Ele ouviu com atenção e depois foi chamar a D. Regina que estava na cozinha. Nesse momento, o cacique Sebastião se levantou e disse que precisaria sair. Despediu-se dizendo para eu ficar tranquila, pois estava mais que autorizada para realizar minha pesquisa.

Com a chegada de D. Regina, mais uma vez tenho que falar sobre o meu projeto de pesquisa. Contei a ela que precisaria passar dois meses observando na aldeia, e que necessitaria de um local para ficar. Falei que em um primeiro momento seria a experiência de uma semana, e que eu só retornaria em outubro, depois da qualificação, ficando lá por dois meses (outubro e novembro). Expliquei a ela de modo simplificado o que seria essa tal qualificação, e prontamente, externei que gostaria de me abrigar em sua casa. D. Regina, sempre muito gentil, disse que eu poderia ficar à vontade lá e que bastaria eu levar minhas coisas.

Em seguida, avisto a mãe do meu companheiro no posto de saúde que fica em frente à casa. Aceno para ela que logo vem em nossa direção. Sorrindo, ela me pergunta se estou preparada para virar “índia”. Nós três começamos a rir, e em um tom humorado, digo a ela e D. Regina que estava pronta. D. Heloísa, em resposta, diz que essa experiência de pesquisa será um teste para saber se vou poder casar com seu filho ou não. Rimos bastante após sua fala.

Quando D. Heloísa retorna ao postinho, pergunto à D. Regina o que deveria levar de mantimentos para passar essa semana lá, pois não queria aumentar as despesas de sua casa. Ainda mais com a carestia em que os alimentos se encontram atualmente nas prateleiras dos comércios. Ela sutilmente me respondeu que eu poderia levar o que eu gostasse de comer, e que eu saberia o que levar. Minutos depois, ela foi fazer o seu almoço e eu continuei na calçada tendo minhas primeiras impressões sobre a vivência da infância Tentehar-Guajajara na aldeia.

Para rememorar o *Antropological Blues* que atravessei nesse primeiro contato de pesquisa, precisei recorrer ao meu diário de campo. Ao fazer isso, lembrei de Goldman (2003) ao afirmar que durante o processo de escrita somos afetados novamente. A leitura do diário de campo e a escrita etnográfica me fizeram reviver o mesmo “nó na garganta” que senti ao chegar na aldeia.

Em síntese, o projeto de pesquisa foi apresentado à comunidade no dia 02 de agosto de 2021, momento em que esclareci quais eram os meus objetivos e a maneira que desenvolveria a pesquisa na Aldeia Morro Branco. Visando a confiança dos adultos, que em se tratando de povos indígenas é extremamente importante para a aceitação da observação participante com as crianças, tentei deixar o mais claro possível quais eram as minhas intenções naquele lugar. Essa postura me ajudou a circular com as crianças pelos espaços da aldeia sem ter um estranhamento ou desconfiança por parte de seus responsáveis.

Como a pandemia me impediu que realizasse o trabalho etnográfico com antecedência, e o prazo para a qualificação já se encontrava acirrado, decidimos que eu ficaria na Aldeia Morro Branco durante a primeira semana de agosto para uma etapa inicial da observação, retornando somente em outubro, após as sugestões e análises da banca de qualificação. Também tínhamos a opção de ir a campo só depois do processo de qualificação, todavia, em uma reunião de orientação, chegamos à conclusão que essa experiência de “estar lá” seria fundamental para a construção deste primeiro texto.

Assim sendo, esta pesquisa se desenvolve em dois momentos: antes e depois da qualificação. O primeiro momento, conto com a experiência de uma semana em campo. E no segundo momento, retorno para a aldeia com as contribuições da banca para uma observação participante mais direcionada. “Estando lá” diariamente por dois meses (outubro e novembro), para enfim, produzir uma “descrição densa” da infância Tentehar-Guajajara.

3.3 APROXIMAÇÃO COM AS CRIANÇAS

Em 2018 quando estava no ato de uma entrevista de emprego para uma escola da rede privada de Grajaú, a pedagoga me questionou em qual nível de ensino gostaria de trabalhar. Recordo que o meu maior medo era ministrar aulas na Educação Infantil ou Ensino Fundamental Menor. Isso porque sempre acreditei que não era muito boa em me comunicar com crianças, pois acreditava que para dialogar com elas, teria que mudar o tom da minha voz, fazer gesticulações e todo um teatro que não condizia com a minha forma de ser. De igual modo, esse também era um dos meus medos na pesquisa do mestrado, sobretudo por se tratar de crianças indígenas, falantes de uma língua diferente da minha. Escrevo “era”, no tempo passado, porque hoje esta é uma barreira já superada por mim. Durante a realização da pesquisa, percebi que todo esse medo que eu tinha fazia parte de uma visão “adultocêntrica”

que me dizia que as crianças não eram boas comunicadoras. Porém, em campo, elas me ensinaram que esta era, na verdade, uma insegurança minha e não a realidade delas.

Na Aldeia Morro Branco, o meu primeiro contato com as crianças Tentehar-Guajajara se deu através dos netos de D. Regina: Àmana (10 anos) e o pequeno Sávio Miguel (3 anos). Àmana¹⁴ já tinha me avistado várias vezes nos aniversários e reuniões familiares que acontecem na casa de D. Heloísa. Eu já havia trocado algumas palavras com ela, porém não tínhamos tanta proximidade. Nossos laços começaram a se estreitar no dia da entrada da neta de D. Heloísa na tocaia. Como ela ficava acompanhando sua prima para que não ficasse sozinha, acabei me aproximando dela ao observar o ritual. Quanto ao Sávio Miguel, também já tinha visto ele em diversas ocasiões, mas nunca tínhamos nos relacionado.

No dia da minha apresentação no campo, aproximadamente umas 10h da manhã, Àmana acordara e ia até a calçada onde se encontrava sua mãe sentada em uma cadeira. Aconchegou-se no colo de sua mãe, que logo começou a mexer em seu cabelo para catar piolhos. Sua avó já ciente da minha pesquisa, disse à Àmana que eu estava lá na aldeia para brincar com ela e os seus amiguinhos. Ela sorriu timidamente no colo de sua mãe, ainda tentando entender o que significava aquilo que sua avó tinha dito. Em seguida, falei para ela que iria escrever um livro sobre crianças indígenas e que queria que ela me ajudasse na construção desse livro. Ela assentiu com a cabeça demonstrando-se interessada, mas continuava sem compreender muito bem a minha proposta. Falei a ela que depois explicaria direitinho como ela poderia me ajudar, visto que, no primeiro dia, tinha me programado somente para me apresentar à comunidade.

Enquanto conversava com os adultos, entre as 9h e 10h30 da manhã, além de Àmana e Sávio Miguel, consegui avistar poucas crianças. Observei um menino de aproximadamente 03 anos, brincando de carrinho em sua porta. E percebi um grupo de meninos maiores indo brincar nos cajueiros que ficam atrás do posto de saúde indígena. Nesse dia, os netos de D. Regina não saíram de casa pela manhã.

Quando estava perto do horário de retornar para casa, por volta das 12h, conversava com D. Heloísa na sombra em que estacionei a moto quando cheguei. De repente, vejo uma criança correndo aos prantos atrás de uma moto que levava uma mulher para a cidade. Essa mulher era mãe da menininha que tinha corrido de sua casa até a ladeira na tentativa de alcançá-la. Quando a D. Heloísa e as outras mulheres avistaram a cena, gritaram na linguagem materna para que a menina voltasse. Ela obedeceu e voltou chorando guiada por uma mulher

¹⁴ Na língua Tentehar, Àmana significa chuva.

indígena que trabalha no postinho. Percebo como a comunidade tem um certo cuidado pelas crianças. Apesar de seus familiares não terem avistado a criança correndo, os outros moradores se responsabilizaram por ela no sentido de evitar uma tragédia. Percebi esse cuidado coletivo não só no primeiro dia, mas nos outros também.

Após o acontecido, D. Heloísa vendo que não tinha muitas crianças brincando na rua, devido ao tempo quente que estava ao meio-dia, pediu para que eu voltasse à tardinha, pois era o horário que eu mais veria as crianças brincando. Assim fiz, retornei para casa e voltei para aldeia às 16h.

Nessa tarde, sentada na calçada do postinho, vejo algumas mães vestidas com trajes de futebol indo para o campo juntamente com seus filhos. Uma das meninas que acompanhava as mulheres, também estava trajada como jogadora. Noeme, uma mulher que trabalha no postinho, também pratica o esporte. Ela me informou que na T.I. Morro Branco têm muitas mulheres jogadoras e que vão com frequência ao campo. As crianças, sempre que podem, vão com suas mães ou tias.

Às 17h, D. Heloísa me convida para ir na casa de seu irmão que fica próxima à Igreja Católica. Pois, segundo ela, haveria muitas crianças lá por perto. Na ocasião, aproveitei para convidar Àmana para ir conosco, na intenção de aproximá-la mais de mim. Fomos caminhando até lá, visto que na Aldeia Morro Branco tudo é perto. Ao chegarmos na casa, noto muitas crianças pequenas brincando por trás da Igreja. As meninas usavam calcinha e andavam com seus cabelos soltos. Já os meninos, alguns usavam bermudas e os mais novinhos estavam nus. Eram crianças na faixa etária de 01 a 03 anos. Brincavam com areia, pedaços de madeira, garrafas pet, tijolos, entre outros objetos descartados pelos adultos. Fiquei surpresa ao perceber a autonomia dessas crianças tão pequenas de brincarem a uma certa distância de suas casas, longe dos olhares de seus pais. E pareciam gostar muito disso. Contudo, ainda que “longe”¹⁵ de suas casas, elas estavam brincando perto de outras casas, o que talvez possa trazer uma segurança para seus pais.

Quando o relógio apontava quase 18h, uma menina com cerca de 10 anos gritou em direção a elas na linguagem materna. Pela obediência das crianças, entendi que a menina estava chamando-as para casa. As crianças rapidamente deixaram suas coisas detrás da Igreja e foram com seus passinhos curtos e desajeitados em direção às suas casas. Não tinha ninguém as puxando pelos bracinhos ou segurando em suas mãos. Demonstavam conhecer bem o caminho.

¹⁵ Descrevo “longe”, pois não estavam nem em frente nem no quintal de suas casas, mas cerca de umas quatro casas de distância das suas.

Comentando sobre isso com D. Heloísa, ela me disse que tem mães que saem e deixam as crianças maiores cuidando das pequenas, mas que não acha isso certo. Logo após o comentário, ela começou a falar com sua cunhada na língua Tentehar. Pergunto à Àmana que estava sentada ao meu lado, se ela entendia o que as duas conversavam. Ela me respondeu que sabia só algumas palavras, mas que ainda não conseguia entender tudo.

Emilene Sousa (2012) afirma que um dos elementos que constituem a vivência da infância Tentehar-Guajajara é a prática por excelência do idioma nativo (Tentehar), em que as crianças iniciam falando na língua materna e só depois aprendem a língua portuguesa. Contudo, diferente dos achados da autora, observo que na Aldeia Morro Branco não é bem assim que acontece. A língua predominante na infância dependerá da composição familiar da criança: àquelas que são filhas de pai e mãe indígenas, a língua Tentehar é que predomina em um primeiro momento; já as crianças que são filhas da união entre indígenas e não indígenas, aprendem primeiro a língua portuguesa e só depois o idioma nativo. Tanto as crianças quanto os adultos me passaram a mesma informação quando os questionei sobre o porquê de algumas não falarem fluentemente a língua Tentehar. Isso me faz perceber a importância de não pensarmos as vivências do povo Tentehar-Guajajara como algo uno e invariável, uma vez que é possível encontrar algumas diferenças nos estudos realizados com o mesmo grupo étnico. Diante das literaturas etnográficas e da minha inserção em campo, suponho que algumas práticas culturais do povo Tentehar-Guajajara variam conforme a Terra Indígena que a população está inserida.

Outrora, à noite, quando estávamos na calçada de D. Regina, questiono à Àmana sobre os lugares que costuma brincar por lá. Ela me diz que sempre brinca nas proximidades de casa, pois sabe que sua mãe não gosta que ela vá muito longe. Algo que tenho percebido entre as crianças da Aldeia Morro Branco, é que mesmo com a liberdade de brincarem distante dos olhares de seus responsáveis, elas não vão brincar em outras aldeias. Estão sempre por perto. Seja por trás do postinho ou da igreja, na sombra da mangueira, na calçada da escola, na casa da parente¹⁶ vizinha ou em suas portas. São conhecedoras dos limites territoriais da aldeia, sabem até onde devem ir.

Sobre a minha aproximação com Sávio Miguel (3 anos), esta se deu por meio de aviões de papel. Em uma manhã, quando estava sentada na calçada de D. Regina observando o cotidiano da aldeia, Sávio chega com um pedaço da página de um livro didático pedindo para que D. Heloísa fizesse um avião para ele. D. Heloísa contribuindo na minha aproximação

¹⁶ Categoria nativa para dizer que é alguém do mesmo grupo étnico.

com as crianças, diz a ele que não sabia fazer, mas que eu saberia. Sávio então se direciona a mim com o papel quase implorando: “faz um avião pra mim? ”. Para minha sorte, sabia fazer o mais básico dos aviões de papel. Recebi a página rasgada do livro didático¹⁷ e fui tentando dobrá-la até virar algo parecido com um avião. Ao finalizar, entreguei a ele que recebeu muito feliz. Não se passaram dois minutos, Sávio chega com outra página pedindo novamente que eu fizesse um avião. Pego o papel que dessa vez estava inteiro e capricho mais ainda na fabricação do avião. Ele entra em casa animado com o novo avião.

Passados alguns minutos, Sávio retorna para a frente da casa com o avião já amassado. Então começa a olhar para todos os lados como se estivesse procurando algo. Ao chegar próximo do reservatório de lixo, aponta para o fundo do lixo e diz para mim: “Olha, avião! Tem avião aqui. Vem ver!”. Duvidosa, fui ver os tais aviões que ele dizia ter no reservatório. Quando chego lá, eram mais páginas soltas de livro didático, mas para ele eram aviões, já que se transformavam em um. Quando o tio dele viu a cena, brigou com ele e ordenou que parasse de mexer no lixo. Para que não ficasse triste, peguei uma das páginas que aparentava estar limpa e fiz novamente outro avião. Após essa situação, Sávio não se apresentou mais tímido diante de mim. Passou a conversar comigo e brincar normalmente como se não tivesse alguém “de fora” ali.

Como estava sempre com o meu caderno de campo em mãos, todas as crianças demonstravam interesse em querer pegar, desenhar ou saber o que estava escrevendo nele. Esse caderno acabou se tornando um importante instrumento de aproximação com as crianças, bem como o meu relógio digital e o celular.

Já perto do dia de regressar para minha casa, vivenciei um momento bem interessante com Sávio:

[...] Quando ele me viu com o caderno de campo em mãos, disse que queria desenhar nele. Com receio de que viesse a destruir os dados que já tinha por escrito, dei preferência a lhe entregar um papel em branco e uma caneta. Conformado com o material que lhe entreguei, recebe-os e põe-se a desenhar. Fico o observando naquele momento. Vejo fazer uns enormes rabiscos que ele diz ser a letra “F”. Em seguida, ele me pede para que eu desenhe um cachorro. Quando termino o desenho, Sávio me diz que não ficou bom e que estava feio. Surpresa com tamanha

¹⁷ Essa relação que Sávio tem com o livro didático me faz refletir sobre o que acontece quando tentamos impor um instrumento pedagógico que negligencia os conhecimentos dos povos indígenas e seus processos próprios de ensino e aprendizagem. O livro didático, importado de outra cultura com seus conhecimentos eurocêntricos e colonizadores, torna-se inútil na educação escolar indígena, uma vez que não está pautado no perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Assim, o material didático acaba sendo utilizado em outras finalidades que agregam bem mais à vida na aldeia, como acender uma fogueira ou produzir um brinquedo. Sousa (2017), traz um estudo bem interessante sobre como podemos pensar a escola enquanto um lugar de diálogo entre as pedagogias homogeneizantes e as pedagogias nativas. É ter a sagacidade de tornar a escola que antes era uma inimiga da educação indígena em uma aliada para a transmissão dos conhecimentos tradicionais.

sinceridade peço a ele que desenhe então um cachorro bonito, pois não sabia fazer. No mesmo instante, lembro-me de Bob, o cachorro da família de Sávio. Aponto para um espaço em branco no papel e digo a ele:

– Sávio, desenha o Bob aqui!

Ele olha para mim e diz:

– Não!

Bem revoltoso e sem nenhuma palavra a mais, Sávio volta a desenhar o cachorro. Sem entender a reação dele, eu tento mais uma vez:

– Desenha o Bob, Sávio!

Logo ele me responde mais rígido ainda:

– Não! O Bob não! Não quero desenhar o Bob!

Não entendia a objeção de Sávio, pois o Bob era um cachorro, e ele queria desenhar um cachorro. No intuito de sanar minha curiosidade, pergunto a Sávio:

– Por que tu não quer desenhar o Bob?

Ele me respondeu como se eu não estivesse enxergando o óbvio:

– Porque o Bob não é cachorro!

A resposta de Sávio me deixou ainda mais confusa. Então pergunto:

– E o que ele é?

Sávio me responde quase revirando os olhos, como se me achasse a pessoa mais lerda do mundo:

– Ele não é cachorro. Ele tem um nome. Ele é meu *brother*.

Sua resposta veio como um *insight* aos meus ouvidos. É claro que Bob não é um cachorro, ele é alguém da família. Tudo começou a fazer sentido. Sávio tinha razão (DIÁRIO DE CAMPO, 06 de agosto de 2021).

Esse diálogo com Sávio me fez perceber que na pesquisa com crianças, não basta pedir para que a criança desenhe algo, é necessário estar atenta aos detalhes, aos significados e representações do desenho. Se não tivesse insistido em compreender aquela objeção de Sávio em desenhar o Bob, eu jamais entenderia a relação que ele tem com seu cachorro, que na verdade não é cachorro, mas seu *brother*, como ele diz.

Foi no segundo dia em campo que conheci as outras crianças. Quando estava sentada na calçada do postinho, ouvi vozes e risadas de meninas. Fui verificar ao lado do posto, de onde vinham as vozes, e me deparei com esta cena:

Figura 4: Meninas brincando em árvores.



Fonte: foto registrada pela autora.

As meninas subiam e desciam dessas árvores com muita agilidade e destreza. Quando avistei, não sabia se iniciava um diálogo ou me preocupava delas caírem de lá. Resolvi confiar em suas experiências de subir em árvores e fui tentar aproximação. Foi nessa ocasião que conheci Tapwíra (8 anos), Mayra (6 anos), Ruana (7 anos), Eliza (7 anos) e Natália (10 anos, irmã mais velha de Tapwíra e Mayra). Na minha tentativa de aproximação, não fui incisiva, fiquei as observar como se não estivesse ali para isso, mas apenas para conhecer o espaço que brincavam. Enquanto fazia isso, Mayra com um “oi” foi quem iniciou o diálogo. Esse pequeno “oi” de Mayra foi a chave para que me aproximasse de todas as meninas que estavam lá naquele instante. Quando respondi o “oi”, elas começaram a me encher de perguntas: queriam saber meu nome, quem eu era, de onde vinha, o que fazia lá, quantos anos eu tinha, entre inúmeras outras perguntas. Respondi todas elas. A cada pergunta que me faziam, aproveitava para também questioná-las sobre a mesma coisa que tinham acabado de perguntar. E assim se deu nossa aproximação.

Enquanto conversava com as meninas, Àmana e Natália nos observavam de longe. Nesse momento eu estava explorando os arredores do postinho com as meninas e conversando com elas. Quando vi Àmana, chamei ela para onde estávamos. As duas vieram correndo até nós. Até o momento ainda não tinha mencionado sobre minha pesquisa, estava apenas conhecendo as meninas. A chegada de Àmana ao grupo facilitou a aproximação, ela falou

para as meninas que estava escrevendo um livro sobre as crianças indígenas do “Morro” e que queria que elas me explicassem “as coisas da aldeia”. A partir desse momento, elas começaram a disparar diversas informações para mim, todas de uma vez. Parecia uma disputa de quem sabia mais coisas sobre a cultura Tentehar-Guajajara e a Aldeia Morro Branco. Vendo a confusão que gerou, pedi para que elas se acalmassem e tentassem falar uma por vez. Quando essa roda de conversa aconteceu, já estávamos todas sentadas em uma mesa de madeira que fica na tenda construída ao lado do postinho (Ver *Figura 5*). As meninas chamam essa tenda de casa, visto que ela abriga uma família de outra aldeia que veio trazer sua filha para fazer uma cirurgia na perna. Porém, nesse momento a família estava no hospital.

Figura 5: Localização da tenda da roda de conversa.



Fonte: foto registrada pela autora.

Nessa tenda foi onde consegui a maior quantidade de dados durante a primeira semana que passei na Aldeia Morro Branco. As meninas me informaram sobre diversas coisas que circundam a infância Tentehar-Guajajara, como: cuidados com o corpo, rituais de passagem, cosmologias, atividades domésticas, e outros. Passada aproximadamente meia hora dessa conversa, Yviwãn (10 anos) chega reclamando com sua irmã Eliza para que fosse para casa. As meninas começaram a discutir com ele, chamando-o de chato, e dizendo que como

ele não tem amigos para brincar, também não deixa a Eliza brincar. No momento da discussão, chamo Yviwân para conversar conosco e explico o que Eliza estava fazendo lá comigo. Yviwân demonstra-se interessado em colaborar com “meu livro”. Desde então, ele se torna meu principal informante entre os meninos.

Quando questionei às crianças se elas conheciam algumas plantas medicinais, todas responderam que não. Avistando uma planta de mastruz¹⁸ próximo à tenda, finjo que não conheço e pergunto a elas que planta era aquela. Imediatamente todas me responderam que era mastruz e para qual enfermidade ela servia. Percebendo que a técnica funcionou, peço para que me apresentem outras plantas que também ajudavam a curar doenças. Assim, saímos circulando por toda a aldeia para que me mostrassem as tais plantas. A cada planta que me apresentavam, eu tirava uma folha e cheirava, algumas, inclusive, muito cheirosas¹⁹. Nessa ocasião as crianças também me levaram para conhecer a nova escola e as paisagens mais bonitas da aldeia, segundo elas.

Através da *ingenuidade*, acabei aprendendo muito com as crianças sobre plantas medicinais. A técnica que trato aqui é a mesma praticada por Sousa (2015), quando pergunta “Que horas são?” ao Ítalo que está com um relógio desenhado no braço. Simulando uma ingenuidade e submetendo-se ao seu imaginário, Sousa (2015) conseguiu construir uma boa relação com o menino camponês. Apesar de ter iniciado a explanação das plantas medicinais simulando uma ingenuidade em relação ao mastruz, as outras plantas a mim apresentadas não eram de meu conhecimento, assim, acabei aprendendo com elas. Com essa experiência, entendi que na pesquisa com crianças, o pesquisador precisa está disposto a aprender o que as crianças têm a ensinar.

Outro dia, durante uma manhã, quando estava observando as meninas brincarem de casinha, conheci Sirlany (10 anos), que por sua vez, é irmã de Ruana, uma das meninas da roda de conversa. Sirlany é filha de pai e mãe indígena, ela me contou que aprendeu a falar primeiro na língua materna para depois aprender o português. Diferentemente das outras meninas que conversei, Sirlany foi quem mais me ensinou a falar palavras em Tentehar. Nesse dia as crianças também me apresentaram Eloá (6 anos), que mora “onde vende batatinha”²⁰.

Aqui demonstrei o meu contexto de aproximação com as crianças Tentehar-Guajajara. Ao todo, conversei com nove meninas: Àmana (10 anos), Natália (10 anos),

¹⁸ Mastruz é uma planta medicinal muito conhecida entre os maranhenses.

¹⁹ Trago esses dados no último capítulo ao falar sobre o aprendizado na infância Tentehar-Guajajara.

²⁰ Explico esse termo nativo no capítulo a seguir.

Tapwíra (8 anos), Mayra (6 anos), Eliza (7 anos), Ruana (7 anos), Sirlany (10 anos), Emily (10 anos) e Eloá (6 anos); e dois meninos: Yviwãn (10 anos) e Sávio Miguel (3 anos). Pelo fato de ser uma pesquisadora mulher e está sempre cercada pelas meninas, tive dificuldade para me aproximar de outros meninos. Porém, Yviwãn como meu informante qualificado, colaborou muito na minha compreensão sobre a infância dos meninos Tentehar-Guajajara.

Além das indagações e da interação com as crianças, os desenhos, a ingenuidade, e os objetos que carregava, demonstraram ser instrumentos eficazes na tática de aproximação e produção de dados.

4 O QUE SE ENTENDE POR INFÂNCIA?

Este capítulo tem por objetivo apresentar o itinerário teórico que perpassa a discussão sobre as noções de infância na literatura socioantropológica, sobretudo, na etnologia indígena. Leituras que são fundamentais à compreensão que se tem hoje acerca da criança na antropologia, isto é, a ideia da infância como um fenômeno complexo e heterogêneo.

4.1 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA LITERATURA SOCIOANTROPOLÓGICA

A História Social da Criança e da Família (1960) escrita pelo historiador francês Philippe Ariès é uma das obras mais citadas pelos Estudos da Infância. Ao pensar sobre a criança no Antigo Regime, o autor compreende a infância enquanto uma construção histórico-social, pois, apesar de sempre ter existido crianças no sentido biológico, nem sempre existiu o “sentimento de infância”. As crianças eram pensadas na Idade Média como “adultos em miniatura”, uma vez que eram submetidas aos mesmos jogos sociais dos adultos. Ariès afirma que esse sentimento é uma criação da Modernidade, sendo descoberto apenas no século XIII. A obra também nos atenta para uma especificidade da infância de acordo com o seu contexto cultural:

Na savana africana a idade é ainda uma noção bastante obscura, algo não tão importante a ponto de não poder ser esquecido. Mas em nossas civilizações técnicas, como poderíamos esquecer a data exata de nosso nascimento, se a cada viagem temos de escrevê-la na ficha de polícia do hotel, se a cada candidatura, a cada requerimento, a cada formulário a ser preenchido, [...] é sempre preciso recordá-la (ARIÈS, 1981, p. 29)

Philippe Ariès (1981) foi importante no desvelamento da ideia de infância como algo naturalmente dado. Por outro lado, ao tratar de uma “descoberta da infância”, Ariès deixa subentendido que a infância sempre esteve presente só esperando ser descoberta. O que não difere muito da ideia de uma “infância natural”.

Concordo com Mary Del Priore (2010) ao expressar que o trabalho de Ariès instiga os estudiosos brasileiros a irem atrás de suas próprias respostas. Segundo ela,

Não poderíamos tampouco incorporar as teses de um epígono americano de Ariès, Lloyd de Mause, para quem a história dos pequenos seria apenas um catálogo de barbáries, maus tratos e horrores. No que diz respeito à história do Brasil,

encontramos de fato, passagens de terrível sofrimento e violência. Mas não só. Os relatos de naufrágios da Carreira das Índias retratam dolorosas separações entre pais e filhos (PRIORE, 2010, p. 7).

Pensando em um saber local, Priore (2010) organizou uma coletânea de diversos estudos para contar a história da criança no Brasil, apresentando uma infância brasileira com base na própria historiografia, já que a infância ocidental descrita por Ariès se reduziria à criança europeia.

Na literatura tradicional, a percepção da infância veio sendo concebida pela perspectiva da psicologia e da psicopedagogia. Centrada em uma noção de “desenvolvimento”, essas teorias teceram a infância como algo universal e biológico, sem levar em consideração seu contexto cultural, mas o desenvolvimento físico e emocional. Por meio da psicopedagogia, a compreensão da infância passa pela ideia de incompletude, em que a criança seria um “vir a ser”. O próprio sentido etimológico da palavra “infância” demonstra essa percepção: sem fala, mudez. O adulto seria então o modelo a ser perseguido pela criança, pois é aquilo que ela ainda não é (ABRAMOWICZ et al., 2010).

Essa visão adultocêntrica - o adulto como agente principal ou único agente nos processos de socialização - fez com que as teorias tradicionais não reconhecessem a agência da criança no contexto em que vive. A representação que se tinha da criança era a de aprendiz. Observo essa concepção em Durkheim ao tratar da coerção do fato social por meio do processo educacional das crianças:

Toda a educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente. [...] Desde os primeiros anos de vida, são as crianças forçadas a comer, beber, dormir em horas regulares; são constrangidas a terem hábitos higiênicos, a serem calmas e obedientes; mais tarde, obrigamo-las a aprender a pensar nos demais, a respeitar usos e conveniências, forçamo-las ao trabalho, etc., etc. Se, com o tempo, esta coerção deixa de ser sentida, é porque pouco a pouco dá lugar a hábitos, a tendências internas que a tornam inútil, mas que não a substituem senão porque dela derivam (DURKHEIM, 2003 [1972], pp. 48-49, **grifo nosso**).

Na abordagem tradicional da socialização prevalecia a superestimação do adulto em relação às crianças. Assim, o adulto como ser completo que é, seria responsável por impor as regras, valores e condutas da sociedade. À “criança-aluna” caberia a condição passiva de assimilar esses fatos sociais, uma vez que sua agência socializadora era descartada. O foco da agência no processo de socialização estava centrado então somente no adulto. Desse modo, a infância seria uma fase de ensaio para a vida adulta.

O entendimento da criança como produtora de cultura e contextualizada no lugar em que vive é uma conquista recente nas ciências sociais, no qual se deu com uma mudança de paradigma. Para Clarice Cohn (2005), os estudos antropológicos mais famosos que têm a criança como foco principal ainda são os decorrentes da Escola de Cultura e Personalidade, especialmente os de Margaret Mead. Essa escola culturalista tinha a preocupação de compreender o que significava ser criança e adolescente nas diversas realidades socioculturais, bem como entender o que era propriamente cultural (particular) e universal no comportamento humano.

A escola estrutural-funcionalista fundada por Radcliffe-Brown se firma em contraposição à escola anterior. Para os antropólogos britânicos, o que interessa são as práticas e os processos de socialização entre os indivíduos e não a formação da personalidade ideal. Não se trata da aquisição de cultura e competências, mas da delimitação dos papéis e relações sociais que envolvem tais processos e práticas. A criança desses estudos tem seu papel funcional definido pelo próprio sistema na interação com os adultos. São apenas receptáculos de papéis funcionais (COHN, 2005).

Tanto a escola culturalista quanto a estrutural-funcionalista negaram o papel ativo da criança na consolidação de seu lugar no mundo. A compreensão era de que a cultura seria inculcada às crianças, ou a de que seriam socializadas por agentes externos. Contudo, embora limitados, não se pode descartar as inúmeras contribuições dessas escolas para a análise das crianças em seu contexto sociocultural.

Conforme Mead (1975), o motivo pelo qual a antropologia por muito tempo negou a potencialidade das crianças se deve à influência da cultura europeia sobre a cultura ocidental, na qual prioriza o “adultocentrismo” em suas teorias, enxergando as crianças como seres sociais incompletos.

Na concepção de Cohn (2005), o desinteresse pelas crianças na antropologia tradicional se deve aos próprios conceitos e pressupostos da disciplina. Há uma dificuldade em reconhecer a criança como objeto legítimo de estudo. Isso só começa a mudar a partir da década de 1960 quando a antropologia reformula seus conceitos fundamentais (cultura e sociedade; estrutura e agência). A autora explica que somente quando há essa reviravolta da disciplina é que se passa a pensar na abordagem desse universo em seus próprios termos.

Cohn (2005) destaca que a mudança de paradigma afeta os estudos antropológicos em três sentidos: a criança passa a ser percebida como ator social; é concebida como produtora de cultura; dá-se a definição da condição social da criança. Esse novo

posicionamento em relação à criança possibilita a compreensão da infância para além da simples reprodução do mundo dos adultos. Destarte,

[...] as concepções contemporâneas da socialização insistem, pelo contrário, na construção do social por meio de múltiplas negociações com seus pares (criança-criança e criança-adulto) e que age, experimenta e cria cultura, ou seja, as crianças produzem uma “cultura infantil” que é constituída a partir de um movimento de produção e reprodução da cultura (ABRAMOWICZ et al., 2010, p. 48).

A partir desse entendimento, os Estudos da Infância propõem que as crianças e a infância sejam pensadas com base na sua alteridade em relação ao adulto, não apenas como sujeitos passivos da família e da escola. As crianças possuem um valor em si mesmas. Necessitam ter vez e voz na sociedade em que vive, principalmente nas pesquisas.

Florestan Fernandes é o primeiro a tratar do termo *culturas infantis*. Na obra “As trocinhas do Bom Retiro” sobre os grupos infantis e folclore infantil, o autor faz uma crítica à teoria da imitação das crianças pelos adultos. Ao pesquisar com as “trocinhas” e perceber que as crianças tinham uma linguagem própria, ritos de expulsão e iniciação, cerimônias e uma organização social, Fernandes (2004) chega à conclusão de que estava diante de grupos infantis. Isto porque suas ações não se tratavam de mera imitação dos adultos, mas possuíam características próprias.

Segundo Fernandes (2004, p. 235), “a condição básica para a formação das ‘trocinhas’ é a vizinhança”, dessa forma, ainda que elas tenham sua autonomia enquanto grupo, dependem da vontade dos adultos, já que a vizinhança é que possibilita o contato entre os indivíduos. O que não significa dizer que os adultos sejam a causa da interação entre as crianças. Para Fernandes (2004, p. 237), “[...] a vizinhança é a condição e os elementos da cultura infantil tradicional a causa desses agrupamentos”.

Assim, inicialmente as crianças se reúnem apenas por recreação, e aos poucos vão construindo um ambiente de compreensão comum e de reciprocidade que dá lugar a uma consciência grupal. É nos grupos infantis que o contato das crianças com o meio social se dá de forma mais livre e autônoma. Entre as “trocinhas”, essa consciência grupal se manifesta quando os “imatuross”, em um primeiro momento, rejeitam crianças estranhas em seu meio (FERNANDES, 2004).

Em seu estudo, Fernandes (2004) notou que as “trocinhas” de Bom Retiro possuíam determinadas regras que as crianças participantes deveriam seguir. Uma delas é a da segregação, indivíduos que ficam transitando entre um grupo e outro, perdem a sua reputação no grupo de origem, sobretudo entre as meninas. Os que desobedecem, quando não são

segregados, embarcam em uma situação conflitiva de difícil contorno. O lema se resume na seguinte fórmula: “*Home com home; Muié com muié; Faca sem ponta; Galinha sem pé*”.

Contudo, entre os “imatuross” não existe apenas deveres, há direitos também que são compartilhados entre seus membros. Direitos que variam de acordo com a importância que se tem no grupo, seja em função da força física, da habilidade nos jogos ou do dinheiro que possa ajudar na manutenção da equipe, entre outras. Geralmente, os direitos referem-se à proteção de um membro das “trocinhas” frente aos grupos rivais (FERNANDES, 2004).

Fernandes (2004) ao longo de todo o texto utiliza o termo “imatuross” ao se referir às crianças pertencentes às “trocinhas”. Foi duramente criticado quanto a isso, uma vez que o termo indica uma ideia de incompletude da criança, uma fase de transição para a maturidade.

Os elementos folclóricos foram fundamentais para compreender a base social das “trocinhas”. Observando a autonomia do universo infantil em Bom Retiro, é que o autor acredita estar diante de uma cultura infantil, passando a defini-la da seguinte maneira:

Cultura infantil, aqui, significa, aproximadamente, o mesmo que folclore infantil. A diferença entre "folclore infantil" e "cultura infantil" é pouco sensível. A segunda abrange alguns elementos ou complexos culturais de natureza não folclórica, como o futebol ou a natação, quanto às atividades lúdicas das "trocinhas" de meninos; e certos trabalhos caseiros (confecção de roupinhas para as bonecas, preparação de doces simples, que as crianças aprendem a fazer com maior rapidez, etc.), quanto às "trocinhas" de meninas. A expressão "cultura infantil" é mais adequada, na medida em que traduz melhor o caráter da subcultura que nos preocupa no momento. Ela é mais inclusiva que "folclore infantil" e traz consigo a conotação específica, concernente ao segmento da cultura total partilhado, de modo exclusivo, pelas crianças que constituem os grupos infantis que acabamos de descrever (FERNANDES, 2004, p. 245).

Cultura infantil é, desse modo, tudo aquilo que é vivenciado exclusivamente no contexto dos grupos infantis. Em seu estudo, Fernandes (2004) se pergunta de onde vêm tais elementos da cultura infantil. Para o autor,

Em grande parte - a quase totalidade - esses elementos provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animológica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo. O mecanismo, pois, é simples: são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo (FERNANDES, 2004, p. 246).

Esse processo social de aceitação e recusa dos elementos culturais é o que Fernandes (2004) reconhece por “socialização”. Muito dos folclores transferidos à cultura infantil das “trocinhas” desapareceram nos traços da cultura adulta. Portanto, os grupos infantis também asseguram a continuidade tradicional, conservando esses elementos ou modificando-os. Neste

sentido, “o papel da criança consiste em recebe-los e em executá-los: e as modificações são, como em todas as outras do domínio do tradicional, lentas e inconscientes” (FERNANDES, 2004, p. 247). O autor esclarece que nem tudo provém da cultura dos adultos, visto que os próprios “imaturos” elaboram boa parte de seu patrimônio cultural.

De acordo com Fernandes (2004), muitos “psicossociólogos” pensam que os folguedos das “trocinhas” são aspectos da imitação dos adultos, porém, as crianças não estão imitando ninguém em seus folguedos, porque esses pertencem ao patrimônio cultural das “trocinhas”. Elas fazem antes uma aquisição das funções do que uma imitação dos indivíduos. Quando as crianças brincam de “papai e mamãe”, estão apenas executando a função social do pai ou da mãe, mas não uma cópia de suas ações.

Sobre essa ideia de imitação, Sousa (2014) afirma que:

[...] as crianças não apenas têm acesso a informações dos adultos pelo fato de compartilharem com eles o mesmo espaço e a mesma vida social, elas se apropriam destas informações, significam ao seu modo e as fazem circular de maneira distinta, transformando-as quando estas seguem no sentido criança-criança, circulando dentro do próprio universo infantil, mas também no sentido crianças-adultos, cumprindo o seu caminho de volta (SOUSA, 2014, p. 167).

Segundo a autora, isso demonstra a agência infantil que também tem sua parcela de responsabilidade nas transformações da vida social e nos modos como a comunidade se apropria.

Corsaro (1997) citado por Anete Abromowicz et al. (2010), esclarece que no momento em que as crianças reproduzem a cultura dos adultos, elas fazem uma interpretação de tais práticas, inserindo aspectos inovadores que também produzem mudanças culturais. Assim, não se trata apenas de internalizar a sociedade e a cultura dominante, mas de interpretar e produzir novos sentidos para tais práticas. Corsaro denominou esse processo de “reprodução interpretativa”.

Schildkrout (1978) citado por Müller e Hassen (2009), ao pesquisar sobre os papéis de gênero com as crianças Hausa no Oeste da África, concluiu que elas não são apenas aprendizes de como ser adulto, uma vez que a separação drástica de gênero presente entre os adultos não aparece entre elas, pois as crianças transitam livremente no universo masculino e feminino.

Toren (1993) também citada no trabalho de Müller e Hassen (2009, p. 470), realizou uma densa etnografia de muitos anos com grupos de crianças nas Ilhas Fiji. Em seus estudos, Toren nota uma inversão no que diz respeito às compreensões obtidas pelas crianças e pelos

adultos em relação aos rituais: “as crianças atribuem *status* de indivíduo ao espaço ocupado no ritual, enquanto para os adultos ocorre de maneira oposta, isto é, conferem *status* ao espaço conforme o indivíduo que o ocupa”.

Assim como Schildkrout, Toren mostra que não há um *continuum* entre a experiência da criança e do adulto. As suas diferenças não são quantitativas, mas qualitativas. Não é que as crianças saibam menos ou mais que os adultos, elas sabem outras coisas (COHN, 2005). As crianças, ao passo que produzem a cultura, também são produzidas por ela. Como bem afirma Antonella Tassinari (2007, pp. 15-16), “as crianças aprendem muito mais do que os adultos lhes ensinam, pela sua habilidade de processar tudo à sua volta: o dito e o não dito, o explícito e o velado, o entendido e o subentendido”.

Com relação ao uso do termo “cultura infantil”, Cohn (2005) enfatiza que,

[...] falar de uma cultura infantil é um retrocesso em todo o esforço de fazer uma antropologia da criança: é universalizar, negando as particularidades socioculturais. Mais ainda: é refazer a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, e, dessa vez, de modo mais radical. [...] Falar de culturas infantis, portanto, é mais adequado; mas devemos, ainda assim, fazê-lo com cuidado, para não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros, que compartilham com ela uma cultura, mas não são crianças, fazem e pensam (COHN, 2005, pp. 35-36).

Seguindo esse raciocínio, entendo que mesmo falando em culturas infantis, no plural, ainda assim é preciso cautela. É necessário relativizar para não cairmos na armadilha de retornarmos à cisão entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Nem fazermos o deslocamento de um “adultocentrismo” para um “infantocentrismo”. Conforme Cohn (2005, p. 35), as crianças têm uma autonomia cultural em relação aos adultos, porém, “essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural”. Visto que a agência infantil está em constante diálogo com o adulto que também tem sua autoridade reconhecida.

Emilene Sousa (2014, p. 172) apoiada em Hardman (1973) e Hirshfeld (2002), afirma que “a crença na possibilidade das crianças de construírem mundos próprios, com suas próprias regras é que tem sido entendido como uma ‘autonomia do universo infantil’ ou ‘culturas infantis’”.

Em sua obra “*Que trabalhais como se brincásseis*”: Trabalho e ludicidade na infância Capuxu, Sousa (2004) traz uma importante contribuição para pensarmos como a vivência da infância deve ser pensada a partir de seus próprios termos, de maneira particular e não universalizada. Nesse estudo a autora demonstra a concepção de infância vigente na comunidade camponesa Capuxu, que fica localizada no Sítio Santana-Queimadas a 8km do

município Santa Terezinha-PB. Ao pesquisar com as crianças Capuxu, Sousa (2004) nota que a infância vivenciada naquela comunidade camponesa está para além do ludismo, e que sua cultura infantil é perpassada por uma trilogia baseada nos elementos da ludicidade, aprendizagem e trabalho.

Embora a infância venha sendo pensada nas ciências sociais como a vivência do lúdico e o distanciamento dos processos de produção, a autora identifica que, na comunidade Capuxu, esses elementos estão interligados. Dessa maneira, a aprendizagem para se tornar a pessoa Capuxu se dá tanto no brincar quanto nas atividades produtivas. O que não significa dizer que brincar e trabalhar estejam em polaridade. Nos processos de socialização na infância Capuxu, esses elementos se misturam, como bem descreve Sousa (2004):

Busquei entre as crianças Capuxu descobrir o motivo pelo qual elas iam ao roçado. Seu trabalho, ao contrário do que costuma dizer a literatura generalizadora do trabalho infantil, não violentava ou explorava essas crianças. Embora realizado sob o escaldante sol do sertão nordestino, o trabalho das crianças Capuxu está sempre envolto de diversão, brincadeira e principalmente de simbologia. [...] Ir ao roçado é socializar-se. O roçado se constitui como o espaço principal de convivência familiar, já que nele as crianças passam a maior parte do tempo. É, além de imitação do saber e do fazer adulto, aprender a cumprir horários, cuidar dos instrumentos de trabalho, obedecer aos mais velhos, conhecer e observar a natureza. Se responsabilizar pelos grãos de milho ou feijão expostos ao sol sem deixar que as aves os tomem como alimento (SOUSA, 2004, pp. 91-92)

Ao participarem de atividades produtivas como o roçado e afazeres domésticos, as crianças não só aprendem a ser a pessoa Capuxu, como também vivenciam o lúdico naquele espaço. Para Sousa (2004), os três elementos (infância-ludicidade-trabalho) quando interagindo entre si, dão forma à infância Capuxu. Além disso, possibilitam guiar os pesquisadores da infância a um novo paradigma: a infância pensada a partir de suas práticas.

Para Sousa (2014, p. 174), “a capacidade infantil de construir um mundo próprio com suas regras, de significar o mundo e fazer uma leitura peculiar dele, que nossa sociedade, especialmente urbana despreza, é reconhecida em outros contextos sociais como nas sociedades indígenas e rurais do Brasil”. Concordo com a autora, pois pesquisando entre o povo Tentehar-Guajajara, pude perceber que a autoridade da criança é reconhecida.

É com base nessa percepção da criança enquanto sujeito ativo nos seus processos de socialização, que me proponho a pensar em uma cultura infantil particular entre o povo Tentehar-Guajajara da Aldeia Morro Branco.

A respeito da definição de criança e infância, Cohn (2005, p. 21) esclarece que “a infância é um modo particular, e não universal de pensar a criança”. Por isso os antropólogos se referem a uma antropologia da criança e não da infância. A autora enfatiza ainda, que em

algumas culturas e sociedades, a ideia de infância pode ser formulada de outros modos ou até mesmo nem existir. Portanto, “o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais”. É papel da antropologia da criança compreender tais diferenças.

Conforme Müller & Hassen (2009), essa mudança de paradigma nos estudos socioantropológicos conferiram novas premissas para se analisar a infância, como: a) o reconhecimento da infância como categoria social; b) a necessidade de pesquisa *com* as crianças e não somente *sobre* elas; c) a crítica às teorias tradicionais da socialização; d) as novas teorizações sobre a infância; e) a crítica à marginalização das crianças na disciplina.

De acordo com Sousa (2014, p. 166), “Na contemporaneidade prevalece uma ideia global de infância (a criança) paralela à diversidade da infância (as crianças)”. Assim sendo, a infância passa a ser construída em dois sentidos: “como um conjunto de experiências comuns e partilhadas e ao mesmo tempo fragmentada pela diversidade das vivências das crianças”.

Ter claro esse conhecimento a respeito das habilidades das crianças possibilita aos pesquisadores da infância assumir uma postura teórica que dê credibilidade para o ponto de vista delas, percebendo-as como sujeito social. Isso será importante também na definição metodológica, pois uma vez que se considera a criança enquanto sujeito atuante nos processos de socialização passa-se a investigar o que as crianças têm a dizer sobre o mundo que as cerca, e não o que os adultos acreditam que elas pensem. Em face a esse entendimento, passo a refletir sobre diversos estudos etnográficos que também compartilham dessa postura teórica e metodológica em relação às crianças.

4.2 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA ETNOLOGIA INDÍGENA BRASILEIRA

A finalidade deste subcapítulo é trazer estudos etnográficos sobre infâncias indígenas que possam me ajudar a compreender o universo infantil Tentehar-Guajajara. Codonho (2007, p. 17) nos informa que “As pesquisas atuais sobre crianças indígenas têm como principal característica a articulação da perspectiva teórica da Antropologia da Infância, desenvolvida em várias partes do mundo, com temáticas importantes da teoria antropológica e da etnologia indígena brasileira”. Como esta pesquisa é de cunho etnográfico, acredito que a discussão será crucial na fundamentação e produção dos dados.

Divido este subcapítulo em cinco partes, nas quais foram inspiradas nas *Concepções indígenas de infância no Brasil* pontuadas por Tassinari (2007). Contudo, é importante

esclarecer que não se trata aqui de definir critérios de indianidade, mas apresentar as características comuns nas pesquisas disponíveis sobre e com crianças indígenas. As concepções indígenas encontradas pela autora sobre a infância, foram: 1) o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão; 2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; 3) a educação como produção de corpos saudáveis, 4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas; 5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais. Ao longo dessas discussões, apresento algumas características que compreendo ser comum também entre a infância Tentehar-Guajajara.

Tassinari (2007) acentua que nos estudos etnográficos sobre os povos indígenas da América do Sul em geral, há um constante vazio de informações entre o nascimento e a fase adulta. A autora cita Nunes (2005) para esclarecer que isso se deve ao pensamento ocidental “adultocêntrico”, no qual tem dificuldade em reconhecer a autonomia e legitimidade nas falas das crianças. Daí a importância desta dissertação para a Antropologia da Criança: superar o vazio existencial da infância Tentehar-Guajajara na literatura antropológica.

Uma ideia bastante difundida na etnologia a respeito das crianças indígenas é de que elas gozam de muita liberdade nas aldeias nunca sendo punidas ou castigadas. Logo, “a liberdade e autonomia infantis foram muitas vezes interpretadas como ausência de autoridade dos pais e inexistência uma de pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem”. Porém, se quisermos compreender as concepções nativas de infância entre esses povos, precisamos nos desvencilhar dessa visão universalizadora, visto que, “não é possível definir um modo indígena de conceber a infância, pois encontramos em populações indígenas variadas formas de tratar esse período da vida” (TASSINARI, 2007, pp. 12-13)

4.2.1 Autonomia das crianças indígenas e a capacidade de decisão

Em conformidade com Tassinari (2007), as etnografias sobre infâncias indígenas tem mostrado que essas crianças detêm uma liberdade de escolha que em outras sociedades parecem inconcebível, visto que participam ativamente em decisões que afetam tanto seus familiares quanto a comunidade em si. A autora traz como exemplo a narrativa de Lévi-Strauss ao tentar negociar um vaso com uma senhora Kadiwéu:

Quererá aquela índia vender-me este vaso? Por certo que quer. Infelizmente, não lhe pertence. Então a quem pertence? — Silêncio. Ao marido? — Não. — Ao irmão? Também não. — Ao filho? Nem a este tampouco. Pertence à neta. A neta é a

proprietária inevitável de todos os objetos que queremos comprar. Olhamos para ela – tem três ou quatro anos, acorçada perto do lume, entretida com o anel que lhe enfiei no dedo há alguns instantes. E começam então com a menina longas negociações nas quais os pais não participam de maneira nenhuma. Um anel de 500 réis deixam-na indiferente. Um broche de 400 réis decide-a (TASSINARI, 2007, p. 15).

Essa narrativa de Lévi-Strauss demonstra nitidamente a autonomia da criança Kandiwéu ao negociar seus pertences com ele. No entanto, Sousa (2018) esclarece que *autonomia infantil* e *autonomia do universo infantil* são dois termos distintos. Quando se fala em autonomia do universo infantil, trata-se da concepção de universos de adultos e crianças separados em suas respectivas culturas. Já quando se fala em autonomia infantil, refere-se ao modo como as crianças em determinadas culturas possuem uma autonomia que é desconhecida pelas sociedades urbanas. Segundo a autora, nas sociedades indígenas e camponesas, não há qualquer dissociação entre o universo dos adultos e das crianças, mas o que existe é uma autonomia infantil.

Sousa (2018) salienta ainda que “a criança indígena foi quem primeiro ensinou aos antropólogos através de suas etnografias que elas possuíam autonomia e eram agentes com importantes papéis sociais”. Diferente da nossa sociedade que exclui as crianças das esferas de decisão, as crianças indígenas têm demonstrado que são produtoras de sociabilidade.

Viviane Vasconcelos (2011, p. 89) ao estudar os casos de circulação de crianças entre os Guarani de Santa Catarina e suas relações com os processos de parentesco, analisou que as *kyringue* – crianças – tem sua autonomia desde o ventre de sua mãe. Assim, a criança antes de se estabelecer na Terra, encontra-se no plano cósmico, necessitando ser convencida a ficar em nosso mundo imperfeito. Do mesmo modo, “uma criança que adoce com frequência é motivo de preocupação, posto que ela pode estar demonstrando que não quer estabelecer laços nem permanecer ligada a este mundo”. Essa compreensão dos Guarani nos faz refletir sobre o potencial da agência infantil entre os povos indígenas.

Outro exemplo de agência infantil entre os Guarani evidenciado por Vasconcelos (2011, p. 97), é o papel ativo dessas crianças nas cerimônias. “Elas são importantes cantadores/rezadores e desde muito bebês são incentivadas a dançar e a cantar”. Melissa Oliveira (2005, p. 78) ressalta que elas “participam ativamente das rezas na *Opÿ*, cantando, dançando, tocando instrumentos, e até mesmo auxiliando o *Karaí* nas atividades de cura”. Essa última autora também relata que as crianças com seis ou sete anos já preparam o próprio café-da-manhã antes de ir para a escola, cuidam de seus irmãos menores e ajudam nas atividades domésticas.

Tassinari (2007) menciona que em uma pesquisa que realizou juntamente com Camila Codonho sobre as parteiras Galibi-Marworno, elas perceberam que os alimentos que ofereciam às parturientes tinham a finalidade de atingir o feto, pois este é responsável pelo seu próprio nascimento. Dessa forma, visando um fortalecimento desse feto, as mães tomam chá de pimenta e mingau para que a criança tenha a força necessária para nascer. De igual maneira, evitam comer carne de animais ou peixes que moram entocados, para que o bebê não fique escondido no útero.

Sousa (2018, p. 115) ao argumentar sobre a participação das crianças indígenas nos processos de demarcação de terra, enfatiza que elas “são sujeitos em potencial nessas circunstâncias pelo fato de estas não estarem ausentes desses processos, serem claramente afetadas por eles, serem atores interessados e possuírem vínculo com a terra e representações diversas desta como ocorre com os adultos”. Ademais, as pesquisas desenvolvidas com crianças indígenas demonstram que elas têm suas próprias opiniões acerca do processo e sua relação com a terra.

Ao pesquisar com as crianças Tentehar-Guajajara da Aldeia Bacurizinho, Sousa (2018) observou que durante os momentos de recreação, elas “davam continuidade ao tema discutido pelos adultos e explicavam umas às outras, especialmente as maiores às menores, que eles estavam preocupados com a terra que era deles, mas era explorada pelos fazendeiros e que eles queriam sua terra de volta para poder ‘viver, caçar, trabalhar, brincar, passear, banhar no rio’, [...]”. A autora concluiu então que as crianças também estão cientes das chamadas “discussões sérias”, sendo altamente capazes de participarem, a seu modo, nas esferas de decisão.

Clarice Cohn (2000, p. 202) ao analisar o processo de desenvolvimento infantil entre os Xikrin através de sua própria concepção de criança e do crescimento, demonstra a autonomia delas através dos processos de aprendizagem. Segundo a autora, as crianças Xikrin decidem o momento em que estão prontas para aprender e o que querem aprender. Assim, ao se sentarem próxima de alguém “que sabe das coisas” para ouvir, a criança demonstra que está pronta para aprender. Da mesma forma, quando elas têm a iniciativa de pedir para que alguém lhes ensine algo, elas estão decidindo o que querem aprender. Logo, “[...] o interesse e a motivação para o aprendizado são individuais, e o repertório de conhecimentos adquiridos é dado pela iniciativa, e não pela posição social”.

Cohn (2000, p. 2013) sugere que o processo de desenvolvimento da faculdade de compreensão está fortemente ligado ao ver e o ouvir. Dessa forma, para o povo Xikrin, as crianças tudo sabem, porque tudo veem e ouvem. Mas para aprender não basta somente

desenvolver os órgãos sensoriais, também é uma questão de iniciativa, as crianças precisam demonstrar curiosidade e atenção nesse processo. “É assim que, olhos e ouvidos sempre atentos, vão conformando, em um processo contínuo do qual os adultos não estão isentos, sentidos para sua experiência”.

Analisando a participação infantil nas atividades produtivas entre os Pataxó da Aldeia Coroa Vermelha na Bahia, Sarah Miranda (2009) percebe a autonomia das crianças atrelada ao que denominou de “habilidades produtivas”. Vivendo em um contexto social fortemente marcado pelo turismo, essas crianças circulam diariamente por longas distâncias dentro e fora da aldeia como vendedoras ambulantes de artesanato. Durante sua participação nas atividades econômicas, elas contribuem para o fortalecimento do *ethos* Pataxó ao mesmo tempo em que se preparam para a vida social.

Na comunidade de Coroa Vermelha, a venda ambulativa de artesanato é uma atividade essencialmente infantil. Ao completarem os doze anos, a maioria das crianças deixa de se interessar por essa atividade, uma vez que não se reconhecem mais enquanto tal. Assim, os jovens dão mais importância para a função de guia turístico:

[...] ser guia, para os próprios jovens, significa muito mais do que uma estratégia de ganho. Representa empoderamento, à medida que lhes é dada a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos a respeito da “cultura” e história indígenas. Serem ouvidos por pessoas “de fora”, que lhes trazem informações sobre mundos e experiências completamente diferentes, mas que, naquele momento, são apenas aprendizes, é uma experiência bastante gratificante, que eleva a autoestima (MIRANDA, 2009, p. 110).

Desse modo, a autora compreende que a venda ambulante de artesanatos em Coroa Vermelha faz parte da cultura infantil Pataxó. Para esse povo, o trabalho não é só uma fonte de subsistência, mas um importante meio de educação e afirmação da identidade étnica. Portanto,

Através do trabalho, as crianças assumem responsabilidades e se tornam conscientes de seus deveres enquanto membros de uma coletividade. Ademais, o comércio de artesanato, do qual participam através da venda ambulante, constitui parte fundamental no processo de reafirmação da etnicidade. Mediante a produção e venda de artesanato, as crianças tornam-se Pataxó e se afirmam como tal (MIRANDA, 2009, p. 220).

Miranda (2009) esclarece que a falta de instrumentos legais que reconheçam além dos direitos protetivos da criança, também seus direitos específicos enquanto pertencentes a um grupo étnico diferenciado, tem ocasionado vários conflitos com agentes institucionais

despreparados para lidar com as especificidades dos povos indígenas. Mesmo assim, a autora afirma que o povo Pataxó de Coroa Vermelha tem demonstrado sua força política local para dialogar com essas instâncias de controle social. Não é porque se trata de uma atividade produtiva que há uma ausência do lúdico no cotidiano dessas crianças. Para Miranda (2009),

[...] o contexto Pataxó, no qual as atividades economicamente produtivas são parte fundamental do cotidiano das crianças, não constitui exceção, sendo o lúdico, aí também, componente essencial da experiência infantil. É através do ato de brincar que as crianças se comunicam, se expressam e se apropriam do mundo à sua volta. Brincar, assim, se confunde com trabalhar (MIRANDA, 2009, p. 97).

Além da sua agência na reprodução econômica, a autora enfatiza que essas crianças também tem a liberdade de escolher seu próprio nome, conforme o seu agrado. Contudo, os professores relatam que alguns registros têm sido feitos diretamente na nomenclatura indígena, fazendo com que algumas crianças pequenas não desfrutem mais de tais escolhas.

Outro exemplo de autonomia infantil entre os Pataxó de Coroa Vermelha é quando as crianças se preparam para ir ao encontro dos turistas. Nesse momento, a ornamentação corporal é fundamental. Não só serve como afirmação étnica dos Pataxó, mas também como uma estratégia para atrair turistas. As crianças se divertem bastante nesse processo e demonstram satisfação em ter seus corpos pintados. Elas manifestam terem conhecimento dos diversos tipos de pintura (masculina, feminina, casados e solteiros). De acordo com Miranda (2009, p. 84), “as crianças se apropriam dessas pinturas e escolhem qual usar, de acordo com o momento”.

A etnografia realizada por Miranda (2009, p. 60), demonstra que as crianças Pataxó enquanto vendedoras ambulantes de artesanato, contribuem, de forma decisiva, “em meio ao ‘turismo étnico’ que em seu território se desenvolve, para o fortalecimento da identidade étnica, do processo de territorialização e da cidadania Pataxó, num contexto marcado por intensa descontinuidade na ocupação, flexibilidade e fluidez socio-espacial”.

Camila Codonho (2007), por sua vez, analisa a participação infantil entre os Galibi-Marworno a partir dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem entre as próprias crianças, no qual denomina por “transmissão horizontal de saberes”. Segundo a autora, as crianças Galibi-Marworno têm um importante papel na inovação e manutenção de seus sistemas socioculturais.

Em seu empreendimento etnográfico, Codonho (2009) tenta demonstrar o protagonismo infantil em seus processos de socialização, explorando a rede de saberes que circulam no interior dos grupos infantis (organização social, etnoconhecimentos acerca do

ambiente, tempo, espaço e corporalidade). Destarte, a autora conclui que grande parte dos conhecimentos obtidos pelas crianças Galibi-Marworno acerca da vida social não são transmitidos de forma verticalizada (adulto-criança), mas no sentido horizontal (criança-criança).

Codonho (2009) exemplifica o protagonismo infantil entre o povo Galibi-Marworno a partir de algumas situações específicas, como os funerais. Conforme a autora, os velórios aparecem como uma quebra de rotina das crianças, visto que precisam se portar de maneira diferente do que estão acostumadas. Nesses momentos, as crianças participam de todo o processo e estão a par de todos os detalhes. Quando morre alguém nessa comunidade, todas as atividades são suspensas, o que se estende também às crianças, que passam a agir de maneira discreta e retraída até mesmo em suas brincadeiras. É interessante a percepção que elas têm de como se portar nesses momentos, algo que não foi ensinado pelos adultos, mas que aprenderam entre elas próprias, numa relação constante de ensinar e aprender entre pares.

A autora relata que no funeral em que presenciou, quando o corpo chegou, muitas crianças acompanharam a sua colocação no caixão. Isso fez com que elas fossem as principais informantes acerca do estado em que o corpo se encontrava. Ademais, as crianças são responsáveis por iniciar as “brincadeiras fúnebres”, que, de origem crioula, têm a finalidade de alegrar um pouco a família do falecido. Codonho (2009) chama a atenção para esse ritual, porque percebe a participação ativa das crianças naquela situação. Além disso, reconhece a percepção que elas têm das regras do ritual, em que suas canções não podem ser entoadas fora dos funerais, sob risco de atrair a morte. Para a autora, esses comportamentos também foram transmitidos horizontalmente.

O trabalho de Codonho (2009), assim como os outros apresentados nesta seção, demonstraram como em algumas sociedades indígenas as crianças desfrutam de uma autonomia infantil e são respeitadas como sujeitos de sua própria socialização.

4.2.2 As habilidades das crianças indígenas frente aos adultos

Para Tassinari (2007, p. 15), “a liberdade que é dada às crianças indígenas aparece atrelada a um reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem”. Na Aldeia Morro Branco, noto que as crianças Tentehar-Guajajara são livres para brincar e circularem nos espaços da aldeia, porque sabem exatamente até onde podem ir. E os pais confiam em sua autonomia, porque sabem onde encontrá-las.

A noção Kayapó de que “as crianças tudo sabem, porque tudo veem”, faz parte do reconhecimento das habilidades próprias da infância, uma vez que, quando adultos, são impossibilitados de circular em todos os espaços da aldeia. Dessa maneira, há lugares que só as crianças podem percorrer sem estranhamento. Deixar que elas observem tudo, é um instrumento da pedagogia nativa. Portanto, cabe aos adultos criar condições para que as crianças desenvolvam o corpo e em especial os órgãos sensoriais da aprendizagem: o ouvido e o coração (TASSINARI, 2007).

Oliveira (2005) afirma que, entre os Guaraní, a partir dos seis ou sete anos, as *Kyryngué* passam a ter um cotidiano atravessado por ocupações pré-definidas, como: preparar seu café da manhã; cuidar dos irmãos menores; colaborar nas atividades de artesanato; ajudar na preparação de alimentos; auxiliar os adolescentes na coleta de lenha na mata, porém, encarregados de tarefas menores como trazer os gravetos, entre outras. Além de participar ativamente das rezas e auxiliar nos ritos de cura.

Tassinari (2007, p. 16) observou entre os Karipuna que “as crianças trabalham junto com os adultos, fazendo pequenos trabalhos ‘de crianças’ que se intensificam em complexidade e força conforme vão crescendo”. Todavia, a autora ressalta que se elas sentem vontade de fazer outra coisa, deixam a atividade inconclusa e vão, algo que o adulto jamais poderia fazer. As crianças demonstram desenvoltura em suas atividades. Na produção de farinha, elas podem ajudar as mães descascando mandioca com facão, bem como carregando água do poço. Já as crianças maiores com cerca de 9 a 10 anos, são responsáveis por auxiliar os pais na raspagem da mandioca e na observação da farinha no forno. O serviço mais pesado como ralar a mandioca, fica sob encargo dos jovens.

Observo essa participação doméstica também na comunidade Tentehar-Guajajara. Os pais incentivam as crianças desde cedo a realizarem essas tarefas que fazem parte do *ethos* local, como a produção de artesanatos e a preparação da tinta de jenipapo que é muito utilizada por eles. Um certo dia quando estava na casa da minha sogra observando os preparativos para a entrada da sua neta na tocaia²¹, pude presenciar uma menininha realizando uma dessas tarefas, como se pode ver na *Figura 6*.

Figura 6: Menina Tentehar-Guajajara descascando jenipapo.

²¹ Tocaia é o local que a menina Tentehar-Guajajara fica reclusa quando tem a primeira menstruação. O ritual e as práticas que circundam esse período de passagem serão apresentados mais adiante.



Fonte: foto registrada pela autora.

No momento em que registrei a foto, a mãe da menina e suas tias estavam bem alegres empenhadas na produção da tinta de jenipapo que seria usada pela menina que ficou moça e pelos familiares durante seu rito de passagem. Enquanto estava lá, fixei meu olhar nessa garotinha que observava tudo que acontecia com muita atenção. Ela acompanhou todo o processo de entrada da menina-moça na tocaia. Quando a mãe e as tias estavam descascando os jenipapos para em seguida ralar e preparar a tinta, a menina não parava de olhar para o experiente manuseio das tias com as facas. Ao perceber que estava sendo observada atentamente pelo olhar da menina, uma das tias entregou uma faquinha pequena para que ela também participasse daquele processo. A menina então recebeu a faca com muito entusiasmo e começou a descascar os jenipapos. Interessante como ela conseguia retirar as cascas sem se machucar. Contudo, ao se entediar da tarefa, deixou a faca com as tias e foi para o quarto assistir TV com a prima que estava na tocaia.

Percebo então que essas atividades domésticas, além de desenvolver as habilidades infantis, têm o intuito de fazer com que as crianças se socializem com o universo Tentehar-Guajajara. Com as crianças Xikrin, Cohn (2000, p. 207) notou que “Mesmo quando não participam ativamente do ritual, as crianças estão sempre presentes, observando seus preparativos e todos os acontecimentos que lhes chamem a atenção”, assim como a menina Tentehar-Guajajara que observava o preparo da tinta de jenipapo. Portanto, elas acabam decidindo o que querem aprender, no momento em que demonstram estarem interessadas.

Como ficou evidenciado na seção anterior, Miranda (2009) analisa as habilidades produtivas das crianças Pataxó de Coroa Vermelha. Dentre essas habilidades, estão a produção e venda de artesanatos, bem como o contato com os turistas de diferentes nações. Segundo a autora, aos cinco anos, as crianças já iniciam de modo efetivo a reprodução econômica do grupo doméstico a partir do artesanato. A produção de adornos com sementes é uma prática considerada feminina entre os Pataxó, porém, há homens que também se especializam na arte artesã. As mulheres são auxiliadas por crianças,

[...] de ambos os sexos, que se divertem na sua execução. Em geral, não obstante as mães direcionem a produção no intuito de evitar desperdícios e garantir um melhor acabamento, deixam as crianças à vontade para exercitar a sua criatividade. Há alguns padrões seguidos por todos – como as famosas “florzinhas” –, mas às crianças, nesses momentos, cabe escolher as cores e o tamanho das flores, por exemplo (MIRANDA, 2009, p. 91).

Miranda (2009) enfatiza que nessas situações, os laços de solidariedade entre mães e filhos são reforçados. Quanto às crianças maiores, essas demonstram serem bastantes habilidosas durante a venda ambulante de artesanatos e como guias turísticos. Dessa forma,

Algumas acompanham os turistas que desembarcam à entrada da *aldeia turística* – em ônibus (de excursão ou comerciais) ou carros particulares –, desde a sua chegada até a saída, conduzindo-os por todo o perímetro comercial. Falam de si e da Coroa Vermelha, respondendo às inúmeras indagações que lhes são feitas, em sequência: “você é índio?”; “que tribo é essa?”; “vocês ainda falam a língua indígena?”. Os turistas quase sempre estão levando consigo máquinas fotográficas, com as quais registram sua visita ao local da Primeira Missa realizada no Brasil e seu contato com crianças indígenas, mediante o pagamento de uma quantia simbólica aos pequenos guias. Aos sábados, conduzem-nos, também, para as apresentações e visitas do acervo do Museu Indígena (MIRANDA, 2009, pp. 65-66).

O contato frequente com turistas de diferentes países, possibilita o aprendizado de diferentes línguas por parte dessas crianças Pataxó. O que é motivo de orgulho para elas (MIRANDA, 2009).

Eduardo Carrara (2002) ao tratar da educação ambiental Xavante, informa que entre esse povo, brincar com os animais é o que as crianças mais fazem. E é no ambiente doméstico que elas aprendem as primeiras lições, a começar da estrutura de suas casas, com os materiais envolvidos na construção (madeiras, bambu, palhas, etc.) que estão dispostos nas proximidades da aldeia. Depois com as várias espécies de animais que conseguem visualizar também de suas casas (cachorro, galinha, porco-do-mato, papagaios, araras, periquitos e outras aves). Contudo, essa relação com animais e plantas não se limita a suas residências. Assim,

Em grupos, meninos de dois, três anos ou mais (*watebreimi* e *ai'repudu*) costumam caminhar por trilhas do cerrado não muito distantes da aldeia. Essas andanças são sempre muito divertidas, pois os meninos podem olhar e lidar com uma imensa variedade de insetos, observar aves e capturá-las com estilingues e flechinhas, pescar e colher frutos. São momentos em que põem em prática sua experiência e seu conhecimento de iniciantes, ampliando-os: coletam, comem determinados vegetais e outros não; percebem os comportamentos dos animais e procuram rastros (CARRARA, 2002, pp. 104-105).

Percorrendo o cerrado, aos poucos, os meninos Xavante vão se tornando conhecedores dos animais e das plantas, uma condição crucial para os hábeis caçadores em que deverão se transformar. As meninas, por sua vez, não andam em grupos esquadrinhando o cerrado, nem se tornarão caçadoras. Mas, acompanhando as mulheres mais velhas que cuidam das roças e coletam frutos e lenhas no cerrado, elas aprendem sobre os nomes e usos de plantas e animais. Os conhecimentos que vão adquirindo acerca do meio ambiente vão sendo ensinados a outras crianças. Há uma troca de saberes via adultos e crianças e entre as próprias crianças (CARRARA, 2002). O trabalho de Carrara (2002) é importante para demonstrar as habilidades que as crianças indígenas conseguem aprender e compartilhar em relação ao meio ambiente.

Apresentei aqui diversas formas de habilidades entre as crianças indígenas que são detentoras de uma autonomia infantil em seus territórios. Concordo com Tassinari (2007), ao sublinhar que o reconhecimento de tais habilidades e autonomia frente à educação não dispensa os adultos indígenas da responsabilidade por educá-las e dar-lhes condições de aprendizagem. Porém, nos trabalhos em geral, verifica-se que os pais indígenas se empenham bastante nos processos de socialização de suas crianças, seja produzindo objetos em miniatura para incentivá-las, levando-as em suas atividades cotidianas, explicando as coisas ao seu redor, demonstrando como se faz algo ou criando condições para que aprendam entre pares.

4.2.3 Educação para produção de corpo saudáveis

No Brasil, um dos temas que se deve levar em consideração na etnologia indígena é a discussão sobre a produção do corpo e a formação da pessoa. Marcel Mauss (1934) ao se interessar pela temática do corpo, observando diversas modalidades de esporte, chega à conclusão de que o corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem. A forma de andar, marchar, posicionar as mãos, entre outras ações do corpo, pertencem à natureza social do “habitus”. Assim,

Esses “hábitos” variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, mas, sobretudo, com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, com os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, ali onde de ordinário vêem-se apenas a alma e suas faculdades de repetição (MAUSS, 1934, p. 214)

Mauss (1934) percebeu que todos esses modos de agir eram técnicas, isto é, técnicas corporais. Segundo o autor, é nisto que o homem se distingue dos animais, pela transmissão de suas técnicas.

Destarte, tais técnicas só podem ser compreendidas a partir do seu contexto social, uma vez que, “no corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 1995, p. 105 apud BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011)

De acordo com Sousa (2014, p. 153), “as ações sobre o corpo são também ações sobre o cosmos, e suas transformações variam de lugar para lugar tornando-se inesgotável e indispensável fonte de conhecimento cultural”. A produção do corpo, portanto, é o que vai constituir o ser no mundo. É o lugar onde a identidade cultural se inscreve e em que o homem se torna social.

Tassinari (2007, p. 17) afirma que o tema da “fabricação dos corpos” tem ganhado destaque nos estudos sobre os povos indígenas da América do Sul. Essas populações “associam o ensinamento de valores morais e éticos à produção de corpos saudáveis e bonitos, mediante a ingestão de alimentos adequados e a prática de técnicas corporais”. Nessas sociedades, são encontradas listas enormes de alimentos que devem ser consumidos em cada fase da vida ou em momentos específicos, bem como há também os alimentos proibidos em determinadas circunstâncias. Quanto aos alimentos proibidos, a autora ressalta que esta parece ser a única esfera na qual as crianças não têm escolha, devendo obedecer piamente às prescrições dos adultos, mesmo que algumas técnicas provoquem dor ou exijam esforço.

Segundo Vasconcelos (2011), uma das condições para se entender a noção de Pessoa entre o povo Guarani, passa pela formação do corpo. Nessa sociedade, a relação de consubstancialidade é intensa, uma vez que o pai é quem forma o bebê, estando os dois corpos fortemente ligados. Essa relação é denominada de *arua* pelos Guarani, em que as ações do pai podem ser tanto benéficas quanto prejudiciais ao corpo do bebê. No que se refere à produção de corpos saudáveis e bonitos, Vasconcelos (2011) menciona que,

É comum ainda amarrarem ao redor da cintura e dos joelhos da criança adornos aos quais se referem por *ikuatcha*. O primeiro serve para que modele a cintura da criança e ela não fique barriguda, geralmente feitos de pedaços de tecidos. Já o dos joelhos, geralmente feitos com ossos de uma ave que corre rápido (a qual não identifiquei o nome) contribui para que a criança comece logo a andar. Atualmente feitos de miçangas, apreciam aquelas de maior diâmetro, e geralmente de cor negra unidos a pequenos tubinhos de bambu. São esses adornos que moldam o corpo da criança e que a investem de estatuto de humano conformando o Ser social Guarani (VASCONCELOS, 2011, p. 96).

Também presenciei essa produção do corpo com a finalidade de embelezamento entre o povo Tentehar-Guajajara. A menina quando fica moça precisa amarrar esses adornos nos braços e nas pernas para que fique forte e bonita. De igual sentido, quando a menina sai da tocaia, ela precisa passar pelo orifício da flecha para que cresça com o corpo belo e barriga esbelta. Percebo que todos os processos realizados no ritual da menina-moça estão voltados para essa fabricação de um corpo saudável e bonito.

Aracy Lopes da Silva (2002) pesquisando em uma aldeia Xavante, também fala sobre esse plano de significação da beleza. A autora descreve que observou muitas vezes meninos e meninas A'uwe, em dias comuns, com seus corpos pintados do mesmo modo que se ornamentam para as ocasiões rituais, porém não havia nenhum evento que motivasse tais pinturas. Silva (2002) concluiu que o motivo dessa ornamentação corporal era somente para enfeitar e ficarem bonitas.

Conforme Silva (2002), a corporalidade é um dos mecanismos centrais nos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças indígenas. Desse modo, “Para as crianças e para os jovens, serem pintados, sentirem e verem seus corpos ostentando linhas ou círculos geometricamente dispostos significa aprender algo sobre si mesmos, sobre seu lugar no mundo, e sobre os demais. É um processo de aprendizagem e conhecimento expresso corporalmente”.

A identidade e a subjetividade infantis são construídas mediante processos que se realizam em seus corpos e que manifestam significações sociais, cosmológicas, emocionais, psicológicas e cognitivas (SILVA, 2002). Viveiros de Castro (1996) citado pela autora, enfatiza:

O conjunto de hábitos e processos que constituem os corpos é o lugar da emergência e da identidade da diferença. O corpo humano pode ser visto como lugar de confrontação entre humanidade e animalidade [...]. Ele é o instrumento fundamental de expressão do sujeito e ao mesmo tempo o objeto por excelência, aquilo que se dá a ver outrem (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, pp. 130-131 apud SILVA, 2002, p. 41).

Assim, quando as crianças indígenas estão a brincar subindo em árvores, coletando frutos, passarinhando, elas não estão preocupadas com os significados das pinturas que envolvem seu corpo. Visto que o foco da sua atenção está no momento prazeroso da ludicidade. Todavia, essas experiências constituem “exercícios de aprendizagem e domínio do mundo, das pessoas e das possibilidades, que se processa, mais que tudo, pela corporalidade” (SILVA, 2002).

Entre os Xikrin do Bacajá, Cohn (2000) relata que a pintura corporal no recém-nascido é uma forma de simbolizar sua integração à sociedade. “O recém-nascido será visitado por todas as mulheres da aldeia (mas não pelos homens), que comentam seu aspecto e saúde [...]”. A autora pontua que o cumprimento mais elogioso que uma criança pode receber é dizer que ela tem *no tox*, ou seja, que ela é forte e esperta.

Os Xikrin dizem que os bebês têm a pele mole e precisam de diversos cuidados até que endureça. Enquanto estão com sua pele mole, eles correm sérios riscos de perder o seu *karon*. Se perde o *karon*, a criança morre. Por isso, há uma constante preocupação dos adultos com o bem-estar do bebê, que buscam evitar que essa criança chore por muito tempo para que não fique fraca. O corpo da criança precisa então se desenvolver para integrar seus elementos internos, que se tornará visível pela pele “dura” (COHN, 2000).

Hanna Limulja (2007) ao tratar dos cuidados corporais entre os Kaingang, afirma que eles acontecem anterior ao nascimento do bebê. Quando homens e mulheres tomam remédios do mato para gerar o bebê. Após o nascimento, para que a criança seja forte e saudável, é preciso ter certos cuidados com a placenta e o cordão umbilical. Esse último tem que ser cortado por uma lasca de taquara e guardado em um recipiente para que em seguida seja enterrado na raiz de uma planta forte. Isso serve para que a criança não cresça perdida nem tenha uma saúde frágil. Com relação à placenta, esta é considerada como o “companheiro” da criança. Os Kaingang acreditam que ela deve ser enterrada próximo a casa por um homem da família. O “companheiro” deve estar protegido para que nenhum animal mexa, visto que faria mal à criança.

Após o nascimento, o leite materno é o principal alimento nos primeiros anos de vida dos bebês Kaingang. Quando inicia o desmame, elas só podem ingerir “comidas leves”, como sopinha de arroz, farinha torrada e caldos. A carne não é indicada para alimentação nessa fase. O caldo da carne pode ser consumido, mas a carne em si, não. A proibição da carne se deve ao fato de que elas podem se “contaminar” com as características indesejáveis desses animais. Da mesma forma, quando vão crescendo, ao comerem carne de animais fortes elas também se

tornam fortes. Comer a parte traseira dos animais, também não é algo bom, pois as crianças podem ficar “pesadas” para correr (LIMULJA, 2007). Essa relação entre o alimento ingerido e quem se alimenta, também é apontada nos estudos de Cohn (2000, p. 200) com os Xikrin: “Uma criança não deve comer a cabeça do peixe, sob risco de não se tornar capaz de aprender, e essa comida é reservada aos velhos, aqueles que já sabem e já aprenderam”.

Sousa (2018) ao se referir às maneiras com que as crianças Tentehar-Guajajara se apropriam e representam a terra, esclarece que os conhecimentos que elas têm em relação ao parentesco, a terra e as pessoas, são *conhecimentos incorporados*. Essa “in (corpo) razão” se dá através de experiências sensoriais com a terra, com os bichos e com a vegetação. Quando essa série de elementos se culminam em manifestações rituais, como a o ritual da criança, da menina-moça e do rapaz, esse saber incorporado é ainda mais forte. Algo que garante a formação da Pessoa Tentehar-Guajajara.

Tassinari (2007) também destaca o saber “incorporado” entre as crianças indígenas, segundo ela, “a noção indígena de educação, portanto, não se dirige apenas à transmissão de ideias, conhecimentos, técnicas e valores, mas reconhece que aquilo que se sabe é ‘incorporado’, toma assento no corpo, e este deve ser adequadamente produzido para receber os conhecimentos”.

Silva (2002, p. 60) acentua que a corporalidade é a linguagem simbólica por excelência dos povos indígenas da América Latina. Empregada “[...] na fabricação social da pessoa e dos universos e cosmológicos, a corporalidade revela-se também central como linguagem do aprendizado e da construção do mundo e de si nos processos indígenas de produção, incorporação e reelaboração de conhecimentos”.

Por fim, tomo essa discussão da produção do corpo e da formação da pessoa como fundamentais para compreender a concepção de infância Tentehar-Guajajara e suas relações com a corporalidade e o saber incorporado.

4.2.4 O papel da criança indígena como mediadora de diversas entidades cósmicas

Os estudos etnográficos realizados com crianças indígenas têm demonstrado que elas são importantes mediadoras cosmológicas. Sobretudo, as crianças pequenas que, por não estarem totalmente assimiladas à categoria humana, parecem ter uma proximidade maior com outros seres (TASSINARI, 2007).

Viveiros de Castro (1996, p. 115) define essa forma ameríndia de pensar o cosmos por “perspectivismo”. Postula o termo como alternativa de substituição à definição “animista”. Pois, conforme a concepção comum aos povos ameríndios, “o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos”. Segundo o autor, no perspectivismo ameríndio, cada ser que habita o cosmos possui um “ponto de vista” próprio. Assim,

Tipicamente, os humanos, em condições normais, vêem os humanos como humanos, os animais como animais e os espíritos (se os vêem) como espíritos; já os animais (predadores) e os espíritos vêem os humanos como animais (de presa), ao passo que os animais (de presa) vêem os humanos como espíritos ou como animais (predadores). Em troca, os animais e espíritos se vêem como humanos: apreendem-se como (ou se tornam) antropomorfos quando estão em suas próprias casas ou aldeias, e experimentam seus próprios hábitos e características sob a espécie da cultura — vêem seu alimento como alimento humano (os jaguares vêem o sangue como cauim, os mortos vêem os grilos como peixes, os urubus vêem os vermes da carne podre como peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado do mesmo modo que as instituições humanas (com chefes, xamãs, festas, ritos etc.) (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 117).

Esse “ver como” é resumido pelo autor em uma premissa: “os animais são gente, ou se vêem como pessoas”. Desse modo, as cosmologias indígenas são pensadas com base em um movimento constante de predação e consumo. Daí o motivo de se manterem os cuidados na produção do corpo. É também uma forma de se protegerem de seus predadores.

A criança Xikrin, nasce com um corpo (*in*) e um *karon*, que pode ser traduzido pelos antropólogos por alma. Em razão de sua origem sobrenatural, quando nasce, ela ainda está muito próxima ao mundo cósmico, passando a ser uma mediadora das relações entre a vida cósmica e terrena. Até que a criança comece a andar e a falar, ela é fortemente marcada por essa ambiguidade, tendo que decidir entre voltar ou ficar neste mundo. Serão os investimentos dado à produção do corpo que garantirão que ela se torne um ser-humano de fato (VASCONCELOS, 2011).

Silva (2002), em sua pesquisa com o povo Xavante, pontua que as crianças têm muitas experiências de aprendizagem com os seres de domínios cósmicos. Segunda a autora, grande parte dos conhecimentos que são transmitidos entre os mais velhos e os mais novos, são buscados no mundo dos antepassados por meio dos sonhos. Dessa forma, muitos rituais, cantos, danças e nomes pessoais foram encontrados nessa outra dimensão existencial. Com os antepassados está arquivado todo um patrimônio cultural, no qual precisa ser resgatado, revivificado e recriado através dessa via de mão dupla entre os vivos e os mortos. Essa

pedagogia nativa de busca também acontece em relação ao mundo animal. Através da observação do comportamento dos animais, o povo Xavante adquire outros tipos de conhecimentos, como a criação de certos remédios, por exemplo.

Melissa Oliveira (2005, p. 79) observa a mediação cosmológica das crianças Guarani de M'Biguaçu durante as atividades de rezas que são realizadas diariamente na *Opÿ*. Elas têm uma participação ativa nesses cerimoniais. De acordo com a autora, “Muitas vezes são as *Kÿringué* (crianças) que iniciam a reza. Formam uma fileira e, uma a uma, realizam uma espécie de “benção” nos presentes, colocando uma mão em suas cabeças e borrifando a fumaça do *petynguá* sobre as mesmas”.

Oliveira (2005) também constatou que o interesse em ser “benzedeira” parte das próprias crianças. Nessa sociedade Guarani de M'Biguaçu, acredita-se que as *Kÿringué* têm o poder de cura e que suas presenças nesses rituais são devidamente importantes. Uma vez que por serem “puras e sagradas” possibilitam emanar forças nas sessões de cura. Essa pureza também viabiliza o recebimento de conhecimentos das divindades. Logo, quando veem uma criança cantarolando uma música que ninguém conhece, eles sabem que foi “recebida” em reza.

Já entre os Galibi-Marworno, as crianças não podem participar dos Turés (rituais formalizados em que se bebe o caxiri) nem das sessões de cura. Os mais velhos dizem que elas não participam dessas cerimônias porque são ainda muito vulneráveis aos *bichos* que podem levar sua alma (CODONHO, 2007).

Um dia conversando com minha sogra sobre os rituais que as crianças Tentehar-Guajajara poderiam participar. Ela me informou que só havia um ritual que elas não poderiam passar nem por perto, que seria a Festa do Mel. Segundo ela, esse é um ritual em que os adultos brincam e dançam com os mortos em comemoração à colheita do mel, sendo muito perigoso para as crianças. Essa festa possui um contato muito forte com os seres predadores, caso não seja bem organizada, conforme esses seres desejam, ao findar a festa, vários Tentehar-Guajajara podem ser capturados por eles, inclusive os adultos. Por isso, ela explica que essa festa nunca mais aconteceu na Aldeia Morro Branco, porque ela é muito perigosa e não pode ser realizada de qualquer jeito.

O trabalho de Myriam Alvares (2004) apresenta o papel que a criança Maxakali desempenha na mediação de diversas entidades cósmicas. A autora afirma que isso acontece durante o ritual de iniciação xamânica do menino *Taxtakox*, em que as mulheres e os espíritos têm suas crianças trocadas. Assim,

Os espíritos trazem de volta para as mães os seus filhos mortos ainda crianças, para que possam voltar todos os anos para dançar e cantar para os vivos e para que as mães possam alimentá-los novamente. Em troca, elas entregam seus filhos vivos para serem iniciados na casa cerimonial dos homens (ALVARES, 2004, p. 57).

Conforme Alvares (2004), a iniciação dos jovens só acontece pelo intermédio dessas crianças falecidas. Portanto, é a experiência ritualmente vivida no próprio corpo que proporciona a construção da pessoa Maxakali e o meio de torná-la um ser humano completo.

Como foi exposto, nas mais diversas sociedades indígenas há relatos de crianças indígenas como mediadoras de entidades cósmicas. Esses seres, a depender do “ponto de vista”, podem ser vistos tanto como meio de “predação” como “produção”.

4.2.5 A criança indígena como mediadora dos diversos grupos sociais

De acordo com Tassinari (2007), é na esfera familiar que as crianças indígenas são educadas e têm seus corpos produzidos. Contudo, essa esfera familiar só pode existir com a combinação de seres sociais diferentes, isto é, com os “outros” (afins). Pois, não se pode casar entre os “mesmos” (consanguíneos). A oposição complementar “nós” e “outros”, presente no pensamento ameríndio, pode se referir tanto aos seres cosmológicos, como em relação à própria sociedade. É por meio dessa diferença que se faz o parentesco, que é o balanço entre “nós” e “outros”.

Percebo essa ideia de oposição complementar ainda mais forte entre os Tentehar-Guajajara da Aldeia Morro Branco, uma vez que, desde sua fundação, a aldeia vem sendo composta por casamentos entre indígenas e não indígenas. Neste sentido, quando conversava com as crianças, havia sempre a identificação por parte delas de quem eram as crianças mestiças e quem eram “índias”. Essa identificação se apresentava a mim quando as crianças queriam dizer que àquelas que são filhas de pais indígenas saberiam me responder mais coisas sobre os modos de ser Tentehar-Guajajara.

Para Tassinari (2007, p. 21), “transformar o ‘outro’ em ‘nós’ parece ser o grande investimento das sociedades indígenas, aliado ao movimento complementar de transformar-nos em ‘outros’”. Destarte, a forma como a sociedade Tentehar-Guajajara lida com o perigo da alteridade, é aproximando-os e trazendo-os para seu grupo familiar.

Cohn (2000) ao descrever o cotidiano de meninos e meninas Xikrin, explica que “as crianças atuam também como mensageiras entre as casas, aprendendo assim na prática as complexas redes de relações sociais e os princípios das prestações recíprocas [...]”. A autora

ênfatiza que esse papel de mediadora é dado a elas por não terem ainda o *pia'am* (vergonha ou respeito), que é próprio da relação entre adultos.

Descrevendo a atuação das *Kyringé* nas rezas, na escola e no coral, Oliveira (2005) percebeu que elas são mediadoras de dois “Outros”: o “mundo sobrenatural” e o “mundo *djuruá*” (dos não-índios). Segundo a autora, o bom desempenho nos projetos da escola depende do bom envolvimento das crianças nesses dois universos.

Miranda (2009) deixa claro que para as crianças Pataxó construir as habilidades produtivas, elas precisam ser também boas mediadoras sociais. Saber lidar com a alteridade dos turistas. Nessa sociedade,

Particularmente as crianças até cerca de 12 anos de idade, como vendedoras ambulantes de artesanato, e os guias mirins, na faixa etária de oito a 15 anos aproximadamente, estabelecem contato direto, e permanente, com turistas de variadas procedências. A interação com “o turista” – “de fora”, “diferente”, “paulista”, “branquinho”, “gringo”, que “vem pra passear e pra gastar”, que “compra, toma sol e bebe água de coco” –, ao possibilitar o convívio com realidades socioculturais distintas, permite a esses jovens ampliar seu leque de conhecimentos. Alguns aprendem a reconhecer outras línguas, identificando-as como inglês, francês, espanhol ou até outras mais “inusitadas”. Certa vez, em visita a uma família com a qual mantenho relações muito próximas, fui cumprimentada por um dos filhos, Chico, de 13 anos, com uma expressão bastante estranha (pelo menos para mim). Ele sorriu orgulhoso dos seus conhecimentos lingüísticos e surpreso com a minha ignorância, dizendo tratar-se de holandês. Perguntei onde ele tinha “aprendido” aquela língua, e ele me mostrou um dicionário português/holandês que lhe havia sido presenteado por uma turista (MIRANDA, 2009, p. 75).

Como foi descrito, as crianças Pataxó dialogam diariamente com pessoas de outros contextos socioculturais. Essa experiência do contato frequente com o “outro” permite inúmeros aprendizados na infância, como a extensão de seus conhecimentos lingüísticos. E são elas as responsáveis por mediar essa sociabilidade dos Pataxó com os turistas em Coroa Vermelha.

Ângela Nunes (2002, p. 71), declara que a infância das crianças indígenas é marcada pela liberdade que elas experimentam no dia-a-dia. Uma liberdade que dá “acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo que acontece à sua volta”. Para tanto, existe uma pedagogia nativa que dá credibilidade às possibilidades de as crianças levar recados, fazer pequenos serviços, e circular a informação e o contato entre os adultos.

A pesquisa de Alvares (2004) sobre a troca das crianças Maxakali com os espíritos, traz a reflexão de que até para inserir os jovens na vida social dos adultos é preciso o intermédio das crianças, mesmo que essas já estejam falecidas.

Durante a primeira semana que fiquei observando na Aldeia Morro Branco, notei que as crianças Tentehar-Guajajara são excelentes mediadoras sociais. São elas que informam aos adultos tudo o que acontece na aldeia ao longo do dia. Elas também que repassam os recados de seus familiares nas outras casas, e de forma rápida, pois vão correndo quando solicitadas. Além disso, são as crianças as primeiras a terem contato com o não-indígena, quando sobe²² alguém da cidade para vender algo, comprar ou visitar alguém. Por estarem sempre brincando pelos espaços da aldeia, elas que avisam quando chega alguém diferente. As crianças Tentehar-Guajajara também são as principais clientes do comércio presente na aldeia. Diferente da cidade, o comércio de lá tem sua especificidade por produto a ser vendido: “onde vende batatinha”; “onde vende sorvete”; “onde vende biscoito”; “onde vende pipoca”. E assim por diante. As crianças conhecem todos, sabem onde vende cada coisa de que precisam.

Em um desses dias que estive lá, elas me apresentaram o local “onde vende batatinha”, que na verdade não são batatas, mas bananas verdes fritas em formato de “batatas chips”. É o produto que elas mais gostam de comprar por lá. Antes de provar, não tinha muitas expectativas sobre a famosa “batatinha”, porém, quando provei, entendi o porquê de tanto prestígio essas “batatas” tinham frente às crianças. Posso garantir que foi a melhor “batatinha chips” que já provei ao longo de minha vida. Agora compreendo quando Favret-Saada (2005) afirma que, em campo, é necessário deixar-se ser afetado. Para que o leitor não fique curioso a respeito do formato das “batatinhas”, apresento-as na *Figura 7* abaixo:

Figura 7: “batatinhas” que são vendidas na Aldeia Morro Branco.



Fonte: foto registrada pela autora.

²² A noção de “subir”, refere-se a uma categoria nativa que faz alusão à subida da ladeira que dá acesso ao local. Por isso, é comum ouvirmos eles falarem em “descer à cidade” ou “subir ao Morro”. Esta é uma categoria também encontrada entre os não indígenas, visto que grande parte dos bairros da cidade de Grajaú são divididos por ladeiras. Assim, diz-se que o bairro Canoeiro é alto e o Centro é baixo, por exemplo.

As crianças comem essa “batatinha” em qualquer horário, desde que tenham dinheiro para comprá-las. Elas são bem crocantes e derretem na boca. Durante os primeiros dias que estive lá, as crianças ficaram extremamente surpresas quando perceberam que eu tinha ganhado dois pacotinhos do vendedor para experimentá-las. A surpresa foi justamente porque elas que moram lá há bastante tempo, não costumam obter esses pacotinhos sem pagar. Vendo seus rostinhos surpresos, e até mesmo indignados com tal situação, resolvi compartilhar com elas as minhas “batatinhas”.

Esse episódio demonstra o papel que as crianças Tentehar-Guajajara tiveram na mediação da minha socialização em campo. Foram elas que me apresentaram aos vendedores da famosa “batatinha”, possibilitando a minha boa relação com eles e o conhecimento desse alimento tão saboroso.

5 REPRESENTAÇÕES SOBRE SER KWAHARER NA ALDEIA MORRO BRANCO

Desde a elaboração dos primeiros rascunhos do projeto de pesquisa, estava ciente de que as crianças da Aldeia Morro Branco seriam os meus sujeitos. Ao fazer tal escolha, uma indagação fundamental se lançava para mim: o que é ser criança para o povo Tentehar-Guajajara? Ou em seus próprios termos, o que é ser *Kwaharer*²³? Para compreender esta infância, precisei perseguir em campo respostas para tal questionamento, respostas estas que tento descrever neste capítulo. Pretendo aqui também dar conta do que foi pensado para o objetivo: “identificar a experiência com a infância entre o povo Tentehar-Guajajara”.

Certo dia quando estava na casinha ao lado do posto de saúde, na companhia de Eliza, Emily e Eloá, comecei a questioná-las sobre o que seria ser criança para elas. Eliza bem-humorada me respondeu que ser criança era bom demais e que quando as crianças não têm nada para fazer, elas ficam “se atrelando” nas árvores. Durante os dias que passei na Aldeia Morro Branco, “se atrepar” foi a brincadeira que mais vi elas praticarem. As crianças sobem nas árvores tanto para saciar a fome, colhendo algum fruto (goiaba, caju, manga, etc.), quanto para se divertirem saltando dos galhos ou brincando de “pega-pega” passando de uma árvore a outra. Nesses momentos, quando estou por perto, vez ou outra me assusto com o barulho da queda de alguma criança. Elas se divertem com as minhas expressões de susto, pois para elas, cair faz parte da brincadeira. Ao cair, a criança levanta do chão rindo de sua queda, retira a areia do corpo com as mãos e volta a subir nos galhos novamente. Conseguem passar horas nessa diversão.

Entre uma pausa e outra de seus saltos, continuo a minha investigação. Tento reformular a pergunta para facilitar a compreensão das crianças. Começo a citar nomes de algumas crianças da aldeia e indagá-las se estas eram crianças ou não. A primeira que cito é Emily (9 anos), e assim questiono: “Até quando pode-se dizer que é criança aqui na aldeia, por exemplo, a Emily é criança?”. Eliza ao me ouvir, responde: “A Emily, ela gosta de mexer a raba”. Sorrindo de sua resposta, torno a perguntar: “mas ela é criança?”. Na segunda tentativa, ela disse que sim. “E a Yohana (5 anos)?”, pergunto, Eliza me responde que ela é criança, mas que gosta de “fazer sarradinha”. Emily e Eloá demonstraram constrangimento às confissões de Eliza.

²³ Significa “crianças” na língua Tentehar-Guajajara, porém, para se referir ao gênero, utiliza-se “*Kwaharer-awá*” quando se refere a um menino e “*kwzàtá’i*” quando se trata de uma menina.

Entendo que “mexer a raba” e “fazer sarradinha” são tipos de coreografias que estão presentes nas “dancinhas” do aplicativo *TikTok*, nas quais fazem muito sucesso entre as crianças. Com as reações das meninas às falas de Eliza, percebi que “mexer a raba” e “fazer sarradinha” não são danças consideradas apropriadas para as crianças por conter insinuações libidinosas. Contudo, noto que elas ressignificam essas danças, fazendo uso de seu potencial para o aprimoramento de suas habilidades motoras, como conseguir rebolar igual a *tiktoker*²⁴ ou conseguir imitar todos os passos da “dancinha”.

Mais tarde, ao ver Yugo (3 anos) circulando pela rua em seu triciclo, questiono às meninas se ele é criança, Eloá me repreende por não conseguir ver o óbvio: “Yugo é bebê, Cynthia!”. As outras meninas também concordaram com o que ela disse. Dessa forma, percebo que para as crianças Tentehar-Guajajara, ser criança está muito mais relacionado ao seu entendimento sobre as coisas e a sua capacidade de realizar algumas tarefas do que a idade propriamente dita. Yugo ainda não está preparado para dar algum recado, comprar algo ou ajudar em casa. Sendo assim, ele ainda não é uma criança, mas um bebê.

Após esta descoberta, fico curiosa para saber quando é que a criança Tentehar-Guajajara deixa de ser criança. Pergunto isso a elas ao dar continuidade a nossa conversa. Dessa vez é Elisa que me adverte: “Quando a pessoa fica moça, oxê!”. Em seguida ela me explica citando um exemplo com o nome de Eloá: “Tipo assim, ela tá quase pra ficar menstruada (aponta para Eloá), aí ela não pode mais brincar com criança. Mas a Eloá pode...” Da forma como falou, entendo que Eliza estava apenas dando um exemplo, isso não significava dizer que a Eloá estava realmente perto de sua menarca. Por isso, ela finalizou dizendo que Eloá podia brincar com outras crianças. Porém, Eloá não entendeu assim, manifestando sua indignação ao dizer brava: “Rum! Eu não!”. Emily já conformada com seu destino enquanto mulher, esclarece para Eloá: “Tu sim, que tu vai menstruar!”. Eliza também confirma: “Tu vai menstruar sim!”. Ainda revoltosa, Eloá repreende Eliza: “Fala de outra pessoa, Elisa! Fica falando de mim, eu vou falar pra minha mãe!”.

Diferente das outras meninas que vivem cercada por mães, tias e avós indígenas, Eloá vive em uma família que é composta em sua maior parte por homens. Eloá tem dois irmãos já maiores de idade. Seu pai é indígena, todavia, sua mãe não é. Entendo que seu convívio familiar não propicia uma maior abertura para lidar com esses assuntos considerados tabus entre os não indígenas. Em sua timidez, relembro a minha infância enquanto filha de pais evangélicos. Assim como Eloá, ficava constrangida quando alguém tocava no assunto.

²⁴ Pessoa que faz do aplicativo *TikTok* sua profissão.

Minha mãe não dialogava comigo sobre isso e nem me dava informações sobre o que aconteceria com o meu corpo quando me tornasse “mocinha”. Tive que descobrir tudo a partir da minha experiência diante dos acontecimentos.

Recordo que quando tive a menarca, entrei em pânico, chorei bastante e chamei por minha mãe. Não sabia o que estava acontecendo comigo. Na minha mente só se passava o pior, achava que estava morrendo, pois não entendia o porquê de sair tanto sangue de dentro de mim. Essa experiência traumatizante dificilmente acontecerá com as meninas Tentehar-Guajajara, nem mesmo entre as “mestiças”, pois caso não recebam as orientações em casa, as crianças ainda podem contar com o aprendizado “entre pares” (CODONHO, 2007) e a vivência na aldeia. Tudo isso faz com que elas possam conviver com a menstruação de forma mais natural. Quando Eloá repreende Eliza por dizer que ela iria menstruar, Emily tenta conformá-la dizendo: “todo mundo menstrua, até ela aqui já menstruou (aponta para mim), né?”. Respondi que sim. Após esse diálogo, percebo que Eloá já não se encontra mais tão armada para o fato de ter que menstruar um dia.

Com relação aos meninos, entre as crianças Tentehar-Guajajara se tem muito claro que eles deixam de ser criança após a Festa do Rapaz. Quando o ritual acontece, as crianças têm conhecimento de quais são os meninos que já não são mais crianças. E a partir desse dia também já sabem com quem não podem mais brincar, uma vez que os rapazes realizam outras atividades. O Yviwã ainda não teve sua festa, porém observo que o tratamento da comunidade para com ele já está mudando. Suas tias e seus tios sempre que o veem dizem assim: “Yviwã já está um rapazinho”. Desse modo, entendo que ele já está iniciando o processo de transição para rapaz.

Ao questionar às meninas sobre Yviwã, elas me disseram que ele ainda era criança, porém “jogador de bola”. Com essa resposta, rememorei as muitas vezes que vi as pessoas se organizando na aldeia para ir ao campo de futebol. A partir das 17h é muito frequente na aldeia o movimento de pessoas trajadas com uniformes e camisas de times de futebol. Observei mulheres, homens, moças e rapazes trajados com chuteiras, meião e roupas leves para jogar. No entanto, percebi que as crianças não se organizavam para ir junto, continuavam brincando onde estavam. Apenas as crianças na faixa etária de um a quatro anos que não tinham com quem ficar, acompanhavam suas mães até o campo.

Àqueles que jogam nos campos da cidade vão mais bem trajados, com uniformes de jogadores profissionais. Já os que vão jogar no campo da Aldeia Areinha, um par de chuteiras, meião e roupas leves já são o suficiente. Percebo então, que jogar bola em um campo de futebol não é atividade destinada para crianças, mas para rapazes, moças e adultos. As

crianças brincam de jogar bola em qualquer lugar espaçoso da aldeia que dê para a bola se movimentar livremente. Assim, quando as meninas falam que o Yviwã “é criança, mas joga bola”, essa conjunção adversativa se deve ao fato de ele jogar como se já fosse um rapaz e com amigos mais velhos que ele.

Descrevi até aqui sobre o que as crianças Tentehar-Guajajara dizem a respeito do que é ser *Kwaharer*. Sobre a vivência dessa infância, abordarei mais adiante. Compreendendo que os modos de conceber a infância se dão de maneira intergeracional, demonstro agora a perspectiva dos adultos sobre a definição de *Kwaharer*.

Em uma tarde, quando estava sentada na calçada do postinho, mencionei com D. Heloísa que depois queria que a gente conversasse sobre a infância Tentehar-Guajajara. De imediato ela se mostrou interessada e disse que iria falar com as outras mulheres do postinho para contribuir com essa conversa. Quando o horário de expediente do postinho acabou, D. Heloísa e as outras mulheres se reuniram comigo onde eu estava. Sentamos nas cadeiras em círculo no espaço em frente a calçada do postinho. Infelizmente ao final do dia meu celular já havia descarregado, então não pude gravar a nossa conversa. A descrição que faço aqui é com base em minhas lembranças e do que escrevi no caderno de campo. Ressalto que trago a perspectiva dos adultos, porque compreendo que a vivência da infância Tentehar-Guajajara é moldada também nas relações das crianças com os adultos, logo, eles também são interlocutores desta pesquisa.

Introduzo o assunto perguntando como é ser criança na Aldeia Morro Branco a partir do que elas observavam no dia a dia. Elas relatam que lá as crianças se sentem livres para brincar e que as mães não se importam delas brincarem pelos espaços da aldeia. Segundo elas, as crianças se sentem seguras, pois estão na terra delas. Já quando vão para a cidade se sentem presas, pois não podem brincar da mesma forma que na aldeia.

Elas me informam que a criança Tentehar-Guajajara não gosta de brincar sozinha, está sempre na companhia de outra criança. Quando estão querendo brigar, as mulheres dizem que reclamam com elas e depois repassam para as mães sobre o seu comportamento. Os adultos ficam sempre orientando as crianças a saírem do meio da rua²⁵, pois o movimento de carros e motos é constante, e elas adoram brincar de bola e de luta naquele local.

Quando pergunto a elas sobre o que se entende por criança entre os Tentehar-Guajajara, isto é, qual a faixa etária que devo considerar para se dizer que é uma *Kwaharer*,

²⁵ Como foi evidenciado no Universo de Pesquisa, a maneira como as casas estão posicionadas na Aldeia Morro Branco lembra o formato de uma rua. Nesse espaço, também há um movimento constante de carros e motos que entram e saem da aldeia, por isso, quando os mais velhos querem alertar às crianças, dizem para elas saírem do meio da rua.

obtenho duas distinções: criancinhas e crianças. O que elas entendem por “criancinhas” são aquelas que vão “da tipoia” até os 4 anos de idade. Já as consideradas “crianças” são as que estão na faixa etária de 5 anos até sua fase de transição para moça ou rapaz.

Percebo uma semelhança entre as respostas que os adultos e as crianças me forneceram. As “criancinhas” descrita pelas mulheres são os “bebês” que as crianças me disseram, são aquelas que possuem maior dependência de seus pais, pois não podem ficar muito tempo sozinhas. De igual maneira é o período em que deixam de ser crianças. Para as mulheres que conversei, não há uma idade exata para isso, elas deixam de ser criança quando seu corpo tiver transformado. Sousa (2018) nos informa que, “ao contrário do que parece, os universos adulto e infantil, em vários contextos e culturas, são um só. Emaranhados, não podemos dizer exatamente o que diz respeito a um repertório de conhecimentos, procedimentos ou modos infantis de experimentar o mundo em total diferença de um modo adulto”.

Dessa maneira, na infância Tentehar-Guajajara as meninas aguardam a menstruação para ser uma moça, e os meninos esperam engrossar a sua voz para ser um rapaz. Após essas transformações corporais têm-se a Festa da Menina-moça (Moqueado) e a Festa do Rapaz. Conforme as mulheres me disseram, esses rituais são “o fechamento do ciclo de cuidado com as crianças”. Após suas festas, tanto a moça quanto o rapaz deixam de ser criança e já devem estar preparados para lidar com os desafios da vida.

Embora não tenha uma idade certa para se deixar de ser criança, existe uma fase de aprendizagem para a vida conhecida na aldeia por “10 anos em diante”. Com todos os adultos que conversei sobre a infância Tentehar-Guajajara, obtinha sempre a mesma informação de que dos “10 anos em diante” é o período em que a criança passa por uma fase mais intensa de aprendizagens que elas vão levar para a vida adulta. No caso das meninas, elas precisam aprender a fazer as tarefas domésticas como varrer a casa, lavar louças, lavar roupas, cuidar dos irmãos menores, entre outras. Já com relação aos meninos, eles precisam aprender a “se virar”, isto é, a serem independentes. Nessa fase, eles já podem aprender a caçar, pescar, ajudar no roçado e na construção de casas, bem como em outras atividades da fase adulta.

Ouvir os adultos é essencial, porque eles também estão definindo, circunscrevendo e orientando isso que é entendido por infância Tentehar-Guajajara. A criança não vive essa experiência separada de tudo e todos, mas orientada e explicada pelos adultos também, já que os universos estão emaranhados (SOUSA, 2018).

Em uma manhã, quando estava sentada na porta de D. Regina conversando com o cacique Sebastião, ele me conta que na cultura Tentehar-Guajajara é muito comum os

indígenas casarem com 12, 13 ou 14 anos de idade. Logo, as crianças precisam aprender desde cedo a serem independentes, pois se porventura vierem a casar após sua festa, já sabem como cuidar da casa e manter a família. Assim me explicou:

É porque assim, Cynthia. Olha... Eu ouvi muito a mãe falar, os mais velhos falar assim... Por isso que quando a criança começa a ter noção das coisas, a mãe já fala: “menina, vai lavar um prato ali!”, “passa a vassoura aqui em casa!”, “vai fazer isso...”. Então a mãe já vai ensinando, já manda fazer: “Ó, quando tu casar, pra tu já saber fazer as coisas já”, “bota a água na panela!”, “bota isso!”, vai ensinando. Porque a partir dos dezoitos anos, pra vocês já é uma pessoa que já sabe fazer tudo, já é livre pra fazer tudo, e nós não. Não tem essa idade específica. Porque até mesmo o nosso costume, né, a nossa tradição, as meninas casam muito novinha. Tem menina casando de 12 anos, 13 anos... Tem uma história, um fato que aconteceu lá no Bacurizinho, a menina tava dançando, depois da festa, o marido só pegou e levou pra casa. A menina acho que tinha 12 anos, 13 anos e já foi pra morar com o marido... (SEBASTIÃO BENTO. Entrevista realizada por Cynthia Oliveira em 02 de dezembro de 2021).

Esse pensamento sobre “ter noção das coisas” se refere justamente à fase dos “10 anos em diante”, que é quando os adultos compreendem que as crianças já conseguem entender sobre as coisas da vida. Interessante como o cacique Sebastião aponta a diferença entre a nossa ideia de independência e a deles. Para os Tentehar-Guajajara, não é aos 18 anos que se conquista a autonomia e independência, esse processo começa a ser construído ainda na infância ao ajudar as mães nas tarefas de casa e os pais nas atividades produtivas.

Natália (10 anos) e Sirlany (10 anos) já estão nessa fase de aprendizagens mais intensas sobre a vida adulta. Durante os dias que passei na aldeia, observei que elas já não tinham a mesma disposição de tempo para brincar que as meninas mais novas tinham. Elas ainda podem brincar, porém após fazer as tarefas de casa. Na maioria das vezes que via Sirlany pela aldeia, ela estava com sua irmãzinha no colo (Ver *Figura 8*). As meninas me contaram que ela também já sabia cuidar da casa e fazer almoço. Em se tratando da Natália, quando iniciei a pesquisa, observava ela brincando mais vezes com as outras meninas, todavia, quando já estava perto de finalizar o trabalho de campo, a sua rotina já havia mudado. Ao perguntar ela o porquê de não a ver muito brincando com as outras, ela me disse que era porque agora tinha que ajudar a mãe em casa. Portanto, entendo que dos “10 anos em diante” as crianças Tentehar-Guajajara adquirem responsabilidades que antes não detinham. É o momento em que começam a se preparar para a vida adulta.

Figura 8: Sirlany com sua irmã na ação da Pastoral da Criança.



Fonte: foto registrada pela autora.

Observo que essa preparação se dá de forma mais intensa com as meninas. Elas têm bem mais coisas para aprender que os meninos, pois além das tarefas domésticas, precisam aprender sobre as atividades produtivas como o artesanato e, sobretudo, da sua vida após a menarca. Então é nessa fase que as mães intensificam os ensinamentos. Em uma entrevista com D. Heloísa, ela me contou sobre as orientações que as mães dão às filhas ao observar que os seios ou “peitinhos” já estão nascendo:

Quando tiver com 9 anos, menina-mulher, né, aí já começa a nascer os peitinho. Aí a mãe vai observando. Já começa cedo, né, aí a mãe já fica de olho, aí diz assim: “Fulana já tá nascendo os peitim”. Aí vai e diz: “cuidado, toda vez que você vai urinar, fazer xixi, tem que olhar a calcinha pra ver se não desceu alguma coisa”. Orientando, né, sempre a mãe vai orientando e observando ela. Aí vai indo. Aí se a mãe sabe fazer artesanato, aí já começa, né. Aí fica pra ali ajudando, “olha, tu não pode correr muito!”, “Olha, tu não pode brincar com os menino-macho, brinca só mulher com mulher”. Aí tu não pode fazer isso, tu não pode comer limão, comer coisa verde, né. Aí a mãe vai orientando. Aí a mãe vai começando, preparando, né. Aí vai começar a fazer o colar dela, né... (HELOÍSA BENTO, entrevista realizada por Cynthia Oliveira em 18 de outubro de 2020).

Essa fala de D. Heloísa confirma o que mencionei anteriormente sobre a menarca, as meninas Tentehar-Guajajara desde cedo são informadas sobre o seu futuro e as

transformações de seu corpo. Se não aprendem com a mãe ou as tias, aprendem com as outras crianças.

Percebo que após “nascerem os peitinhos” ou “terem noção das coisas”, as meninas adquirem muitas responsabilidades. Precisam ter atenção com as atividades da casa, com os irmãos menores, com as suas brincadeiras, com o respeito aos mais velhos, com o seu corpo, com os adereços que irá usar quando ficar moça, entre tantas outras responsabilidades. Então esse período é bem mais puxado para as meninas, são muitas coisas para aprender e atentar. E isso culmina também na importância que a Festa da Menina-moça tem para a comunidade. Embora a Festa do Rapaz também seja importante, a Festa da Menina-moça possui uma centralidade bem maior. Em concordância com Zannoni (1999, p. 64), “a iniciação feminina representa o ritual por excelência” do povo Tentehar-Guajajara. E isso se deve justamente pela abrangência dos cuidados que se tem que ter com a menina. Sobre tais cuidados, descreverei mais adiante ao tratar dos rituais.

Após a menarca, as meninas precisam agregar outros conhecimentos. Certo dia, em uma noite chuvosa, conversava com D. Joana sobre sua infância. Ao recordar, ela me contou sobre os ensinamentos que sua mãe repassava a ela e suas irmãs quando ficavam moças:

Eu me achava mocinha também, porque a mamãe mandou eu fazer o almoço, “dicumer”, né, mandava limpar a casa, mandava lavar roupa. Assim é mulher, depois que fica mocinha. Depois que passava nesse processo todinho, aí ensinava “olha, quando vocês ficar moça, é, a gente é assim, a partir de hoje você é uma mulher, você já é uma moça agora. Tem que fazer isso, tem que fazer “dicumer”, tem que lavar roupa, tu tem que receber o povo quando chegar, dá a cadeira, conversar... Quando vai passando uma pessoa tem que dar bom-dia, boa-tarde. Tudo a mãe ensinava pra nós. “E não dá a perereca assim não!”, falava pra nós. “Quando a gente namora, não deixa o homem pegar no teus peito, nem pegar nesse negócio aí”, ela ensinava tudinho. Quando quer casar, tem que pedir permissão pra gente, o homem mesmo vai pedir casamento pra gente, porque não pode ficar com ele, ficar no escuro mais ele. Tudo ela falava... (JOANA BENTO, entrevista realizada por Cynthia Oliveira em 29 de novembro de 2021)

As meninas Tentehar-Guajajara quando ficam moças, além das atividades domésticas, precisam também se preocupar com os cuidados com o corpo após a menarca. Esses ensinamentos relatados pela D. Joana permanecem até hoje entre o povo Tentehar-Guajajara. As mulheres mais velhas da família orientam as moças sobre tudo, principalmente com relação às precauções com o corpo e os relacionamentos amorosos. Em face a essas mudanças, a própria moça compreende que já não é mais criança, uma vez que sua rotina já não é mais a mesma.

Após os rituais de passagem, tanto a moça quanto o rapaz já são considerados maduros o suficiente para decidirem sobre o seu futuro. Em contextos atuais, os pais aconselham que após suas festas eles se dediquem primeiro aos estudos para que consigam um bom trabalho e garantam o seu sustento na vida adulta. Contudo, isso não se torna uma obrigação, a moça e o rapaz têm autonomia para decidir se querem estudar primeiro e depois casar ou o contrário. Sobre a decisão da moça de se casar após a sua festa, D. Heloísa relatou o seguinte:

Se ela quiser casar, casa. Se não quiser também, aí os pais deixa. Ela quem sabe depois. Mas só que tem um que diz assim, "olha, tu não pode casar agora, teu corpo não tá preparado ainda pra isso", a mãe fala ou o pai, se ela teimar, aí problema dela depois. Mas também o pai não vai obrigar. O pai orientou, e as mãe, e as tia. Tem uns que vai até... mas tem uns que casa logo (HELOÍSA BENTO, entrevista realizada por Cynthia Oliveira em 18 de outubro de 2020).

Na conversa que tive com o cacique Sebastião, ele também me informou que hoje em dia os pais aconselham que a moça e o rapaz estudem primeiro para depois se casarem:

Não, hoje em dia já tem uma visão diferente com relação ao passado, né. Hoje os pais já orienta, já se preocupa mais que elas estudem, né, pra eles ter uma vida mais sossegada, mais tranquila, que possa ter seu próprio emprego. Visando esse mercado de trabalho, tanto na área da educação, quanto da saúde, dentro da própria faculdade... (SEBASTIÃO BENTO. Entrevista realizada por Cynthia Oliveira em 02 de dezembro de 2021).

Quando o cacique Sebastião me falou sobre essa orientação dos pais, questionei a ele como os pais reagiriam se mesmo após os conselhos os filhos optassem pelo casamento. Ele me respondeu que os pais não estranhariam, pois isso já vem de muito tempo, já faz parte da tradição Tentehar-Guajajara. Se optarem por essa decisão,

Vão seguir a vida. Às vezes o pai ajuda, a mãe, mas eles têm as coisinhas deles mesmo. Às vezes, por enquanto mora com a mãe, com o pai... Acho que é por isso que os parentes, os centenários, né, que tem mais de cem anos, antes eles tinham 18 filhos, 20 filhos, porque casava bem novinho, aí já começava ter esse tanto de filho. E davam conta, né, de criar... (SEBASTIÃO BENTO. Entrevista realizada por Cynthia Oliveira em 02 de dezembro de 2021).

Para o povo Tentehar-Guajajara é o casamento que os consagra enquanto adultos. Não é como na nossa sociedade ocidental que se precisa atingir uma maioridade de 18 anos. O rapaz quando casa passa a ser considerado um homem adulto, da mesma forma acontece com a moça, quando ela casa torna-se uma mulher.

A partir de 18 anos, 16, 17 anos, pra nós, quando eles casam, pra nós considera já como um adulto, como um homem, a partir do momento quando ele casa. Aí nós consideramos ele já como um homem. Que é rapaz de família, já tem família, nós consideramos como uma pessoa adulta. [...] Ela, a partir do momento que começa a casar, ela já passa a ser também uma mulher adulta, que vai formar uma família, vai ter filho, vai fazer as coisas sozinha, vai ter sua própria casa. Aí vai fazendo aquele dever de casa, já como mulher mesmo, mulher adulta (SEBASTIÃO BENTO. Entrevista realizada por Cynthia Oliveira em 02 de dezembro de 2021).

Em resumo, com base nas informações a mim fornecidas pelo povo da Aldeia Morro Branco, entendo que as fases da vida Tentehar-Guajajara se dão desta maneira: “da tipoia” até os 4 anos de idade são “criancinhas” ou “bebês” (*kwaharer'i*); dos 5 anos de idade até ficarem moças ou rapaz, são denominados como crianças (*kwaharer*); quando a menina tem a menarca e o menino engrossa a voz, eles deixam de ser crianças e tornam-se moça e rapaz; e, após o casamento, tanto a moça quanto o rapaz já passam a ser considerados adultos.

Para conseguir a quantidade aproximada de crianças Tentehar-Guajajara que vivem na Aldeia Morro Branco, tive que recorrer às mulheres do postinho de saúde, uma vez que elas mantêm o controle desses dados. Dessa maneira, de acordo com as informações que me passaram, atualmente na aldeia sede vivem 49 crianças na faixa etária de 1 a 9 anos. Em se tratando apenas das crianças com idade de 10 anos, há um total de 40 crianças. Levando em consideração que existem crianças que estão na fase dos “10 em diante”, pode-se dizer que esse total de 89 crianças é apenas um valor aproximado.

Agora que temos as representações do que é ser *Kwaharer* para o povo Tentehar-Guajajara, darei prosseguimento às descrições das vivências dessa infância. A seguir, apresentarei como é o cotidiano dessas crianças na Aldeia Morro Branco.

5.1 O COTIDIANO DA INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA

Desde 2020, o Brasil vem sofrendo os impactos da pandemia de Covid-19, que alteraram o cotidiano de muitos brasileiros. A Aldeia Morro Branco não fica de fora desse contexto, após a pandemia, a rotina das crianças Tentehar-Guajajara também mudou, principalmente em relação à vivência escolar. Preciso esclarecer que apesar da T.I. Morro Branco possuir duas escolas, a maioria das crianças ainda estudam na cidade. Isso acontece porque os pais acreditam que o ensino da escola regular prepara melhor a criança indígena para o ensino superior e o mercado de trabalho no futuro. Porém, com a pandemia, tanto as escolas da cidade como as da aldeia foram fechadas. Enquanto na cidade as aulas ocorreram

de maneira remota, na aldeia as atividades cessaram completamente, uma vez que grande parte dos alunos não tem acesso à internet e aparelhos eletrônicos.

A partir do segundo semestre de 2021, houve o retorno gradual das atividades presenciais nas escolas regulares. Entretanto, na aldeia, as aulas só retornaram em novembro de 2021 e somente na Pré-escola Cacique Virgulino Bento. O Centro de Ensino Indígena Djalma Marizê Filho permaneceu com suas atividades pausadas. Esses transtornos impostos pelo novo cenário, mudaram drasticamente a vida na aldeia. Muitas crianças Tentehar-Guajajara que estudavam na cidade continuaram sem ir à escola após o retorno. Do mesmo modo, muitas que estudavam na aldeia também não regressaram em novembro. Sem ir à escola, as crianças tiveram mais tempo para brincar durante o dia.

Durante o tempo em que passei na aldeia, notei que não há um horário definido para as crianças despertarem. Com exceção daquelas que estudam pela manhã, os pais deixam-nas dormir tranquilamente até que acordem por si mesmas. Quando não têm nenhuma obrigação matutina, as crianças dormem até aproximadamente às 10h. Ao despertarem, a mãe ou a avó já preparou o café, que geralmente é acompanhado de um cuscuz de milho, pão, farinha de puba, ovo frito ou beiju feito de tapioca. Quando não tem esses acompanhamentos, a criança bebe só o café e se encontra satisfeita. Se há uma moça em casa, ela também ajuda a preparar a refeição. Após se alimentarem, as crianças já estão livres para brincar.

Nas primeiras horas da manhã, entre 7h e 10h, raramente se vê crianças circulando pela rua, nesses horários elas brincam mais na calçada de suas casas ou em seus quintais. É a partir das 10h que conseguimos encontrá-las brincando pelos espaços da aldeia. Quando vão brincar “na rua”, as crianças estão sempre bem vestidas, e na companhia de outras crianças. Como as mulheres relataram, as crianças Tentehar-Guajajara não brincam sozinhas. Na faixa etária de 7 a 10 anos, geralmente encontram-se em grupos separados por gênero, mas há brincadeiras no dia a dia em que se juntam meninos e meninas para brincar, como jogar bola, por exemplo (Ver *Figura 9*).

Figura 9: Crianças brincando de jogar bola em frente à escola.



Fonte: foto registrada pela autora.

Já as crianças de aproximadamente 3 a 6 anos, dificilmente se separam em grupos por gênero. Sempre que as via, estavam brincando meninos e meninas juntos, compartilhando os brinquedos entre si. O que determina esses grupos são a quantidade de crianças nessa faixa etária que vive próxima as suas casas ou que faz parte das suas famílias, uma vez que as crianças nessa idade não costumam se afastar de casa para brincar (Ver *Figura 10*).

Figura 10: Crianças brincando em frente suas casas.



Fonte: foto registrada pela autora.

A foto capturada acima mostra duas meninas e um menino brincando juntos com carrinhos. Percebo que não há uma diferenciação por parte das crianças entre brinquedos masculinos e femininos. As meninas brincam com os carrinhos sem nenhum estranhamento, e a comunidade também não as reprime por isso. Diferentemente do que aconteceria na cidade, pois provavelmente apareceria alguém para constranger as meninas por estarem brincando de carrinho. Essas três crianças da foto são primas e brincam em frente as suas casas que são próximas uma da outra.

As meninas que já estão na fase dos “10 em diante” não brincam muito no período da manhã, pois precisam ajudar as mães nas tarefas de casa. Elas lavam louças, varrem a casa, ajudam no preparo do café da manhã e do almoço. Quando é dia de lavar roupas, as meninas também auxiliam as mães estendendo-as. Assim, no momento em que estão brincando pela manhã nos espaços da aldeia, geralmente estão na companhia de seus irmãos menores. Os meninos também ajudam a cuidar das “criancinhas”, mas na maioria das vezes essa função fica sob o encargo das meninas.

As crianças que circulam pelos espaços da aldeia estão a par de tudo que acontece por lá. São elas que testemunham as discussões que ocorreram no dia a dia, sabem quem discutiu e o porquê divergiram. Além disso, são as primeiras a saberem das coisas que chegam ao postinho, bem como das pessoas que vão se consultar e dos doutores e enfermeiros que estão trabalhando naquele dia. São as crianças que informam onde é a casa das pessoas e se estão em casa quando procuradas por alguém de fora da aldeia. Em um dia quando estava sentada na calçada da escola com Àmàna e Eliza, chegou um transporte da prefeitura em que o motorista perguntava para mim onde era a casa de uma mulher que morava na Aldeia Faveira. Eu sabia de quem se tratava, mas não sabia onde ela morava. As meninas ao ouvirem a pergunta, imediatamente direcionaram o motorista até o seu local de destino. Repassaram todas as informações necessárias para que ele conseguisse chegar até lá. O motorista ficou bastante agradecido.

Dessa forma, vejo as crianças Tentehar-Guajajara como importantes mediadoras sociais. São elas que mediam na maior parte do tempo os contatos entre os próprios moradores do Morro Branco, e entre os indígenas e os não indígenas que visitam a aldeia. Estando lá, presenciei muitas vezes as crianças indo de uma casa a outra deixar alguma coisa ou dar algum recado, assim como recepcionarem as pessoas que chegavam de fora da aldeia. Aos visitantes, elas ofereciam cadeira para se sentar e água para beber, além de uma boa conversa enquanto os adultos não chegavam. Diferentemente do que pensava antes de

adentrar em campo, as crianças Tentehar-Guajajara da Aldeia Morro Branco demonstraram ser bastante receptivas e comunicativas com as pessoas que visitam a comunidade.

Por volta do meio-dia o tempo é muito quente na aldeia, poucas crianças se aventuram a brincar sob o sol ardente. Nesse horário, as crianças retornam para suas casas para almoçar e aproveitam para cochilarem na rede após o almoço. Esse é o momento em que elas mais se distraem com os celulares. Como o tempo não está convidativo para brincar, elas ficam assistindo vídeos do *YouTube* e *TikTok*, no aparelho de seus pais, enquanto chega o sono ou até que o tempo fique mais ameno. Os adultos também não costumam transitar nesse horário. As casas ficam com as portas fechadas, e a aldeia que mais cedo se encontrava bem movimentada, agora se encontra deserta (Ver *Figura 11*).

Até o postinho é fechado das 12h às 14h. Quem chega na aldeia nesse horário, só encontra os cachorros descansando debaixo das sombras das árvores. Se quiser encontrar as pessoas, é preciso adentrar as suas casas ou os seus quintais sombreados pelas tendas cobertas de palha.

Figura 11: Uma parte da Aldeia Morro Branco ao meio-dia.



Fonte: foto registrada pela autora.

Com a abertura do postinho, a partir das 14h, o movimento da aldeia lentamente vai retomando. Todavia, as crianças só começam a sair de suas casas depois das 15h. Embora a temperatura ainda esteja alta, a vasta sombra ao lado do postinho e por trás dele, torna-se um espaço agradável para brincar.

Atrás do postinho tem um enorme cajueiro que refresca o ambiente em que as meninas brincam de boneca e casinha. Ao lado, também tem uma tenda em que as crianças

chamam de casinha, que, além da sombra, contém água encanada e uma mesa com um banco grande em que elas podem sentar ou deitar. Ao redor dessa casinha, há goiabeiras e mangueiras que fornecem sombra e frutos às crianças, bem como muita diversão com a brincadeira de “se atrepar” e “pega-pega”. Quando sentem sede e não querem se deslocar até suas casas, as crianças se refrescam bebendo a água diretamente da torneira que há em frente a casinha. Logo, esse é o local predileto para brincarem, porque tudo de que precisam elas encontram por lá: água, sombra, alimento e diversão.

O posto de saúde que se localiza logo na entrada da Aldeia Morro Branco, está muito presente na vida das crianças Tentehar-Guajajara. Além de acompanhá-las desde o nascimento com as consultas e as campanhas de vacinação, o postinho também fornece o espaço da ludicidade para essas crianças. As caixas de remédios descartadas pelos agentes de saúde se transformam em brinquedos. Os médicos e enfermeiros tornam-se padrinhos das crianças e lhes dão presentes. Os locais sombreados nos arredores do postinho se transformam em espaços do brincar. As crianças que choram ao receber a vacina, tornam-se atração para as outras que assistem rirem da cena. Portanto, o postinho faz parte do cotidiano das crianças Tentehar-Guajajara. É nesse local que elas vivenciam os momentos mais divertidos do dia a dia (Ver *Figura 12*).

Figura 12: O postinho e seus arredores.



Fonte: foto registrada pela autora.

Ao entardecer, por volta das 17h, a rua fica densamente ocupada por crianças de todas as idades. Nesse horário, as meninas na fase dos “10 em diante” já cumpriram com suas obrigações e já estão disponíveis para brincar. Enquanto alguns meninos jogam bola em frente

ao postinho, outros brincam com petecas debaixo das mangueiras próximas ao cemitério²⁶. As crianças menores brincam de “pega-pega” e carrinho em suas portas. E dessa forma a comunidade vai sendo contagiada pelos gritos e as correrias das crianças. Os adultos ficam a todo instante alertando-as sobre os carros e as motos que transitam no local. A partir das 17h, o local de concentração das crianças é a rua e não mais o fundo do postinho ou os quintais de suas casas. Essa movimentação só se silencia à noite, quando elas vão dormir.

Entre as 19h e 23h da noite, os adultos colocam as cadeiras nas calçadas de suas casas e se põem a conversar. Frequentemente os parentes que moram na cidade sobem até a aldeia para também fazer companhia na roda de conversa, e levam também suas crianças. A casa de D. Regina, por exemplo, é uma das casas que mais reúne pessoas na calçada, uma vez que seus irmãos ainda possuem o hábito de visitar a casa mesmo após o falecimento de seus pais. Reúnem-se na porta os irmãos com seus cônjuges, filhos e netos. Do mesmo modo acontece em outras casas.

Assim, enquanto os adultos conversam nas calçadas, as crianças brincam no espaço que fica em frente ao postinho e à escola. Vez ou outra são chamadas para fazer algum mandado, como buscar a garrafa de café ou água para beber. É comum ouvir as mães gritarem pelos filhos quando estão fazendo alguma danoção ou quando ficam no meio da rua enquanto está passando um carro ou moto. As crianças que não vão brincar e ficam próximas aos adultos, elas ficam sentadas bem quietinhas na calçada. Geralmente de cabeça baixa e rabiscando com uma vareta no chão ou cortando folhas com as mãos. Em nenhum momento vê-se essas crianças atrapalhando a conversa ou se metendo nos assuntos dos adultos. Elas ouvem tudo o que conversam, mas não demonstram interesse ou se intrometem. É no ato de ouvir despretensiosamente que elas ficam sabendo de tudo o que acontece com as pessoas na aldeia.

Quando é chegada a hora das crianças Tentehar-Guajajara que moram na cidade ir embora, as crianças que moram na aldeia se despedem delas e em pouco tempo param de brincar. Isso porque quando elas vão embora já se aproxima das 23h ou meia-noite, significa que já é a hora de dormir. Ao findar a brincadeira, as crianças vão se aconchegando na avó ou na mãe, que logo as colocam para dormir. Como elas tomam banho à tardinha, no momento em que vão dormir precisam apenas lavar os pés. É comum que as crianças que co-residem com as avós durmam com elas no mesmo quarto, na maioria das vezes em uma rede ao lado da cama da avó ou vice-versa.

²⁶ Petecas é como são chamadas as bolinhas de gude no Maranhão.

No dia a dia, as crianças maiores circulam pelos espaços mais distantes de suas casas. Os meninos fazem isso com mais frequência, quando estão passarinhando ou buscando frutas. Todavia, é interessante como as crianças não ultrapassam os limites da aldeia. Embora haja aldeias muito próximas à Aldeia Morro Branco, as crianças não circundam por elas. Elas só visitam as outras aldeias quando vão acompanhadas de seus pais, avós ou tias. As crianças dessas aldeias próximas também não vão brincar na Aldeia Morro Branco. São universos separados que só se reúnem por meio dos rituais, das ocasiões fúnebres, e em reuniões que abrangem os interesses da terra indígena como um todo. Com exceção dessas situações, os espaços do brincar no cotidiano das crianças Tentehar-Guajajara se restringem à territorialidade de sua aldeia.

Além das proximidades com as outras aldeias, a Aldeia Morro Branco também faz fronteira com o espaço urbano de Grajaú. Como já foi retratado, o que divide a aldeia e a cidade é apenas a ladeira íngreme que dá acesso à terra indígena. É na ladeira que encontramos a placa com as informações da demarcação da T.I. Morro Branco. E as crianças conhecem muito bem esses limites. Elas sabem onde inicia e termina a aldeia, bem como têm conhecimento de onde se localiza a cidade e as aldeias próximas da sua. Em uma tarde, quando estava com Àmàna, Eliza e Eloá, pedi para que elas desenhasssem a Aldeia Morro Branco de forma que ficasse claro os limites da aldeia. O desenho me surpreendeu pela riqueza de detalhes e informações:

Figura 13: Croqui da Aldeia Morro Branco desenhado pelas crianças Tentehar-Guajajara.



Fonte: Desenho e legenda das crianças Tentehar-Guajajara com formatação da autora.

O croqui foi iniciado em uma tardinha na calçada de D. Regina (item 9 no croqui) e finalizado na manhã do outro dia na casinha ao lado do postinho (item 14 no croqui). No primeiro dia, Àmana foi quem se dedicou à estrutura do desenho, ela quem desenhou todos os elementos explanados no croqui. No segundo dia, finalizou-o pintando todos os elementos. Eliza e Eloá ajudaram-na rememorando as cores das casas e dos objetos na aldeia. Tudo foi feito em duas folhas A4 dispostas na horizontal e desenhado à lápis. Os elementos foram pintados com tinta guache nas cores preta e verde, e com lápis de cores diversificadas.

Após desenhar a parte superior, Àmana girou a folha em 360° para desenhar o outro lado da rua. Por isso, quando escaneado, a parte inferior ficou com as casas de cabeça para baixo. Logo, se quisermos visualizar a parte inferior da forma correta, isto é, o outro lado da rua, é preciso girar a folha assim como Àmana fez para desenhá-lo. Porém isso não impede em nada na compreensão do croqui, destaco aqui apenas para que o leitor saiba o porquê de os elementos terem sido desenhados assim.

Quando o desenho ficou pronto, fui apontando para cada coisa que estava desenhada e questionando a elas do que se tratava. Dessa maneira, a legenda foi organizada de acordo com a sequência das perguntas e nominadas da forma como me responderam. Assim perguntava a elas, “O que é isso aqui?”, respondiam-me: “É a casa do Gil” ou “Onde vende sorvete”. Conforme elas foram descrevendo, eu fui criando uma lista enumerada em meu caderno de campo. Essa lista se transformou na legenda que podemos visualizar no croqui.

Ao ver o desenho, fiquei bastante impactada com o conhecimento que as crianças têm acerca do espaço territorial da aldeia, da comunidade que a compõe, e dos elementos que formam esse lugar. Para mim que passei tantos dias vivendo na Aldeia Morro Branco, quando olho o croqui, vejo algo muito familiar. É como se estivesse diante de uma foto da aldeia, haja vista que os elementos foram desenhados com as mesmas cores e explanados na mesma sequência em que se encontram por lá.

A “casinha de água” (item 12 no croqui) é o local onde fica a bomba que transfere a água que vai para o postinho e as casas vizinhas. Como a construção é pequena, feita de tijolos e coberta de telhas, as crianças chamam de “casinha”. A “mesa” (item 15 no croqui) é feita de madeira e fica na tenda que elas brincam ao lado do postinho, no qual chamam de “cabaninha” no item 14 do croqui. Com relação à “casa de guardar coisa velha” (item 19 no croqui), é um espaço pequeno construído de tijolos que é a dispensa da casa do cacique Marciliano ou “casa da Xi'im” (item 21 no croqui).

Em uma manhã, conversando com a professora Alcione, ela me informou que as crianças brincam por toda a aldeia, mas não chegam a descer para a cidade. Consegui

perceber isso durante a pesquisa e com a realização do croqui, as crianças conhecem bem os limites da aldeia e sabem até onde devem ir.

Certo dia, quando estava passeando pelos espaços da aldeia com as crianças em direção ao cemitério, perguntei a elas onde finalizava a Aldeia Morro Branco. Muito seguras do que afirmavam, responderam-me que a aldeia ia somente até a caixa d'água (item 41 no croqui). Quando questionei sobre o seu início, elas me disseram que a ladeira (item 42 no croqui) marcava o ponto inicial. Essa ideia de início e fim da aldeia, também é compartilhada pelos adultos, eles também confirmam que o espaço territorial da Aldeia Morro Branco compreende as dimensões que vão da ladeira até a caixa d'água (Ver Figuras 14 e 15).

Figura 14: Marco inicial da Aldeia Morro Branco.



Fonte: foto registrada pela autora.

A Figura 14 demonstra a imagem que a gente tem assim que chega à Aldeia Morro Branco. Na foto consigo perceber a “casa do Gil” (item 4 no croqui), a “casa da Noeme” (item 7 no croqui), a “casa da Àmàna” (item 9 no croqui) e a “casa da Eloá” (item 8 no croqui). Note que à esquerda é possível visualizar o início da pequena ladeira de piçarra²⁷ (item 44 no croqui) que dá acesso à Aldeia Jacaré.

Figura 15: Marco final da Aldeia Morro Branco.

²⁷ Fragmentos de rochas que são usados na pavimentação de estradas.



Fonte: foto registrada pela autora.

A igreja e a caixa d'água demonstradas na foto acima, são os itens 40 e 41 representados pelas crianças no croqui. É nesse ponto que a aldeia finaliza, a partir desses elementos não se trata mais da Aldeia Morro Branco, mas sim da Aldeia Cumaru. É interessante como a paisagem muda após a caixa d'água, as casas passam a ser de taipa e cobertas de palha. Não há muitas calçadas cimentadas ou espaços com paralelepípedos. Um dia conversando sobre isso com as crianças, elas começaram a fazer suposições sobre os motivos dessa diferença. Natália me diz que acha que as casas mudam porque são de famílias diferentes. Tapwíra sugere que é porque eles querem fazer diferente. Já Àmàna acha que é porque as pessoas de lá não têm condições para construir uma casa de tijolos. Tive que concordar com Àmàna, pois essa me parece ser a razão da paisagem mudar.

Outra coisa que achei bem instigante no desenho das meninas, é que elas colocam alguns elementos que estão na Aldeia Jacaré como parte da Aldeia Morro Branco, como a “casa da Irene” (item 1 no croqui), a “Igreja da Jacaré” (item 2 no croqui) e a “casa da Eliza” (item 3 no croqui). É curioso, uma vez que na Aldeia Jacaré existem outras casas próximas à igreja, mas elas só destacaram essas. Todavia, depois que frequentei algumas vezes as missas na “Igreja da Jacaré” e observei a vivência dos Tentehar-Guajajara, notei que o desenho das crianças não estava equivocado. Realmente a “Igreja da Jacaré” pertence muito mais à Aldeia Morro Branco do que a Aldeia Jacaré em si, já que a maioria de seus membros e representantes são moradores da Aldeia Morro Branco. Quanto às casas de Irene e Eliza, estas foram desenhadas porque essas famílias têm uma relação intensa com as pessoas da Aldeia Morro Branco. Percebo que as representações sobre os espaços e lugares estão relacionadas muito mais com as experiências e relações sociais do que seus próprios limites geográficos.

O pai de Eliza, tendo como exemplo, é sobrinho de D. Regina que também participa de tudo o que acontece por lá, sobretudo das rodas de conversa nas calçadas. Então quando analiso a vivência das pessoas na aldeia, observo que essas casas destacadas pelas meninas estão na Aldeia Jacaré, mas vivenciam o contexto social da Aldeia Morro Branco. E isso é tão nítido, que Eliza e seu irmão Yviwân não brincam com as crianças da Aldeia Jacaré. Eles brincam com as crianças da Aldeia Morro Branco e vivenciam o cotidiano em seus espaços.

Com relação à presença da igreja na aldeia, a “Igreja da Jacaré” ou Igreja de Nossa Senhora de Guadalupe é a que tem mais atuado na comunidade. Ela realiza missas quinzenais em que o padre se desloca da cidade para aldeia a fim de realizá-las, fora isso, há também as rezas de terço semanais que são realizadas entre seus membros. A Igreja também realiza ações sociais na comunidade, como a entrega de cestas básicas e as ações da Pastoral da Criança. Além da Igreja Católica, a aldeia conta com uma Igreja Cristã Evangélica e uma Igreja Assembleia de Deus, essas duas têm uma menor presença na aldeia, mas também realizam suas ações. Sobre a vivência das crianças na igreja, pretendo descrever no próximo capítulo ao falar da ludicidade Tentehar-Guajajara.

Como já havia relatado, o comércio na aldeia não funciona como na cidade. Não há um local com todos os produtos disponíveis nas prateleiras em que o cliente entra e escolhe o que quer levar. Há na verdade, casas que vendem alguns produtos selecionados. Como é o caso dos pais de Eloá que vendem a famosa “batatinha” e seu irmão que vende “nucita”²⁸, “M&M”²⁹ e jujuba³⁰. Tem casas que vendem biscoitos recheados, sorvete e picolé, outras que vendem “pipoca”, isto é, os salgadinhos industrializados. E outras que além das guloseimas, vendem alimentos básicos como arroz, feijão, óleo, farinha, café, sal e açúcar (itens 28 e 29 no croqui). Contudo, preciso esclarecer que nem sempre haverá esses produtos para vender nas casas, apenas quando as famílias estão com condições de repor o estoque de tais produtos.

As crianças Tentehar-Guajajara são as principais clientes do comércio da comunidade local. Quase todos os dias os adultos dão dinheiro a elas para que possam comprar as guloseimas de que tanto gostam. Então é comum vermos as crianças durante o dia passando de um lado a outro para comprarem salgadinhos, chocolates, sorvetes e outros itens que consomem. Quando não vão comprar suas guloseimas, estão indo a pedido de um adulto para comprar os alimentos básicos. Geralmente, quando as crianças fazem esse favor para os adultos, elas ficam com o troco para comprar o que gostam.

²⁸ Nucita é a marca de um docinho de sabor napolitano em que as crianças gostam bastante.

²⁹ M&M é como as crianças chamam os disquetes de chocolate que são vendidos pelo irmão de Eloá.

³⁰ Também conhecida por bala de goma.

Segundo Flávia Pires (2010), assim como as mães de família, as crianças da pequena cidade do semi-árido do estado da Paraíba, também priorizam os alimentos. Em seu texto ela traz duas noções nativas para entender o emprego do dinheiro pelas crianças: os *brebotes* (*brebotes*) e *burigangas* (*burugangas*). Esses são as mesmas guloseimas que ressaltam nas compras feitas pelas crianças Tentehar-Guajajara, isto é, pipoca, chocolates, balas, pirulitos, etc. *Brebotes* e *burigangas* são essencialmente “comidas de criança”, e fazem parte do cotidiano das mais diversas infâncias. Do mesmo modo que as crianças do sertão paraibano, as crianças Tentehar-Guajajara também preferem gastar seu dinheiro com *brebotes* e *burigangas*.

Além do comércio local, alguns vendedores ambulantes também sobem à aldeia para vender seus produtos, como é o caso dos vendedores de açaí gelado, algodão-doce, roupas, perfumes, tapetes, entre outros. As crianças são clientes dos vendedores de açaí e algodão-doce. Já em relação aos outros produtos, esses são destinados aos clientes adultos, porém há sempre alguma coisa que os pais comprem para presentear as crianças, como roupas e perfumes. E na maioria das vezes a criança está ao lado de seus pais dizendo o que gostou e o que achou mais bonito.

A venda de algodão-doce me chamou bastante atenção, tendo em vista que existem muitas curiosidades em torno dessa venda. Primeiro que o principal objetivo do vendedor não é vender o produto em troca do dinheiro, mas trocá-lo por garrafas de vidros vazias ou painéis velhos de alumínio, que acredito que valham bem mais que o valor que é pago pelo algodão-doce. Como na Aldeia Morro Branco há muitos adultos Tentehar-Guajajara consumidores de bebidas alcólicas, não faltam garrafas vazias nos quintais de suas casas. O que acaba sendo uma vantagem para as crianças, visto que elas podem trocar essas garrafas por algodão-doce.

Um dia, quando estava em frente à casa de D. Regina, ouvi um som de flauta tocar que cada vez soava mais perto. De repente, observei várias crianças correndo para dentro de suas casas. Depois notei que o som vinha de um senhor que estava pilotando uma moto com uma carrocinha atrás, em que nela continha um mastro cheio de algodões-doces amarrado em sua estrutura, com garrafas e painéis em seu interior. O som da flauta tem a função de avisar a comunidade que o vendedor de algodão-doce está chegando, portanto, já é algo familiar na aldeia. Em seguida, observei as crianças retornando de dentro de suas casas com várias garrafas nas mãos, em que entregaram ao vendedor e em troca conseguiram vários algodões-doces. Àmãna que estava ao meu lado no momento, também correu para procurar os objetos de troca. Ela encontrou uma panela velha que conseguiu trocar por três algodões-doces. Quando retornou com seus troféus, ela me disse que toda vez que esse senhor vai à aldeia é o

mesmo movimento, as crianças saem “doidas” atrás de coisas para trocar. Não consegui segurar o riso após sua fala.

O artesanato é uma das fontes de subsistência na comunidade. As mulheres são as principais artesãs, porém alguns homens também exercem o ofício. Não são todas as crianças que se dedicam ao artesanato, somente aquelas que demonstrarem interesse pela arte desde pequenas. As mães não obrigam os seus filhos a aprenderem a fazer artesanato, isso vai muito da iniciativa da própria criança em querer aprender. Assim, por meio das técnicas do artesanato com fios de algodão, são tecidas as redes, os panos, os mocós³¹, as tipoias³², os cocares e as saias. Com as sementes, cabaças, penas e miçangas, são produzidos os brincos, colares, pulseiras, braceletes e prendedores de cabelo. Quando perguntei às meninas sobre a prática do artesanato, somente Natália, Àmana e Eliza relataram que estavam aprendendo. As três já sabiam fazer pulseiras e colares de miçangas.

O cotidiano da infância Tentehar-Guajajara não é só brincadeiras e diversão, as crianças também passam por momentos conflituosos. Dentre eles, posso destacar as desavenças entre seus grupos e as punições por malcriação. Enquanto estava na aldeia, algo muito comum eram as brigas entre as crianças. Discutiam por brinquedos, comida, amizades e em algumas vezes por minha causa, já que algumas meninas não saíam de perto de mim. Eram brigas sérias, contendo gritos, xingamentos e até mesmo agressão entre elas. As discussões não cessavam na dispersão para as suas casas, elas continuavam no grupo do WhatsApp. Podiam se ofenderem e passar dias sem se falarem, mas a amizade sempre retornava algum dia. Muitas vezes ouvi as crianças dizerem que estavam intrigadas e depois as observava brincando juntas.

Quanto às punições por malcriação, não é algo comum de se ver na aldeia, os pais indígenas costumam falar alto com seus filhos para advertirem sobre algo errado. Porém, há sim momentos em que as crianças apanham por desobediência e malcriação, mas não é algo muito frequente, somente quando elas ultrapassam os limites. Em uma manhã, quando dialogava com as crianças sobre isso, Yviwã me disse que seu pai só batia nele quando fazia algo grave, mas que ele nem chorava mais, pois já era grande e tinha os couros fortes. Natália, por sua vez, disse-me que as crianças grandes são responsáveis pelas pequenas, e quando as pequenas aprontam eles é que pagam, por isso tinham que prestar bastante atenção nos seus irmãos menores. Segundo ela, quando o pai queria lhe bater, sua mãe não deixava.

³¹ Bolsa pequena de tiracolo.

³² Tecido apoiado no ombro em que se carregam os bebês.

As crianças “da tipoia” nunca estão sozinhas. Quando não estão com suas mães, estão no colo das tias, das avós ou das crianças maiores. As meninas adoravam passear pela aldeia com os bebês nos braços, elas é quem pediam para ficar com eles. Observei diversas vezes essa cena, quase todos os dias em que estive lá. As mães confiavam nas meninas para olharem seus bebês, e era o momento em que aproveitavam para resolver outras coisas.

Em se tratando dos finais de semana, esses iniciam ainda na sexta-feira. Nesse dia a aldeia já acorda animada pelas músicas ouvidas em volume alto nas casas. A comunidade Tentehar-Guajajara tem o gosto musical eclético, ouvem todos os estilos, mas o *reggae* predomina na maior parte do tempo. É no fim de semana que os adultos consomem bebidas alcóolicas e fazem churrasco em suas casas. Durante uma manhã de sexta-feira, quando estava sentada na calçada do postinho, vi duas meninas conversando enquanto se equilibravam andando sobre o meio-fio. Uma chamava a outra para ir pedir dinheiro a um homem, pois quando ele ficava bêbado gostava de dar dinheiro. Enquanto se direcionavam ao seu destino, fiquei pensando no quanto as crianças Tentehar-Guajajara são estratégicas para conseguir algo.

Além dos churrascos, é também no fim de semana que as famílias vão visitar as aldeias distantes do espaço urbano. Muitos moradores da Aldeia Morro Branco possuem terras na T.I. Bacurizinho, em que passa o rio por perto. Desse modo, em quase todos os finais de semana as pessoas vão para lá pescar e tomar banho para descansar da semana de trabalho. Outras famílias possuem parentes em outras aldeias, como a avó materna de Tapwíra que mora na Aldeia Juçaral. Então o movimento para fora da aldeia é constante aos finais de semana. Os carros saem com suas carrocerias lotadas. Em cima vão adultos, crianças, caixas com alimentos, objetos e até os cachorros de estimação. Em razão disso, há pouco movimento de pessoas nos sábados e domingos. A aldeia fica como na *Figura 11*, completamente parada.

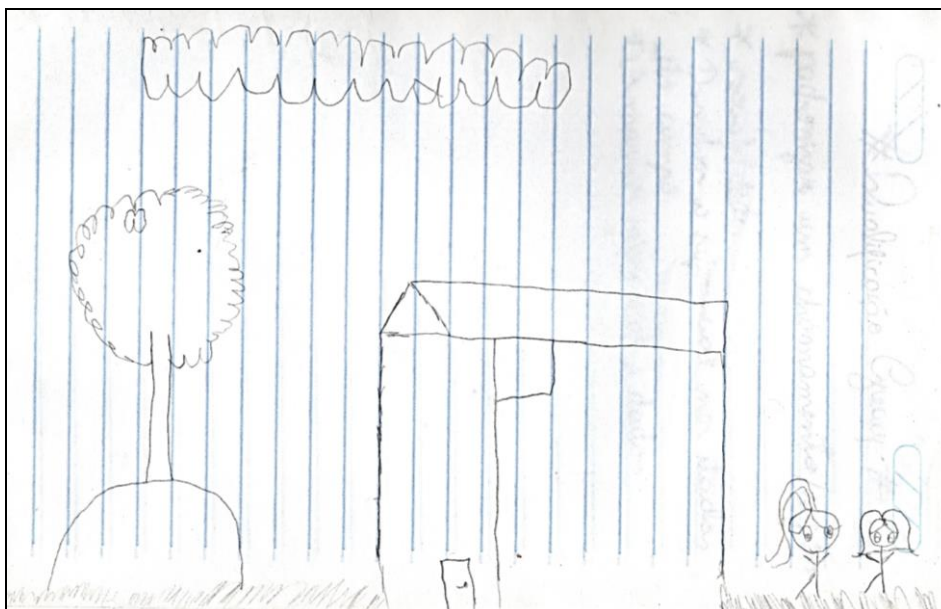
Algumas coisas fogem ao cotidiano da infância Tentehar-Guajajara, como o infortúnio dos velórios. Jamais pensei ter que presenciar o luto das crianças enquanto estava em campo. Mas infelizmente há coisas que não estão sob o nosso controle, foi o caso do falecimento da avó de Tapwíra. Antes dela adoecer, Tapwíra já me falava muito sobre o seu amor por ela. Dizia-me que preferia morar com a avó, pois ela a mimava muito. Os pais de Tapwíra moram ao lado da casa de sua avó, mesmo assim ela dormia todos os dias com ela. Quando sua avó adoeceu, Tapwíra é que ficava ajudando a cuidar dela, ela também estava ao seu lado no momento de sua morte. Na manhã do dia 24 de novembro de 2021, Tapwíra me envia um áudio pelo WhatsApp, em que chorando informa-me sobre o falecimento de sua avó durante a madrugada. Nesse dia não ia para aldeia, pois estava me recuperando de uma forte

diarreia que me acometeu, porém com a notícia recebida não pude deixar de ir. Tapwíra e suas irmãs precisavam de um ombro amigo. Assim, organizei minhas coisas, comprei uns bombons de chocolate e fui para aldeia.

Chegando lá, avisto Tapwíra e Eliza na calçada da casa em que ocorria o velório. Como tinha algumas cadeiras na porta de D. Regina, chamei elas para sentarmos lá. Abraço Tapwíra e desejo meus pesares por sua dolorosa perda. Tapwíra me conta como tudo aconteceu e diz estar muito triste, pois não sabe como será de agora em diante que não tem ela por perto. Quando ofereço os bombons a ela, vejo um sorriso transparecer em seu rosto. Ela me agradeceu e disse que não precisava eu ter comprado. Mas só em ver o seu sorriso naquele momento de dor, o meu coração ficou mais aliviado. Depois disso, Tapwíra se esqueceu um pouco da tristeza e foi deixar os demais bombons para suas irmãs que também ficaram alegres com o mimo recebido.

Ficamos algumas horas conversando na calçada de D. Regina. As meninas comentavam sobre tudo o que acontecia ao longo do velório. Falavam sobre as pessoas que choravam, sobre as pessoas que chegavam. Questionavam-se entre si se caberia todo mundo dentro da casa, e se a avó de Tapwíra iria para o céu ou viraria um esqueleto. Tapwíra então me pede para desenhar em meu caderno de campo. Entrego o lápis e o caderno em suas mãos. Em uma folha em branco ela desenha uma paisagem e duas pessoas e me informa que ela e sua avó. Trago esse desenho na *Figura 16*, como uma forma de eternizar neste texto o grande amor de Tapwíra para com sua avó Carmelita.

Figura 16: Desenho de Tapwíra representando ela e sua avó.



Fonte: Desenho de Tapwíra e digitalização da autora.

Após o enterro, Tapwíra passou uns dias tristes e sem conseguir sair de casa para brincar. Ela estava vivenciando o luto. Não foi fácil para ela ter que conviver com tantas mudanças, já que fazia companhia e dormia todos os dias com a avó. Contudo, hoje Tapwíra encontra-se mais conformada e já sai de casa para brincar, mesmo com a saudade que nunca passará.

Além dos momentos fúnebres, as festas tradicionais Tentehar-Guajajara também são momentos que não se vivenciam todos os dias, mas em determinados períodos. Sobre a forma como essas festas ocorrem, descreverei no capítulo que se segue.

6 MARCADORES DA INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA NA ALDEIA MORRO BRANCO

Neste último capítulo, descrevo os elementos que caracterizam a vivência da infância Tentehar-Guajajara na Aldeia Morro Branco. Durante a pesquisa de campo consegui perceber quatro elementos que são fundamentais para essas crianças: a) os rituais, especificamente, a Festa da Menina-moça e a Festa do Rapaz; b) o sistema de crenças; c) a aprendizagem; e, d) a ludicidade.

6.1 HOJE TEM FESTA NO MORRO

Assim como os Xikrin (COHN, 2002), “festa” é como o povo Tentehar-Guajajara traduz seus rituais de passagem para a língua portuguesa. Quando é “dia de festa no Morro”, a população citadina também é convidada. Geralmente comparecem professores universitários, servidores municipais, alguns curiosos, e quando a festa é de alguma liderança indígena ou cacique, as autoridades locais também costumam marcar presença. Nesses dias, a mídia local filma grande parte dos acontecimentos, entrevistando pessoas públicas que estiveram presentes no ritual, como os vereadores e o prefeito, bem como o cacique e as lideranças indígenas que explicam as etapas dos rituais. A respeito das crianças, elas podem participar ativamente ou apenas observar o que acontece.

A partir da observação etnográfica, posso afirmar que a infância Tentehar-Guajajara na Aldeia Morro Branco é marcada por dois rituais de passagem bastante representativos: a Festa da Menina-Moça e a Festa do Rapaz. Enfatizo “na Aldeia Morro Branco”, pois em outras terras indígenas habitadas pela etnia Tentehar-Guajajara, além desses, também acontece a Festa da Criança³³, um ritual que não é praticado pela população do “Morro”. Desse modo, as descrições que faço a seguir se referem apenas às festas que acontecem *in loco*.

6.1.1 Festa da Menina-moça ou Festa do Moqueado

³³ “A festa da criança caracteriza o desmame e a passagem da fase de bebê para a criança que, ocupando outro lugar social pode, a partir de então, comer as caças conseguidas na aldeia” (SOUSA, 2008).

Durante os meus oito anos de convivência com o povo Tentehar-Guajajara, pude presenciar a Festa da Menina-moça por duas vezes na Aldeia Morro Branco, nos anos de 2014 e 2021. No primeiro momento, havia apenas o olhar curioso de quem observava algo pela primeira vez, não havia o olhar etnográfico, disciplinado e atento a todas as manifestações do ritual. Além disso, nesse primeiro contato participei apenas da última etapa do ritual, isto é, da festa em si, quando se tem a apresentação social da menina-moça. Já no segundo momento, após a minha entrada em campo como pesquisadora, tive a oportunidade de presenciar o ritual em toda a sua totalidade. Foi assim que descobri que nos bastidores da Festa da Menina-moça havia várias outras etapas que as antecedia.

O ritual de passagem da menina-moça abrange três fases importantes: a) a tocaia, b) a caçada e, c) a festa de apresentação. Tudo se inicia com a primeira menstruação ou a menarca. Ao notar o sangramento, a moça não pode guardar segredo, deve imediatamente contar aos pais ou quem estiver mais próximo. Como as crianças Tentehar-Guajajara nunca brincam só, geralmente são elas as primeiras a saberem do acontecido. Guardar segredo sobre a menarca pode trazer sérios problemas físicos e psicológicos à moça, uma vez que a fase da tocaia é fundamental para a sua proteção.

A tocaia é o lugar em que a moça fica reclusa por sete dias quando tem sua primeira menstruação. Na tradição Tentehar-Guajajara, preparava-se “[...] uma pequena casinha dentro de um quarto da casa, cujas paredes e porta de entrada são feitas com palha de anajá” (ZANNONI, 1999). Todavia, nos dias de hoje, o próprio quarto da moça ou qualquer outro quarto da casa pode servir de tocaia, desde que tenha porta ou cortina para fechá-lo.

Ao longo do mestrado, consegui observar três moças no período de reclusão, sendo elas, Yumanã (filha do cacique Sebastião), Isabella (neta de D. Heloísa) e Natália (irmã de Tapwíra). As três tiveram sua menarca na faixa etária de 10 a 11 anos. Pelo fato da Isabella ser mais próxima a mim, uma vez que é sobrinha do meu companheiro, pude observá-la durante todo o seu ritual de passagem, desde a tocaia até a sua apresentação social. Essa experiência foi fundamental, pois possibilitou o conhecimento de muitas informações sobre esse ritual.

Quando a menina menstrua pela primeira vez, seu corpo fica frágil e suscetível às intervenções do mundo espiritual. A tocaia e a maioria dos procedimentos que são realizados em seu corpo têm a finalidade de protegê-la dos “espíritos ruins”, como traduzem. Por isso, a moça nunca pode ficar sozinha no período de reclusão, há sempre alguém por perto. Na maior parte do tempo são as crianças que fazem companhia a ela, já que os adultos estão ocupados organizando as coisas do seu ritual.

É interessante como o povo Tentehar-Guajajara se prepara muito tempo antes para esse momento. Como não há uma data marcada para a menarca acontecer, desde que percebem as transformações no corpo da menina, eles já vão preparando o que pode ser feito antes, como os colares, a esteira, os brincos, a vestimenta da festa, entre outros. Esse trabalho é feito tanto pelas mulheres, quanto pelas próprias meninas que ficarão moças. Explicarei a função desses artefatos no decorrer das descrições do ritual.

Assim que a menina menstrua, a comunidade toda é avisada. Geralmente esse aviso vem por meio do barulho dos foguetes que a família da moça solta ao receber a notícia. Recordo-me que uma vez quando estava conversando na calçada de D. Regina com o cacique Sebastião, ouvi vários fogos sequencialmente. Perguntei a ele o que estava acontecendo, quando me disse que alguma menina havia ficado moça. Outro dia, quando estava na tocaia com a Natália, onde me contava sobre a experiência de sua menarca, ela me disse a primeira coisa que falou a sua mãe quando foi avisá-la do acontecido: “mãe, pode preparar os foguetes, pois eu menstruei!”. É curioso a representação que os fogos têm nesse ritual, eles estão presentes do início ao fim: na tocaia, na caçada e na festa de apresentação. Segundo D. Heloísa, soltam-se os foguetes tanto para avisar que tem uma menina-moça na comunidade quanto para espantar os espíritos ruins. Após o aviso, todos os parentes ficam em êxtase e se reúnem para ir em busca dos jenipapos (ver *Figura 17*).

Figura 17: Fogos e jenipapos para o primeiro dia de tocaia.



Fonte: foto registrada pela autora.

No primeiro dia, enquanto a moça está na tocaia, os parentes pegam os jenipapos verdes e os ralam para produzir a tinta que será passada na moça e em seus familiares. É um

momento festivo, em que mesmo sendo um trabalho exaustivo, eles o fazem com muita alegria, lembrando histórias e dando risadas. É uma ocasião especial. Após ralarem, espremem o suco que sai daquela massa, e após algumas horas de descanso, se transforma em uma tinta preta.

Com a tinta de jenipapo pronta, a menina-moça é despojada de suas roupas, ficando apenas de calcinha para que as mulheres mais velhas a banhem com esse suco que foi preparado. Elas passam em todo o seu corpo, e enquanto passam, vão apertando seus glúteos e suas coxas para que fique bem torneada quando crescer. É como se estivessem cobrindo-a com um manto de proteção e embelezamento ou fabricando corpos saudáveis e belos (SOUSA, 2014; TASSINARI, 2007). A tinta que sobra é usada para pintar seus familiares, que também se preparam para o ritual.

Na pintura tradicional da menina-moça Tentehar-Guajajara, apenas o rosto não é totalmente encoberto pela tinta, nele são feitos grafismos próprios do ritual. Os colares de miçangas coloridas, além de embelezarem a moça, também servem como amuleto de proteção. Desse modo, com o corpo já protegido pela tinta e pelos colares, as mulheres cortam sua franja na altura dos olhos a fim de que possa ser diferenciada na comunidade. Quando aparece uma menina de franja cortada na aldeia, todos já sabem que ela ficou moça. Por isso as mães deixam para cortar seus cabelos depois da primeira menstruação (ver *Figura 18*).

Figura 18: Isabella com seu corpo protegido na tocaia.



Fonte: fotos registradas por Tel Guajajara, 2021.

Como a Isabella não mora na Aldeia Morro Branco, mas na cidade com os seus pais, ela teve que transitar até a casa de sua avó para ficar reclusa em um quarto de lá, pois precisaria de todos esses cuidados da fase da tocaia para sua proteção. No entanto, essa transferência de local não poderia ser realizada de qualquer forma, uma vez que estar fora da tocaia é algo bastante perigoso. De acordo com os Tentehar-Guajajara, a menina-moça não pode ficar sob à luz do sol durante sua menarca, pois fica suscetível aos seres sobrenaturais. Então, para transportá-la até a tocaia, foi necessário embrulhá-la com um lençol grosso e escuro a fim de que não viesse a se expor ao sol, como se pode ver na *Figura 19*.

Figura 19: Menina-moça sendo protegida da luz do sol.



Fonte: foto registrada pela autora.

Quando ela chegou à casa de sua avó, Àmana que estava ao meu lado me perguntou se eu sabia o porquê de ela estar coberta assim, respondi que não. Em seguida, ela me disse que a menina-moça precisa usar o lençol ao sair para que o urubu não defeque em sua cabeça, pois se caso isso acontecesse, ela ficaria careca. Nas descrições de Zannoni (1999, p. 67) sobre os ritos de iniciação feminina, o autor traz um dado parecido, no qual descreve que a menina-moça deve “[...] ficar com a cabeça coberta com um pano, para evitar que o morcego pouse nela e a torne careca”.

Outra curiosidade sobre o couro cabeludo da menina-moça, é que quando ela entra na tocaia não pode coçar a cabeça com os dedos, visto que pode criar caspa. Para isso, é separado um palito de madeira com aproximadamente 20 centímetros. Esse palito também serve para que ela passe no corpo quando estiver coçando, pois isso evita apresentar estrias.

Na foto acima, a menina-moça também aparece usando meias e chinelos. Essa precaução não se dá apenas pela transferência de local, mas são cuidados que ela deve ter ao longo dos sete dias de tocaia. Isso acontece porque ela não pode pisar com os pés descalços no chão durante sua menarca, uma vez que entraria minhocas em seus pés. Daí a necessidade de se ter uma esteira dentro da tocaia, pois servirá para que ela pise quando estiver descalça. A esteira é feita da palha de babaçu e é colocada ao lado da cama ou da rede em que a menina-moça repousa (ver *Figura 20*).

Figura 20: A esteira da menina-moça.



Fonte: foto registrada pela autora.

No primeiro dia de tocaia, o açúcar também tem um papel importante, ele é passado nas articulações dos braços e das pernas com a função de não deixar que os membros fiquem dormentes. Esse ato é realizado antes de ingerir comidas e bebidas doces como o café, por exemplo. De igual maneira se faz com a carne, antes de ingeri-la pela primeira vez durante a

menarca, passa-se nas articulações para que o corpo não a rejeite. Já o beiju, antes de comer, a avó coloca em sua cabeça para que não crie cabelos brancos e nem envelheça rápido. Essas técnicas em torno da corporalidade nos remete mais uma vez à noção da “fabricação de corpos saudáveis” descrita por Tassinari (2007).

Com relação aos barbantes amarrados nos braços e nas pernas da menina-moça, esses são outros instrumentos utilizados para o embelezamento e fortalecimento do corpo. Além de evitar que ela adoeça e sinta dor, serve para que cresça com os braços e pernas fortes e bem torneados. Geralmente são as mulheres mais velhas que dão os nós, no caso de Isabella, a pajé Maria Eugênia (pajé Geni) foi quem realizou o procedimento. Quando visitei Natália no seu período de reclusão, ela também tinha os barbantes amarrados em seu corpo (ver *Figura 21*).

Figura 21: Natália na tocaia com os barbantes amarrados em seu corpo.



Fonte: foto registrada pela autora.

Todos os processos descritos até aqui, são ações realizadas ainda no primeiro dia de tocaia, contudo, há alguns cuidados que se deve ter ao longo dos sete dias de reclusão, no que se refere à alimentação. A menina-moça deve ter uma dieta regulada nesses dias, sendo

proibido comidas remosas³⁴, como as carnes de caça presentes no moqueado (veado, macaco, etc.) e alguns tipos de peixes (surubim, cará, etc.). A galinha também é um alimento proibido, pois como dorme cedo, a menina-moça pode ter problemas de visão. Enquanto a festa de apresentação não for realizada, a menina não estará pronta para ingerir tais alimentos.

Nesse período entre a tocaia e a festa, os mais velhos recomendam que ela coma mais alimentos *in natura* e que não sejam remosos. Conforme D. Heloísa, entre as proteínas animais, só é permitido que coma peixe e carne de gado, porém essa última deve ser ingerida com cautela e em menor quantidade que o peixe. Grãos como arroz, feijão e farinha também são liberados na alimentação. Já em relação às frutas, devem ser evitadas as azedas, pois podem provocar alterações no fluxo menstrual e fazer mal à menina-moça.

No decorrer dos sete dias ela não pode tomar banho, por isso faz-se apenas um asseio das partes íntimas. Também se deve estar atento às cobras, visto que na concepção Tentehar-Guajajara, quando a menina tem sua primeira menstruação, as serpentes, sobretudo as de duas cabeças, ficam rondando a tocaia em sua busca. Se a menina-moça não estiver bem protegida, a cobra pode entrar em sua tocaia e se transformar em um homem belo, podendo seduzi-la e levá-la para longe de seus pais. Ciente disso, todos os dias ao anoitecer, D. Heloísa queimava um algodão e esfregava as cinzas nos pés de Isabella. Depois queimava outro algodão e deixava na entrada da tocaia. Isso fazia com que as cobras não se aproximassem dela.

Sobre as visitas, a menina-moça pode receber outras pessoas além da família, todavia, precisa manter um comportamento sério diante dos visitantes. É aconselhado que ela fique de cabeça baixa e sem sorrir, para que não se torne uma moça “gaiata”, isto é, saliente. Os visitantes podem registrar fotos dela na tocaia, mas ela tem que manter uma postura séria no momento da foto. O leitor pode se questionar o porquê de Natália estar rindo na *Figura 21*, já que não é aconselhável. Acredito que ela pousou assim por saber que os meus registros iriam para o “livro”, portanto, queria sair bonita na foto.

Quando chega o sétimo dia de tocaia, todos já sabem que sua saída será na madrugada do oitavo dia. Contudo, a cantoria começa ainda na noite do sétimo dia. Nesse dia, a família da menina-moça deve preparar uma comida bem reforçada para dar força aos cantores e cantoras que ficarão até o amanhecer cantando, dançando e sacudindo seus maracás. Os visitantes que irão assistir à saída também podem consumir dessa janta. Caso a família não tenha condições financeiras para realizar um jantar para muita gente, os parentes mais próximos e os vizinhos ajudam com doações de alimentos.

³⁴ Esse termo é designado aos alimentos que fazem mal ao organismo no período menstrual.

D. Heloísa retrata a saída da tocaia como uma viagem em que todos estão curiosos para saber como a menina-moça vai estar em sua chegada:

Vamos supor que ela tava viajando pra algum lugar, né? Aí tão tudo esperando ali, a chegada dela, né? O momento. Aí tem um que vem de longe ver, aí a curiosidade: "Ê, será que ela tá diferente? Como é que ela tá?". O povo fica tudo curioso, né? [risos]. Aí por isso que tem essas coisas, pra reunir o povo, os parentes, os irmãos, os tios, os pais. É emocionante, assim, nesse momento pros pai, pra mãe e os avós. É uma alegria tão grande. Porque naquele momento ela tá se transformando, não é mais como uma criança (HELOÍSA BENTO, entrevista realizada por Cynthia Oliveira em 18 de outubro de 2020).

A saída da menina-moça é uma noite de festa, tanto a cidade como a aldeia são convidadas a participar. Para tanto, a família elabora um convite digital e espalha nas redes sociais para que todos saibam do evento (Ver *Figura 22*).

Figura 22: Convite para a saída da menina-moça.



Fonte: produzido pela família da Natália Wyrauvena.

A cantoria geralmente começa às 20h e vai até aproximadamente 3h ou 4h da madrugada, horário que se dá a saída da menina-moça. Após todos já terem a visitado, ela pode dormir tranquilamente até ser convidada a sair. Quando vai chegando a hora, a mãe ou a avó acorda a menina-moça para os últimos preparativos que antecedem sua saída. As mulheres colocam os colares, organizam seu cabelo e vestem-na com a roupa que foi reservada para a noite. Tradicionalmente, a menina-moça sai da tocaia sem roupas e corre até um balde com água e folhas de macaxeira que está mais ou menos a dez metros de sua tocaia

lhe esperando para o tão esperado banho. No entanto, hoje em dia as mães vestem-na com um short curto e um top da cor da tinta de jenipapo a fim de desviar os olhares maldosos de alguns visitantes.

Momentos antes de sair, a menina-moça precisa passar pelo orifício do arco para que cresça sem a barriga avantajada (ver Figura 23). Ao correr na saída, ela precisa estar acompanhada de dois rapazes fortes que não a deixem cair, pois se vier a cair, ela pode ter sérios problemas psíquicos. Os rapazes que a seguram podem ser os primos ou os tios. À frente dela vai a avó, a mãe e as tias, cantando e sacudindo os maracás. Elas vão a frente, porque precisam chegar primeiro até o balde, uma vez que são elas que darão o banho na menina-moça. Atrás vão os demais familiares e os visitantes que quiserem participar da corrida (ver Figura 24).

Figura 23: Técnica do arco para modelagem do corpo.



Fonte: foto registrada pela autora.

Figura 24: Saída da menina-moça.



Fonte: foto registrada pela autora.

Já no momento do banho, a avó, a mãe ou as tias esfregam as folhas de mandioca por todo seu corpo, principalmente nas axilas, pois isso evita que ela tenha seu suor com mal odor (ver *Figura 25*). Ademais, novamente elas apalpam forte suas coxas, glúteos e braços, com a intenção de que se desenvolva bonita e forte.

Figura 25: Banho após a saída da tocaia.



Fonte: foto registrada pela autora.

Findado o banho, a menina-moça está livre da reclusão e pode voltar a dormir. Os cantores podem continuar cantando até o amanhecer ou encerrar naquele momento mesmo, a depender da disposição e do entusiasmo do evento.

Apesar do período de reclusão ter acabado, ainda assim a menina-moça deve manter alguns cuidados. A alimentação continua regulada, e ela deve evitar ficar sob a luz do sol até que a tinta de jenipapo saia por completo de seu corpo.

A segunda etapa do ritual é a caçada, porém, esse evento pode levar de seis meses a dois anos para acontecer. Dado que os caçadores só vão para as matas quando já se tem a data da festa de apresentação da menina-moça marcada. Por outro lado, a festa só é marcada quando há um número relevante de meninas-moças na aldeia, pois não se faz a festa de apresentação com apenas uma. Segundo Zannoni (1999, p. 68), “Antigamente, cada chefe de família extensa organizava-o para sua filha ou neta individualmente. Atualmente, é realizado com a participação das moças que menstruam em um mesmo ano”. Isso acontece por dois motivos, primeiro pela escassez da caça, e segundo, porque demanda muitas despesas para a sua organização. Logo, é comum que algumas vezes a festa possa demorar anos para acontecer de novo na aldeia.

Supomos que a festa aconteça numa data “x”, a caçada então ocorrerá mais ou menos quinze a vinte dias antes. Quando os caçadores vão para as matas, todas as meninas-moças que participarão da festa de apresentação precisam se reunir para realizarem o rito de proteção aos caçadores. Nesse dia, todas elas são pintadas com tinta de jenipapo novamente só que de maneira diferente, dessa vez com a pintura de onça. As avós e as tias já têm reservado um carimbo feito do pecíolo da palha de buriti que formará as pintas de onça no corpo das meninas-moças (ver *Figura 26*).

Figura 26: Carimbo para formar as pintas de onça.



Fonte: foto registrada pela autora.

Para o povo Tentehar-Guajajara, as onças são as donas da floresta, assim, as meninas são pintadas dessa forma para fortalecer os caçadores e afastá-las deles enquanto estiverem caçando. Nessa mesma data, os pais aproveitam para fazer as fotos das meninas-moças todas reunidas, com o intuito de colocar no convite da festa de apresentação e guardar lembranças desse dia tão importante (ver *Figura 27*). Durante à noite, a comunidade também se reúne com cantorias para protegê-los.

Figura 27: Meninas-moças pintadas de onça.



Fonte: foto registrada pela autora.

Quando os caçadores retornam da mata, esse processo acontece novamente com as meninas-moças em forma de agradecimento às onças por deixarem os homens regressarem vivos e com as caças tradicionais do moqueado que será servido na festa de apresentação.

Cada família envia um ou dois caçadores para a mata. Enquanto os homens estão caçando, eles colocam as caças capturadas para assar na fumaça de uma fogueira. Essas carnes ficam defumando por vários dias, até que consigam o suficiente para a realização da festa. Logo que conseguem capturar a quantidade suficiente para a festa, eles avisam à comunidade que já estão retornando. O aviso serve para que as famílias das meninas-moças se preparem para recebê-los com alimentação e festa. São preparados grandes tachos de arroz e carne cozida para alimentar os caçadores que chegam cansados e com fome. A menina-moça deve servi-los nessa chegada, seja oferecendo água ou comida.

Por volta das 16h, toda a comunidade parte em direção ao local que acontecerá o rito de chegada dos caçadores. Chegando lá, as mulheres os aguardam com diversas cantorias que os protegem dos espíritos dos animais. Os caçadores chegam com um cofo³⁵ de palha nas costas contendo as caças que pegaram nas matas. São recebidos com o barulho dos foguetes e das espingardas, além de abraços e lágrimas de felicidade das famílias por terem conseguido garantir o prato tradicional da festa.

Após a recepção calorosa, a comunidade realiza uma caminhada até o local em que as caças serão defumadas em uma espécie de jirau (ver *Figura 28*). A caminhada é um pouco longa, visto que a recepção geralmente se dá em um local distante. Durante o percurso, os caçadores e as meninas-moças vão na frente como um pelotão e suas famílias os seguem atrás (ver *Figura 29*). Na chegada, pergunto a Yviwãn se quando ele crescer também será um caçador da festa, tive como resposta um “mas é claro!”, ou seja, para os meninos é muito nítida a importância dos homens participarem dessa caçada.

Figura 28: Caças defumando no giral.



Fonte: foto registrada pela autora.

Figura 29: Caminhada dos caçadores.

³⁵ Mochila de palha improvisada para carregar as caças.



Fonte: foto registrada pela autora.

Quando as caças já se encontram defumando no local da festa de apresentação, a comunidade precisa se reunir para fazer cantorias todas as noites até chegar o dia. Isso precisa acontecer porque na cultura Tentehar-Guajajara acredita-se que os espíritos dos animais que foram mortos podem querer se vingar tanto dos caçadores quanto das meninas-moças. Portanto, as cantorias são fundamentais em todas essas etapas, visto que ajudam a protegê-los.

Uma semana após a finalização do rito dos caçadores, é chegado o grande dia da Festa da Menina-moça, que também é conhecida por Festa do Moqueado, visto que se inicia com a preparação do moqueado e termina com sua distribuição. As caças defumadas são pisadas com farinha de puba no pilão e amassadas na mão até formar uma bolinha que se chama moqueado (ver *Figura 30*).

Concordo com Zannoni (1999), quando afirma que o ritual da Festa da Menina-moça permanece intacto em quase todas as aldeias Tentehar-Guajajara. É o ritual mais importante para esse povo, uma vez que a comunidade dedica mais tempo trabalhando em sua realização, bem como considera indispensável seu acontecimento. Diferentemente dos rapazes, as moças não podem ficar sem passar pelo ritual, necessitam desse momento de proteção. Essa festa é tão importante para o povo Tentehar-Guajajara que não deixou de acontecer nem mesmo em tempos pandêmicos.

Figura 30: O moqueado.



Fonte: foto registrada pela autora.

Nas primeiras horas do dia da festa de apresentação, todas as meninas se reúnem numa tocaia feita apenas para esse dia. Um banquete é preparado para elas no café da manhã, antes dos cuidados com o corpo. A pintura para a festa é a mesma realizada no primeiro dia de tocaia: o corpo inteiro coberto de tinta de jenipapo e apenas o rosto com grafismos. Essa preparação é feita dentro da tocaia coletiva, todas as mães e avós pintam as meninas-moças ao mesmo instante. Para tanto, elas precisam ficar despidas, podendo ficar apenas com uma calcinha ou um short curto de malha. Enquanto isso, alguns familiares e visitantes filmam todo o processo. A menina-moça não pode se recusar a ficar despida para a pintura. Nesse dia, algumas choraram constrangidas por estarem sendo observadas por estranhos no momento da pintura, porém eram repreendidas pelas mulheres mais velhas. Contudo, o choro cessava após se cobrirem com o jenipapo, é como se fosse uma vestimenta que estivessem colocando.

Após se pintarem, os homens e as mulheres mais velhas vão até a tocaia conversar com elas sobre a importância desse ritual, bem como lhes dá conselhos para o futuro (ver *Figura 31*).

Figura 31: As meninas-moças recebendo orientações na tocaia coletiva.



Fonte: foto registrada pela autora.

As meninas-moças são tratadas como “rainhas” no dia da festa de apresentação, sendo também chamadas assim. Elas passam o dia descansando em suas redes, recebendo alimentação e conversando entre si. As crianças podem ficar fazendo companhia a elas para dar algum recado quando estiverem com sede, fome ou sentirem vontade de ir ao banheiro. Enquanto estão na tocaia, os familiares vão se pintando, preparando a vestimenta das rainhas e organizando os últimos detalhes.

É instigante como as crianças participam de todas as etapas do ritual da menina-moça. Estão presentes na tocaia, no rito de caçada e também na festa de apresentação. Elas observam com atenção todos os processos, e aprendem com tudo que veem e ouvem.

Ainda pela manhã, quando estava registrando algumas fotos da tocaia, observei o Sr. Milton Bento cantando uma música bem bonita na linguagem. Ele é considerado pela comunidade como um dos guardiões da tradição Tentehar-Guajajara, sendo a mesma pessoa que aparece na foto acima aconselhando as meninas-moças. Enquanto ele cantava, sua filha pequena o pintava. Ao questioná-lo sobre do que se tratava a música, ele me informou que a letra dizia “me enfeita, me pinta”. Notei que a criança foi quem tomou a iniciativa de pintar seu pai, e em demonstração de alegria, ele entoou essa música (ver *Figura 32*).

Figura 32: Criança pintando seu pai com tinta de jenipapo.



Fonte: foto registrada pela autora.

Por volta das 16h, as meninas-moças são convidadas a saírem da tocaia para se prepararem para o ritual de apresentação. Na Aldeia Morro Branco, essa etapa aconteceu no pátio da escola, uma vez que é espaçoso e pode ser trancado. Como há muitos visitantes nesse dia, todos querem observar e registrar tudo que acontece com elas. Então, para que as meninas-moças não fiquem sufocadas com a aglomeração, elas são arrumadas na escola (ver *Figura 33*).

A Festa da Menina-moça inicia com essa preparação à tardinha e termina ao amanhecer. As mães e as avós são quem organizam as meninas, penteando seus cabelos, colocando os brincos e os colares, passando o batom vermelho, e colando as penas de gavião para cobrir seus seios sobre a cola do azeite de mamona. A vestimenta é composta pela saia, a franja de penas que cobre os olhos e a coroa.

Quando elas já estão prontas, dá-se o início da festa. Elas saem da escola e vão direto para o espaço em que acontece a cantoria. As meninas-moças dançam seis músicas e retornam para a tocaia, onde esperarão a segunda saída aproximadamente às 4h30 da manhã. Nesse primeiro momento a saia delas tem a cor vermelha, pois segundo eles lembra o final da tarde (ver *Figura 34*). Já ao amanhecer, elas usam branco pois lembra os tons da manhã. A cantoria não cessa quando as meninas retornam para a tocaia, ela perdura toda a noite até que o ritual seja finalizado.

Figura 33: Preparação da menina-moça para a festa de apresentação.



Fonte: foto registrada pela autora.

Figura 34: Primeira vestimenta da festa de apresentação ao entardecer.



Fonte: foto registrada pela autora.

Na madrugada, as meninas-moças retornam ao pátio, agora com outra vestimenta. Cada uma carrega um “fumo” em suas mãos para espantar as coisas ruins enquanto dançam. Os cantores seguram elas pelo braço durante toda a cantoria a fim de não as deixarem cair. Percebo que a segunda saída é a mais marcante, uma vez que o canto é mais forte e alguns se

emocionam com a despedida de mais uma grande festa. A última canção é a mais demorada e todos dançam e cantam dando voltas em círculo. Nesse momento as meninas-moças não dançam, elas ficam sentadas na esteira aguardando o encerramento da cantoria para a entrega do moqueado (ver *Figura 35*).

Figura 35: Meninas-moças sentadas na esteira ao amanhecer.



Fonte: foto registrada pela autora.

Quando o sol aparece, as crianças e o restante da comunidade que estava dormindo acordam e acompanham o encerramento do ritual. Algumas crianças apenas observam, outras já entram no meio da cantoria e dançam com os adultos (ver *Figura 36*). Ao findar a última canção, todos se direcionam até as meninas-moças para observarem para quem vai ser entregue o moqueado, visto que elas devem entregar para as pessoas que tiverem mais afeto. Após a entrega, o restante dos bolinhos é liberado para quem quiser provar. Nesse instante todos estão empolgados querendo comer do moqueado, principalmente as crianças.

Para minha surpresa, Isabella me entregou um bolinho para que eu degustasse. Lembrando de Favret-Saada (2005) novamente sobre o “deixar ser afetado”, não recusei e comi o moqueado. A minha expectativa era sentir um gosto de farofa, já que o bolinho é feito de carne e farinha, mas o sabor encontrado foi completamente outro, visto que o moqueado é úmido e sem sal. Não aguentei mais que uma mordida. É interessante como a percepção deles é bem diferente da minha, todos provam com muita vontade e se deliciam com o moqueado. Yviwã que também estava comendo me disse que achava muito gostoso e que queria mais. Todos me perguntavam o que eu tinha achado do sabor, tive que ser sincera, respondia que

não havia gostado muito porque não tinha sal. Eles riam com a minha resposta, como quem dissessem “pois você não sabe o que está perdendo”.

Figura 36: Crianças dançando com os adultos.



Fonte: foto registrada pela autora.

Após a degustação do moqueado, a festa se encerra com fogos e todos voltam para as suas casas. Quando a comunidade não está com condições financeiras para contratar uma banda de forró para a noite, a festa termina pela manhã mesmo. Todavia, no caso da Aldeia Morro Branco, à noite todos retornaram para festejar o encerramento e dançar um forró. As crianças também participam desse momento, elas observam a tudo, brincam e dançam entre elas.

Depois da Festa do Moqueado, a menina passa a ser considerada uma moça pela comunidade e deixa de ser criança. Dessa forma, considero a Festa da Menina-moça como um dos principais marcadores da infância Tentehar-Guajajara, já que elas participam do início ao fim, bem como rememoram o ritual de passagem frequentemente em seu cotidiano. De igual modo é a Festa do Rapaz a qual descrevo a seguir.

6.1.2 Festa do Rapaz

A Festa do Rapaz é um ritual de passagem das crianças do sexo masculino para a fase adulta, e também um ritual de iniciação dos rapazes nas cantorias Tentehar-Guajajara. Na Aldeia Morro Branco só aconteceu uma vez, em 2016. De acordo com a comunidade, a festa foi realizada como uma forma de resgate cultural. Contudo, esse momento ressignificou toda a sociabilidade da aldeia, visto que hoje só cantam nos rituais os rapazes que já passaram pela festa, e as próprias crianças já têm a crença de que o menino só deixa de ser criança quando passa por tal ritual.

Diferentemente da Festa da Menina-moça que acontece com a primeira menstruação, a dos meninos é a partir do momento em que os mais velhos percebem sua mudança de voz, que é o que caracteriza a transformação de um menino para um rapaz. Apesar dessa festa também ter seus ritos de proteção, ela não é tão urgente quanto a das meninas-moças. Os rapazes podem ficar sem ter essa festa, porém eles não podem cantar nos rituais sem ter passado por ela, pois a festa os prepara para serem os cantores da aldeia.

Não há para os rapazes um período de reclusão como há para as meninas-moças. Apenas no dia da festa é que os meninos ficam em um quarto sendo preparados até o momento do ritual. A preparação começa pela manhã e finda com sua saída à tardinha. Por volta das 8h, os rapazes são pintados no quarto em que estão alojados. A pintura de cada rapaz representa os animais que protegem a floresta, em que um é pintado de onça, outro de zebra e assim por diante. As pinturas não podem se repetir, cada rapaz precisa ter a sua, e a mesma pintura de seu corpo será representada no toco³⁶ em que ficará sentado no momento da festa (ver *Figura 37*).

Cada cantor que está se formando precisa ser acompanhado de uma jovem, podendo ser uma irmã, prima, sobrinha ou até mesmo a esposa. Elas os acompanham durante toda a festa, da preparação até a saída. Depois de colocarem suas vestimentas, os rapazes são levados até um espaço fechado em que passarão o dia inteiro cantando e dançando em círculos, tendo alguns intervalos para o almoço e lanche. Nesse dia, assim como as meninas-moças, os rapazes também não podem tocar os pés no chão, para tanto, é feito uma passarela com várias esteiras para que eles caminhem até o local. Em todo o percurso, até mesmo durante a cantoria, eles são guiados pelas jovens que seguram os cordões de seus braceletes (ver *Figura 38*).

³⁶ Corte do tronco de uma árvore que se transforma em acento.

Figura 37: Rapazes sentados no toco.



Fonte: foto registrada pela autora.

Figura 38: Rapazes com suas acompanhantes.



Fonte: foto registrada pela autora.

Sobre os cuidados que os rapazes precisam ter nesse dia, esses são parecidos com os das meninas-moças, não podem tocar os pés no chão nem se coçarem, pois pode ter estrias. Tel Filho, um dos rapazes participantes da festa, possui diversas estrias no braço, segundo ele, isso se deve porque ele não tomou os devidos cuidados antes de sua festa. Ademais, os rapazes não podem comer qualquer coisa antes do ritual, precisam de uma alimentação regulada pelos mais velhos.

Quando é chegada a hora da saída, aproximadamente às 17h, os rapazes são convidados a sair daquele espaço fechado. Cada um deve sair com a jovem que lhe acompanha, porém, um por vez. Cada cantor sai e canta uma música sobre o pássaro que está lhe representando, no caso de Tel Filho, a canção era sobre o pássaro curió. A Festa do Rapaz glorifica os pássaros, porque o povo Tentehar-Guajajara entende que são eles os responsáveis por manter as florestas, uma vez que distribuem sementes nas matas através de seus bicos. Dessa forma, depois que cada cantor apresentou a sua canção ao som do maracá (ver *Figura 39*), eles vão cantar em conjunto com os mais velhos no pátio da aldeia. Depois desse ritual, os rapazes já estão aptos a tocar o maracá e a cantar nas demais festas da comunidade.

Figura 39: Cantor apresentando sua canção.



Fonte: foto registrada pela autora.

De acordo com D. Heloísa, a T.I. Morro Branco é uma das poucas comunidades Tentehar-Guajajara que consegue manter a Festa do Rapaz conforme a tradição. Geralmente essa festa é feita baseada no roteiro da Festa da Menina-moça, com os mesmos cantos e mesmos passos, dado que as pessoas que sabiam do ritual nos modos tradicionais já faleceram. Na T.I. Morro Branco tem a D. Joana que foi quem teve a iniciativa de resgatar essa festa para a comunidade. Assim como na Festa da Menina-moça, as crianças ficam atentas a todas as etapas e os meninos já ficam sabendo que um dia serão eles que estarão ali, cantando e segurando o maracá.

6.2 O SISTEMA DE CRENÇAS NA INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA

Na cultura Tentehar-Guajajara a relação com o sobrenatural está presente em tudo, encontra-se no cotidiano, no ambiente onde vivem, nos lugares que frequentam e em suas ações. Como afirma Zanoni (1999, p. 126), “tudo é povoado de seres espirituais”. Conforme esse autor, entre o povo Tentehar-Guajajara há quatro espécies de espíritos: a) os heróis culturais ou espíritos criadores; b) os espíritos do dono da floresta, do dono das águas, do dono das caças, do dono das árvores e do dono da noite; c) as almas dos que foram mortos; e, c) os espíritos dos animais. Além da relação com os espíritos, a religiosidade Tentehar-Guajajara também envolve o sistema de crenças do cristianismo, ao qual Tupã faz referência ao Deus cristão. No entanto, aqui apresentarei apenas as crenças que encontrei durante a minha vivência entre as crianças.

Certo dia, quando estava na casinha ao lado do posto com as crianças, elas me contaram sobre um ser sobrenatural que gosta de visitar o cemitério, na qual elas chamam de *capelopo*. De acordo com o que sabem, o *capelopo* é um bicho grande que parece um lobo, sendo bem peludo e com unhas enormes. Ele aparece na madrugada de lua cheia e gosta de olhar as fotos das pessoas que já morreram. Às vezes, ele se transforma em gente e come o coração das pessoas e dos animais. Para afastá-lo, tem que ser muito corajoso para oferecer sal a ele, pois assim o bicho vai embora. Todavia, Eliza me disse que ele sempre volta querendo mais. Segundo Natália, sua mãe sempre que vai na madrugada para a Aldeia Juçaral, leva sal na mão para se precaver.

Outra curiosidade sobre esse ser, é que durante o dia ele é gente e à noite se transforma em *capelopo*. Conforme as crianças, há relatos de que uma vez ele apareceu na aldeia e comeu duas vacas e dois cachorros. Quando ele aparece, seus pelos ficam por onde

ele passa, por isso não é bom ficar debaixo de árvores à noite, pois o pelo pode cair e transmitir doenças às pessoas. *Karwara* é como chamam os males advindos desses seres. Eliza disse que uma vez ficou com “problema de cansaço”, em que ela ficou muito fraca, desmaiava, não sentia cheiro e ficava com muito sono. Nesse período ela tinha que passar bastante perfume para espantar os espíritos ruins. Não podia sair de casa e nem ficar sob a luz do sol, porque ficava amarela, com o coração acelerado e querendo vomitar. Segundo as crianças, somente indo no pajé é que a pessoa pode se curar do *karwara*, assim como Eliza fez. Ela me disse que a “pajé Iáíá” curou seu problema de cansaço passando a mão no corpo dela e soprando, assim retirou tudo de ruim que havia nela.

Percebo que apesar da presença do posto de saúde, a pajelança ainda é muito importante na vivência Tentehar-Guajajara, sobretudo entre as crianças. Elas me informaram que quando ficam doentes, preferem ir “se consultar no pajé do que no hospital”. Àmãna quando caiu da rede e ficou vomitando, ela “foi no hospital e no pajé”, porém se sentiu melhor quando o pajé Elielson a tratou com a fumaça que saía de seu fumo.

Um dia, quando não pude ir ao campo por estar com diarreia, fiquei conversando com as meninas pelo aplicativo WhatsApp. Nessa conversa, informei a elas sobre o meu problema de saúde. Prontamente elas sugeriram que eu devia estar assim por causa do dia anterior em que estávamos sentadas debaixo da árvore, daí o *karwara* deve ter caído em mim. Em seguida elas disseram que iriam rezar bastante para eu ficar boa logo e que era bom eu pedir algum remédio na farmácia do Morro para me curar. Curiosa a respeito do que elas tinham a me dizer sobre o *karwara*, perguntei a elas o que era isso, responderam-me o seguinte:

- Num tem o pelo do bicho? Cai em nós, né. Depois, quando fica com dor de barriga, a gente fica com diarreia. (Tapwíra)
- A gente fica vomitando também. (Eliza)
- É, a gente fica vomitando, aí depois, se tu vomitar, aí tu vai demorar, a tua tosse vai demorar... (Tapwíra)
- pra acabar. (Eliza)
- É, pra acabar. Depois tu vai ter que tomar muito remédio, muito remédio... (Tapwíra)
- E esses pelos cai de onde? Será que eu tô com *karwara*? (Cynthia)
- É da árvore! É da árvore! (Tapwíra)
- Né, não! Os macumbeiros é que colocam... (Eliza)
- Os pelos do bicho, ele fica em cima da árvore, aí depois cai em nós, aí fica com dor de barriga, a gente fica com diarreia... Eu não sei não, Cynthia, ou é *karwara* ou é pelo de bicho. (Tapwíra)
- Tomara que não seja *karwara*. Deus me livre! (Cynthia)
- Ê, Cynthia, no teu eu acho que é daquela árvore, Cynthia. Também tô gripada e tossindo. Tava naquele pé, por isso que caiu um pelinho em mim. (Tapwíra)

- Acho que é porque, Cynthia, aquela árvore, quando o José pegou, aí ele foi lá e lambeu, né, aí a Àmàna disse que ele quase ficou sem respirar. Aí a mãe dele pegou e deu um soro pra ele. (Eliza)
- Eu vou rezar muito, Cynthia, pra tu ficar boa logo pra tu vim. Tá sem graça hoje aqui... (Tapwíra)
- E o que é esse macumbeiro que a Eliza falou antes? [...] Vou ver se eu fico boa logo, gente. (Cynthia)
- Cynthia, é porque tem umas pessoas que mora perto da minha casa, que dá de ver, da cidade, aí eu vi um macumbeiro rezando pra macumba chegar aqui, entendeu? Aí no dia que eu fui comer debaixo da árvore, caiu pelo em mim. A minha vó sempre fala pra eu colocar perfume na minha cabeça e no meu corpo. É sério! (Eliza)
- Como é, os macumbeiros que colocaram isso em ti? Ou é eles que tiram? (Cynthia)
- É porque os macumbeiros, eles gostam de fazer macumba pros outros vomitar, entendeu, aí a gente fica vomitando, é porque eles gostam de fazer isso mesmo... Aí, Cynthia, por isso que eles gosta de fazer macumba só pra deixar a criança doente e ir parar no hospital. (Eliza)
- Pois eu vou andar agora só perfumada [risos]... (Cynthia)
- Pois anda mesmo, viu. (Eliza e Tapwíra)
- Pra tu ficar bem cheirosa. (Tapwíra)
- Pra tu ficar cheirosa não, pra tu ficar bem melhor. (Eliza)
- É, pra tu ficar melhor! (Tapwíra)
- Pois agora eu me preocupei, será que é *karwara* ou doença de branco? (Cynthia)
- Sei não, Cynthia, só sei que eu vou orar pra tu... (Tapwíra)
- Pois orem, que o negócio aqui não tá bom [risos]. (Cynthia)

(Conversa com as crianças gravada em um grupo no WhatsApp)

Durante o desenrolar dessa conversa, percebi que as crianças carregavam várias crenças diferentes dentro de si, pois, ao mesmo tempo em que acreditavam em um Deus cristão e diziam que iriam rezar por mim, elas também pediam para eu passar perfume a fim de afastar o *karwara*, bem como fazer uso de remédios. Entendo essa coexistência de crenças como algo comum entre os Tentehar-Guajajara, uma vez que também notei essa relação diversa com o sobrenatural entre os adultos. Ademais, as crianças também creem que há “macumbeiros” na cidade que desejam mal aos Tentehar-Guajajara. Acredito que esse pensamento decorra da relação conflituosa entre indígenas e não indígenas na cidade que gera um sincretismo de crenças³⁷.

Tassinari (2000) observou algo parecido entre os Karipuna que vivem no Amapá, segundo a autora,

Catolicismo e xamanismo são partes complementares da religiosidade desse povo. Crenças e práticas ligadas ao universo dos santos católicos e dos “karuãna” dos pajés complementam-se enquanto recursos explicativos e formas de acesso aos seres sobrenaturais, mas não se fundem numa teoria de mundo única e globalizante (TASSINARI, 2000, p. 1).

³⁷ Ver: ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. Diversidade e Colonialidade em Grajaú-MA: Desafios para a Formação de Professores. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 1, p. 108-125, 2015.

Segundo Tassinari (2000, p. 4), “na visão de mundo dos Karipuna os seres relacionados ao catolicismo e ao xamanismo não se misturam e não se encontram nunca”. Dessa forma, assim como o povo Tentehar-Guajajara, entre os Karipuna catolicismo e xamanismo não competem entre si, mas coexistem na sua relação com o sobrenatural.

Outro dia, quando estava conversando com Eliza sobre a Festa da Menina-moça, ela me relatou o seguinte a respeito das crenças que envolvem esse ritual:

Quando a menina fica moça e não conta pros pais dela, um monte de coisa acontece com ela. Se ela contar só pras amigas dela, ela não fica moça e fica pirada da cabeça. Se ela já tiver um namorado e ela não contar pra ele que ficou moça, ele vai virar uma cobra e querer levar ela pra um buraco. E não dá tempo dos pais pegar a cobra. Aí os pais dele vão fazer uma comida de cobra, que é parente deles, pra dar comida pra ela. Aí ela vira cobra também. Aí os pais dela vão ter que fazer um feitiço, tipo pajé. Traz o pajé pra colocar o remédio pra menina se transformar de novo. Aí ela vai ter que ficar cinco dias dentro de casa pro feitiço da cobra não pegar ela. [...] Essa cobra é tipo uma minhoca, *miricura* que chama, ela aparece quando a menina fica moça e não quer contar.

No dia do moqueado elas sai toda pintada e com os peitos pra fora, com uma saia longa e descalça. Ela não pode olhar pro céu, porque ela vai ficar com sono e o povo vão conhecer ela, aí ela vai querer tirar a venda dela. Aí se ela tirar, a lua vai dar “boa-noite” pra ela e ela vai cair no sono. Aí quando o dia vem, o sol dá “bom-dia” pra ela, e vai ter que começar o moqueado tudo de novo.

As menina-moça têm que ficar trancada alguns dias pra ela não sair e querer comer doce, porque ela não pode comer doce. Aí se ela quiser comer doce tem que fazer um ritual pra ela poder comer. E também, se outra pessoa comer a comida da menina-moça, ela fica careca por quatro dias e depois vai querer matar a menina (ELIZA, conversa gravada pela autora).

As crianças levam a sério essas crenças e conhecem até casos de pessoas que sofreram as consequências por não seguirem à risca tais cuidados. Relataram-me o caso de uma mulher que vive na aldeia e tem problemas psíquicos. Segundo elas, essa mulher ficou “doida”, porque não cumpriu o resguardo da menina-moça conforme a tradição. Àmana me contou outra situação que também poderia deixar uma pessoa nesse estado. Ela deu o exemplo de crianças que brincam no cemitério e pegam flores dos túmulos. Quando isso acontece, as almas assustam elas durante à noite e depois elas ficam “doidas” igual a mulher que não cumpriu a reclusão.

Há algumas crenças que não envolvem consequências muito drásticas, como é o caso do que as crianças fazem quando se extrai um dente. De acordo com Natália, ao “cair” um dente, a criança deve jogá-lo no rio para que o próximo cresça mais rápido. Outra saída seria jogar no telhado para que o “tatuzinho” pegue e dê outro a ela. Quando terminou de me contar isso, parou e pensou em voz alta: “Eu queria saber o que ele faz com esses dentes, porque se destelhar a casa não encontra nunca mais”. Não contive o riso ao ouvir a preocupação de

Natália. As crianças Tentehar-Guajajara também acreditam na fada dos dentes, mas ela só aparece quando se deixa o dente debaixo do travesseiro. Todavia, é mais frequente elas jogarem no rio ou no telhado.

Apesar da Igreja se consolidar como um símbolo de fé e práticas para os adultos Tentehar-Guajajara, no caso das crianças, ela representa muito mais um espaço para a vivência da ludicidade. Isso não significa dizer que elas não creiam nos ensinamentos cristãos, mas que não fazem uso da igreja com o mesmo intuito de seus membros.

Diante dessas descrições, percebo que o sistema de crenças na infância Tentehar-Guajajara é bastante complexo e diverso. As crianças creem em quase tudo, o que pode abrir lacunas para pesquisas posteriores.

6.3 O APRENDIZADO NA EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA: OBSERVAR, OUVIR E FAZER

Analizando a vivência da infância Tentehar-Guajajara, compreendi que o aprendizado das crianças se dá por meio de três vias: o *observar*, o *ouvir*, e o *fazer*. Essas foram as situações em que percebi no cotidiano da aldeia seus processos próprios de ensino e aprendizagem (ARAÚJO, 2021; COHN, 2000; GIRALDIN, 2020; SOUSA, 2017; TASSINARI, 2009). Se pudesse acrescentar mais uma via, acrescentaria o *interesse*, visto que na maioria das ocasiões, o aprendizado não é exigido das crianças, mas depende do seu interesse em querer aprender. Conforme Karitânia Araújo (2021, p. 76), “ao contrário do que muitos pensam, não são todos os indígenas que possuem habilidades manuais para fazer artesanato e pinturas corporais, esses aprendizados sempre partem do interesse do indivíduo por essas práticas”. E esse interesse se dá ainda na infância.

Entendo que observar é diferente de ver, pois posso ver uma coisa, mas não estar atenta a ela. Já o observar se dá de maneira oposta, para observar preciso estar atenta àquilo que estou vendo. Essa é a razão por trazer o termo “observar” ao invés do “ver” como uma via de aprendizagem Tentehar-Guajajara.

Durante os dias que passei na Aldeia Morro Branco, notei que as crianças tinham liberdade para circular em todos os lugares. São raras as ocasiões em que uma criança tem sua presença evitada. Só percebi isso uma vez, quando as mães estavam pintando as meninas-moças na tocaia coletiva, e pediram para que os meninos não ficassem olhando. Esse foi o único momento que observei uma criança sendo proibida de estar em algum lugar. Nessas

condições, as crianças Tentehar-Guajajara com a possibilidade de verem a quase tudo, aprendem bastante por meio da observação.

Ao me contarem sobre a mulher que não cumpriu o resguardo da menina-moça e ficou com problemas psíquicos, questionei a elas sobre como ficavam sabendo dessas coisas, obtive a seguinte resposta: “Oxe! Sabendo! A gente vê ela ficando doida e jogando pedra nos outros por aí”. Ou seja, o fato de estarem em todos os lugares e poderem observar a tudo, faz com que elas saibam sobre o que acontece no dia a dia da aldeia.

Algo que achei bastante interessante na infância Tentehar-Guajajara, é que não notava as crianças perguntando a todo instante as coisas aos adultos. Elas observavam tudo que acontecia com muita atenção e curiosidade, mas não costumavam fazer perguntas. Entendo que elas aprendem muito mais no ato de observar e ouvir a tudo, do que realizando perguntas.

Diversas vezes presenciei as crianças próximas aos adultos quando estavam conversando sobre assuntos que em nossa sociedade ocidental seria considerado como tabu ou assunto para maiores de idade. E em nenhum momento notei alguém reprimindo uma criança por estar ouvindo uma “conversa de adulto”. Certa vez, quando estávamos almoçando na casa de D. Regina, suas filhas começaram a falar sobre o tamanho protuberante da genitália de seu neto que já é rapaz e estava passando pela cozinha. Lembro que fiquei vermelha de vergonha no momento, e elas riam de mim por isso. Àmàna que estava almoçando próxima a mim, começou a rir também. Percebo então, que permitir que as crianças ouçam determinados assuntos, é um fator importante de aprendizado. É assim que elas aprendem sobre muitas coisas da vida adulta.

Com relação ao *fazer*, entendo que são os momentos de aprendizagem em que nem sempre há um interesse em aprender por parte da criança, mas que ela acaba aprendendo ao fazer. São os casos, por exemplo, em que a mãe pede um favor à criança, como ir comprar algo, ajudar nas tarefas de casa, levar algum recado a alguém, ir à escola, entre outros. Já quando há um interesse em querer fazer, a criança observa primeiro e depois tenta replicar o que aprendeu observando, como é o caso do artesanato, do futebol, das danças e o ato de nadar.

As crianças Tentehar-Guajajara aprendem em suas relações com os adultos, com a natureza, com o acesso à internet e, principalmente, com as outras crianças. O conhecimento aprendido não fica apenas consigo, elas compartilham entre si o que aprenderam. A mãe de Àmàna é artesã, porém, foi com Natália que ela aprendeu a fazer florzinha de miçanga. Esse é

apenas um pequeno exemplo entre as diversas coisas que as crianças aprendem “entre pares” (CODONHO, 2007).

Em uma tarde, quando estava sondando os etnoconhecimentos das crianças a respeito das plantas medicinais, fiquei surpresa com o quanto elas sabiam sobre isso. Dando um passeio pela aldeia, as crianças foram me mostrando as plantas que ficavam próximas às casas e me informando a que tratamento se destinava cada uma. Quando findamos o passeio, consegui obter as seguintes informações:

Quadro 2: plantas medicinais e indicação de tratamento.

PLANTA MEDICINAL:	INDICAÇÃO:
• Mastruz;	O chá ajuda a tratar o problema de cansaço, febre, tosse, câncer, dor de garganta, catapora e dor de barriga.
• Pião-roxo;	Espanando no corpo tira a preguiça. E a cola que sai da folha serve para sarar as feridas que dá na pele.
• Árvore que fica na porta da casa da Àmàna;	O chá das folhas serve para tirar lombriga, tratar diabetes e dor de garganta. Serve para tudo.
• Folha de limão;	Serve para a gripe, se espertar, tosse e dor de garganta.
• Folha de goiaba;	Tem vitamina C e dá força.
• Goiaba;	Passa a vontade de ir ao banheiro.
• Casca do pé de goiaba;	Serve para a gripe.
• Casca de laranja seca;	Serve para dor de barriga.
• Alfazema.	Serve para dar banho no neném quando está doente.

Fonte: Indicações realizadas pelas crianças Tentehar-Guajajara.

Enquanto elas me falavam sobre as plantas medicinais, D. Heloísa que estava sentada na calçada do postinho, também ficou surpresa ao ver que elas sabiam a serventia de cada uma. Segundo ela, as crianças não estavam inventando, as plantas realmente tinham a finalidade de tratar os males a que elas estavam se referindo.

Outro dia, quando estava sentada com as crianças na calçada da escola, conversamos sobre as pinturas usadas nos rituais. No momento, elas me ensinaram como se faz a tinta de jenipapo e me demonstraram como é feita a tinta vermelha que os Tentehar-Guajajara passam no corpo. Para tanto, elas foram até o quintal de Noeme e colheram os frutos maduros de urucu. Depois retiraram as sementes e colocaram em uma garrafa PET com um pouco de água. Sacudiram bastante até se transformar em uma tinta vermelha (ver *Figura 40*).

Figura 40: Urucu e a tinta vermelha.



Fonte: foto registrada pela autora.

Percebo a produção dessa tinta pelas crianças como uma soma das três vias (observar, ouvir e fazer), que junto ao interesse, resultaram em um aprendizado de *etnoconhecimentos* sobre os processos realizados nos rituais. Foi observando e ouvindo a tudo, que as crianças aprenderam a fazer a tinta vermelha.

Não conformadas em apenas me ensinar o processo de fabricação da tinta, as crianças demonstraram como se fazia os grafismos corporais usados nos dias de festa. Para isso, utilizaram a mesma tinta vermelha que tinham acabado de fazer, como pode-se ver na *Figura 41*:

Figura 41: Crianças fazendo grafismos corporais.



Fonte: foto registrada pela autora.

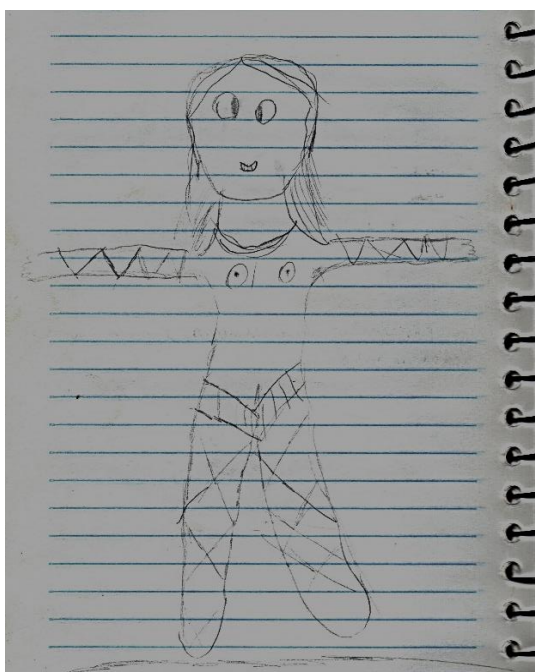
Além da demonstração no corpo das pinturas que são realizadas nos rituais, as crianças também realizaram desenhos com a explanação dessas pinturas. Àmàna desenhou a pintura facial da menina-moça (ver Figura 42). Eliza, em seu desenho, demonstrou os grafismos corporais que costumam ser feitos nas mulheres em dias de festa (ver Figura 43). Já Yviwân me mostrou como é a pintura facial dos homens (ver Figura 44). Todo o trabalho foi feito no caderno de campo, pois no momento que surgiu o assunto não estava com folhas A4 por perto.

Figura 42: Desenho da pintura facial da menina-moça.



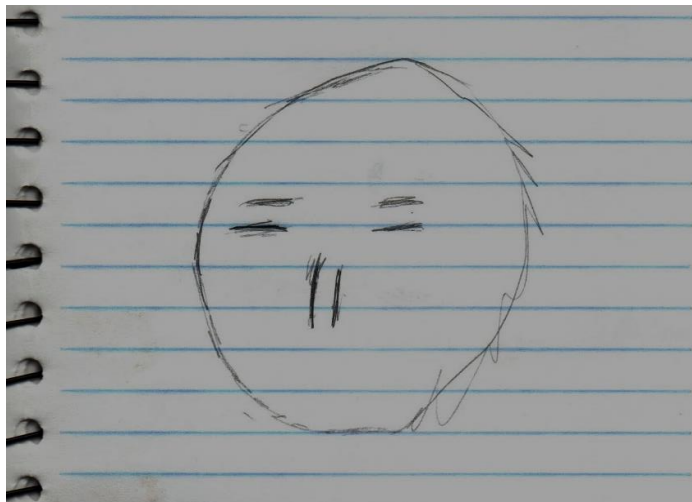
Fonte: Desenho de Àmàna e digitalização da autora.

Figura 43: Grafismos corporais femininos.



Fonte: Desenho de Eliza e digitalização da autora.

Figura 44: Desenho da pintura facial masculina.



Fonte: Desenho de Yviwãn e digitalização da autora.

Na figura 42, a pintura facial da menina-moça foi representada pelo traço na horizontal com pontinhos que fica na altura das bochechas do rosto desenhado. Na figura 43, os grafismos corporais femininos foram apresentados nos braços, nas pernas e no pescoço da mulher desenhada. Já na Figura 44, Yviwãn priorizou os grafismos e o formato do rosto, sem desenhar os olhos, boca ou nariz. Assim, ele me informou que os traços na horizontal são pintados na bochecha do rapaz e os traços na vertical são pintados no queixo.

Por meio dos desenhos, noto que as crianças conhecem muito bem as pinturas corporais, e conseguem diferenciar quais são as pinturas femininas e masculinas, assim como têm conhecimento de que a pintura da menina-moça não é igual as outras.

Com relação ao aprendizado da linguagem, tanto as crianças quanto os adultos me informaram que se aprende através do “ouvir”. Quando se tem pais de etnias diferentes, isto é, quando um é Tentehar-Guajajara e o outro não, a criança aprende primeiro a língua que mais ouve. Há crianças que aprenderam primeiro a língua portuguesa e depois a materna, bem como há crianças que aprenderam primeiro a língua materna para só depois falar na língua portuguesa. Natália, por exemplo, tem o pai e a mãe indígena, mas a sua primeira língua foi o português. Em todo caso, com exceção das “criancinhas” que ainda estão no processo de aprendizagem da primeira língua, percebo que as crianças Tentehar-Guajajara da Aldeia Morro Branco são bilíngues, uma vez que convivem e falam as duas línguas.

A escolha da língua a ser falada dependerá do contexto e da situação em que a criança se encontra. Quando ela está em uma escola da cidade, falará o português. Já na escola da aldeia, as duas línguas são faladas, porém a materna é mais frequente. Em suas

brincadeiras, observei que as crianças falavam tanto em português quanto na língua materna, e as duas eram faladas na mesma proporção. A língua portuguesa era priorizada apenas quando havia alguma criança que ainda não sabia falar na língua materna.

Sobre o aprendizado na escola, só posso descrever o que me disseram sobre isso, uma vez que não pude observar como acontecia em sala de aula. Já que as escolas foram fechadas em decorrência da pandemia, e quando retornaram, já estava finalizando a pesquisa de campo. Contudo, ajudando na construção do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Indígena Djalma Marizê Filho, pude perceber que a comunidade vê a educação escolar indígena como um meio de aprender os conhecimentos “dos brancos”, isto é, o conhecimento ocidental, e um lugar para fortalecer os conhecimentos tradicionais Tentehar-Guajajara.

Segundo as crianças que estudam na cidade, elas vão para as escolas de lá aprender as disciplinas formais e também frequentam vez ou outra a escola da aldeia para aprender a escrever na língua materna e fazer artesanato. Portanto, compreendo que na maioria das vezes o conhecimento não é exigido na infância Tentehar-Guajajara, exceto nos rituais, em que meninas e meninos são obrigados a cumprirem os cuidados, e nas tarefas domésticas, em que as meninas são obrigadas a aprender a ser uma “boa mulher” e “boa esposa”. Na maior parte do tempo, através do interesse, elas escolhem o que querem e como querem aprender. Na discussão a seguir, demonstro como boa parte do aprendizado na infância Tentehar-Guajajara acontece na vivência do lúdico.

6.4 A VIVÊNCIA DA LUDICIDADE NA INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA

Em concordância com Nunes (2002, p. 69), as pesquisas sobre/com crianças têm mostrado que o caráter lúdico “pode ser considerado como uma espécie de denominador comum às crianças de todas as sociedades, manifestando sua universalidade por meio de infinitas peculiaridades, realizando e concretizando sua essência na singularidade sociocultural de cada um dos povos”. Desse modo, percebo que a infância Tentehar-Guajajara – diferentemente de algumas infâncias urbanas que em grande parte são regidas por tempo e espaço escolhidos pelos adultos – experimenta uma liberdade para a ludicidade que lhes permite uma melhor compreensão e integração ao meio social a que pertence.

O fato das crianças terem a permissão de estar em todos os lugares e ouvirem a tudo, faz com que os espaços do brincar sejam ampliados. É na vivência do lúdico que as crianças conseguem ter conhecimento de tudo que se passa na aldeia, bem como se situam e

interpretam o universo Tentehar-Guajajara. Nunes (2002) ao descrever sobre a ludicidade das crianças A'uwe-Xavante, afirma que:

Ir a todos os lugares, andar atrás desta ou daquela pessoa, ouvir as conversas dos outros, experimentar fazer de tudo um pouco, distrair-se com isto ou aquilo são privilégios das crianças e elas usam com toda a propriedade, colocando-se a par do que se passa com todos da aldeia, bem como das notícias que chegam de fora (NUNES, 2002, p. 72).

Assim como na infância A'uwe-Xavante, as crianças Tentehar-Guajajara também dispõem desse privilégio. Durante a minha pesquisa de campo em contexto pandêmico, notei que essa liberdade para brincar encontrava-se ainda mais forte, uma vez que as crianças não estavam frequentando a escola. Podiam brincar pelos espaços da aldeia o dia inteiro, com exceção das meninas dos “10 em diante” que tem suas tarefas domésticas a fazer. Contudo, mesmo quando as crianças estão realizando atividades que se distanciam do lúdico, ainda assim elas vivenciam a ludicidade.

Ao observar as meninas cuidando das crianças menores, percebo que elas se divertem ao cumprir tal responsabilidade. Correm e pulam com os pequenos nos braços. Certa vez, quando estava ao lado da casa de Eloá, por volta das 17h, avistei Sirlany e Ruanna brincando de carregar as crianças pequenas em um carrinho produzido por elas. As meninas aproveitaram a estrutura de uma mochila com rodinhas e fizeram o assento com tijolos. Transportavam os menores pelo espaço com pavimentação asfáltica na aldeia (ver *Figura 45*).

Figura 45: Meninas brincando ao cuidar dos irmãos menores.



Fonte: foto registrada pela autora.

Na Aldeia Morro Branco, tem muitos lugares que não têm a finalidade de ser um espaço de vivência do lúdico, mas que as crianças utilizam com esse intuito, é o caso do postinho de saúde, do cemitério e das igrejas presentes na comunidade.

Como já foi dito anteriormente neste trabalho, o postinho é um lugar que tem seus arredores assombrados pelas árvores frutíferas. As crianças usam esse local de diversas maneiras para brincar. Alguns objetos que são descartados e as crianças acabam pegando no lixo se transformam em brinquedos. Uma vez fui ao encontro das meninas na casinha que fica ao lado, e visualizei elas brincando de postinho com as várias caixas de remédios que encontraram no lixo. Uma dizia ser enfermeira e a outra era paciente. Nessa brincadeira, a enfermeira receitava injeções e remédios à paciente. Outro dia, observei uma criança desenhando no chão com um teste de gravidez. Já Eliza, Natália, Àmàna e Yviwân, gostavam de ver as crianças se vacinando para rirem delas quando choram.

Na frente do postinho, as crianças brincam de “pega-pega”, “se esconde”, “polícia e ladrão”, jogar bola e “batatinha frita”. Essa última brincadeira foi uma adaptação que as crianças fizeram da série “Round 6”. Segundo elas, Natália assistiu no *YouTube* a parte em que a boneca gigante canta “batatinha frita 1, 2, 3” e ao se virar, lança tiros em quem se move. Porém, na adaptação feita pelas crianças, ao invés dos tiros, elas teriam que pegar em quem se mexesse. Todas as noites as crianças brincavam disso. Embora a série não seja saudável para as crianças, elas conseguiram transformar uma cena trágica em meios de experienciar o lúdico, assim como as dancinhas libidinosas do *TikTok*.

Com relação ao cemitério, são poucas as crianças que se atrevem a brincar por lá, porém, há as que são corajosas, como os meninos que gostam de passarinho. Como já foi descrito no sistema de crenças, lá habitam as almas e o *capelopo*, então pegar qualquer coisa do cemitério é muito perigoso. De acordo com Àmàna, quando as crianças querem comer as frutas de lá, elas devem pedir permissão às almas para que o fruto não as façam mal.

As igrejas comumente são locais que simbolizam respeito e prática da fé. No entanto, as crianças Tentehar-Guajajara gostam de frequentar as igrejas quando há meios de vivenciarem a ludicidade. Isto é, no Dia das Crianças, no dia em que ocorre os festejos, e nas atividades mensais da Pastoral da Criança. São momentos em que elas brincam e comem bastante. Logo, acaba sendo mais divertido frequentar a igreja nesses dias. Enquanto estava lá, pude presenciar um dia de ação da Pastoral. A finalidade dessa ação é, além de evangelizar, fazer o acompanhamento nutricional de crianças e gestantes das comunidades carentes. No dia da ação, são reunidas o máximo de crianças possível na “Igreja da Jacaré”. Lá os membros da

Pastoral pesam as crianças e as gestantes para fazer o acompanhamento. As crianças vão limpas, bem vestidas e com seus cabelos penteados. Depois que se pesam, todos são alimentados com os lanches que foram preparados para o encerramento. As crianças já vão para a ação pensando nesse lanche. Elas se divertem bastante fazendo estratégias para pegá-los mais de uma vez (ver *Figura 46*).

Outra forma que a igreja proporciona ludicidade para as crianças, é através das bíblias que são entregues na evangelização. As crianças veem esse livro como qualquer outro livro, não há para elas uma representação de que aquilo é a “palavra de Deus”, como há para os evangélicos, por exemplo. Elas usam esse instrumento para brincarem de diversas maneiras. A bíblia acaba se transformando em um diário, um caderno, uma carteira para guardar dinheiro, entre as inúmeras coisas que a criatividade permitir. As crianças encontram essas bíblias em uma caixa que fica numa dispensa abaixo da caixa d’água próxima ao postinho, a qual elas chamam de “lugar de guardar coisas velhas” (ver *Figura 47*). Um dia, as crianças fizeram uma surpresa para mim e me presentearam com três bíblias. Ou seja, a bíblia também se transformou em um presente delas para mim (ver *Figura 48*).

Figura 46: Crianças lanchando na Pastoral da Criança.



Fonte: foto registrada pela autora.

Figura 47: Lugar de guardar coisas velhas.



Fonte: foto registrada pela autora.

Figura 48: Surpresa feita pelas crianças.



Fonte: foto registrada pelas crianças.

Além dos brinquedos improvisados pelas crianças, elas também têm acesso aos famosos brinquedos industrializados, como o “Pop It”, as bonecas “LOL” (ver *Figura 49*), e outros conhecidos pelas crianças citadinas. Porém, as brincadeiras livres fazem mais sucesso entre elas, como se pendurar nos galhos das árvores e brincar de “pega-pega”. Assim como na infância Capuxu, as crianças Tentehar-Guajajara vivenciam grande parte da ludicidade se

relacionando com a natureza (SOUSA, 2017). Os galhos das árvores se tornam balanços, o urucu se transforma em tinta, a palha da bananeira vira saia e os animais domésticos se tornam grandes companheiros. É por meio das brincadeiras que elas aprendem a conviver com a natureza e a respeitá-la.

Figura 49: Bonecas LOL das crianças Tentehar-Guajajara.



Fonte: foto registrada pela autora.

Para finalizar a descrição a respeito da vivência da ludicidade Tentehar-Guajajara, não posso deixar de mencionar uma brincadeira interessante que as crianças me contaram. Nesse dia estava observando elas brincarem de casinha, quando me falaram o seguinte: “Cynthia, antes de tu chegar a gente tava brincando de índio”. Fiquei muito curiosa com essa afirmação, me questionava como seria “brincar de índio”, e como elas “brincam de índio” se são indígenas. Até que resolvi perguntar a elas como seria essa brincadeira. Elas me contaram que estavam brincando de “moqueado” e fizeram de conta que uma das meninas havia ficado moça. Durante a brincadeira, elas replicaram o período da tocaia e da festa de apresentação. A saia da menina-moça foi feita com a palha da bananeira, e enquanto me contavam, elas me mostravam os passos que faziam durante a cantoria da Festa da Menina-moça. Diante disso, pude perceber o quanto o lúdico é importante para as crianças na apreensão e transmissão do universo Tentehar-Guajajara.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tive por objetivo analisar como a infância Tentehar-Guajajara é vivenciada na Aldeia Morro Branco em Grajaú, Maranhão. Norteando-me pelo referencial teórico presente na Antropologia da Criança e na Etnologia Indígena, fui a campo realizar o método etnográfico nessa comunidade (MALINOWSKI, 1976; GEERTZ, 2005). Estando lá entre eles, observando as suas práticas e o seu cotidiano, consegui compreender qual a concepção que o povo Tentehar-Guajajara têm acerca da infância e o seu entendimento sobre o ser criança, bem como identifiquei alguns marcadores que permeiam essa infância.

Ao investigar sobre o que é ser criança para o povo Tentehar-Guajajara, ou em seus próprios termos, o que é ser *kwaharer*, percebi que a ideia que eles têm sobre o “ser criança” está muito mais relacionada ao entendimento que a criança tem sobre as coisas e a sua capacidade de realização do que a idade propriamente dita. Vivenciando entre o povo Tentehar-Guajajara, notei que tanto na percepção das crianças quanto dos adultos, considera-se duas distinções: “criancinhas” ou “bebês” (*kwaharer’i*), que se dá do período “da tipoia” até os quatro anos de idade, aproximadamente; e as “crianças” (*kwaharer*), que se estende dos cinco anos de idade até terem seus corpos transformados, isto é, quando se tornam moças ou rapazes. As meninas deixam de ser criança quando tem sua primeira menstruação. E os meninos passam a ser rapazes quando sua voz “engrossa”.

Embora não haja uma idade certa para se deixar de ser criança, existe uma fase na infância Tentehar-Guajajara que é conhecida pelos adultos por “10 anos em diante”. Esse é o período em que as crianças passam por uma aprendizagem intensa para a vida adulta. As meninas aprendem as tarefas domésticas e os meninos aprendem a “se virar”, isto é, a ser independentes.

Com relação à vivência do cotidiano na infância Tentehar-Guajajara, percebo que a pandemia de Covid-19 trouxe algumas mudanças em sua rotina. Com as escolas fechadas, as crianças tiveram mais tempo para brincarem durante o dia. Observei também que pela manhã, entre as 7h e 10h, as crianças brincam mais na calçada de casa ou em seu quintal. Elas só circulam pelos espaços da aldeia a partir das 10h. Contudo, o horário em que mais se vê crianças brincando na rua é das 17h em diante, quando o tempo ameniza. Durante os horários ensolarados, as crianças priorizam os espaços sombreados, como os arredores do postinho de saúde.

No cotidiano, vejo as crianças Tentehar-Guajajara como importante mediadoras sociais. Circulando pelos espaços da aldeia, elas ficam sabendo de tudo o que acontece por lá,

mediando o contato entre os moradores da aldeia, e entre os indígenas e não indígenas que visitam à comunidade. Além disso, são elas as principais clientes do comércio da aldeia, seja comprando alimentos para si ou para os adultos.

Por meio da realização do croqui da aldeia, notei que as crianças conhecem muito bem seus limites geográficos e sociais. Elas sabem onde inicia e onde finaliza o território da Aldeia Morro Branco, bem como sabem até onde devem ir. Apesar da aldeia ser muito próxima à cidade, elas não vão até lá para brincar.

Mesmo que a ludicidade esteja presente em grande parte de seu cotidiano, as crianças Tentehar-Guajajara não deixam de vivenciar momentos conflituosos. Dentre eles, destaco as desavenças entre seus grupos, as punições por malcriações e a vivência do luto.

Vivenciando o cotidiano da infância Tentehar-Guajajara por dois meses (outubro e novembro), identifiquei quatro elementos que são fundamentais para essas crianças: a) os rituais, especificamente, a Festa da Menina-moça e a Festa do Rapaz; b) o sistema de crenças; c) a aprendizagem; e, d) a ludicidade.

Sobre os rituais, tanto a Festa da Menina-moça quanto a Festa do Rapaz marcam a transição da infância para a juventude. Após essas festas, a menina e o menino já não são mais consideradas como crianças, mas como moça e rapaz. É na Festa do Rapaz que os rapazes são apresentados à comunidade e são preparados para se tornarem cantores nos rituais. Notei que o ritual de passagem é mais prolongado no caso das meninas, abrangendo três fases: a) o período da tocaia; da caçada; e da festa de apresentação.

É na tocaia que a moça fica reclusa por sete dias quando tem sua menarca, e onde recebe todos os cuidados em torno da corporalidade que são necessários a ela nesse período. A caçada é o momento em que os caçadores vão atrás dos animais que compõem o prato tradicional da festa, o moqueado. E a festa de apresentação é o momento em que a moça é apresentada à comunidade.

Com relação ao sistema de crenças, percebo que entre o povo Tentehar-Guajajara se dá de maneira complexa e diversa. A relação com o sobrenatural está presente em quase tudo e não há uma crença única e soberana. Há, na verdade, uma coexistência de diversas crenças, como o xamanismo e o cristianismo.

Sobre a aprendizagem na infância Tentehar-Guajajara, compreendi que ela se desenvolve por meio de três vias: o *observar*, o *ouvir*, e o *fazer*. Notei que esse conhecimento na maioria das vezes não é exigido das crianças, mas na maior parte do tempo se dá pelo *interesse* em aprender algo, como é o caso do artesanato.

Em se tratando da ludicidade, percebo que é uma especificidade da infância Tentehar-Guajajara gozar de uma liberdade que não é comum nas infâncias urbanas. Elas vivenciam o lúdico nos mais inusitados espaços, como o posto de saúde e as igrejas. Além da profunda relação com natureza experimentada em suas brincadeiras. É por meio da ludicidade que elas apreendem e transferem boa parte dos saberes do universo Tentehar-Guajajara.

Penso que os resultados dessa pesquisa possam preencher um pouco do vazio existente nas ciências sociais acerca da experiência da infância entre o povo Tentehar-Guajajara, uma vez que os estudos empreendidos com e sobre essa etnia não dão prioridade à essa fase, e menos ainda ao ponto de vista das crianças Tentehar-Guajajara sobre sua própria infância. No entanto, entendo que este trabalho possui suas limitações e abre outras lacunas de pesquisa, como os demarcadores da infância Tentehar-Guajajara que aqui foram encontrados: os rituais, o sistema de crenças, a aprendizagem, e a ludicidade. Cada elemento pode vir a ser aprofundado em estudos posteriores. Talvez seja uma tarefa a ser realizada por mim no doutorado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete [et al.]. **O plural da infância: aportes da sociologia.** (Coleção UAB-UFSCar). São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. **Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: jun. de 2021.
- ALMEIDA, E.R.M. **“A Política vai à Festa”.** Sagacidade e estratégias Tentehar nas relações interétnicas. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS, UnB, Brasília 2019.
- ALVARES, M. **Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização,** *ANTHROPOLÓGICAS*, ano 8, volume 15, 2004, pp. 49-78.
- ARAÚJO, Karitânia dos Santos. **Melhorando Pessoas: processos de aprendizagens entre os Gavião Pyhcop Catiji.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Imperatriz, MA, 2021. 148 f.
- ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família.** 2ª ed. RJ: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**; 23 (1): 24-34, 2011.
- CARRARA, E. **Um pouco da educação ambiental Xavante.** In: LOPES DA SILVA, MACEDO & NUNES (orgs.) *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*, São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.
- CLIFFORD, James. **Sobre autoridade etnográfica,** In: *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. (p. 17-62)
- CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil).** 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. 134 f.
- COELHO, Elizabeth Maria B. **Territórios em confronto: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão.** São Paulo: Hucitec, 2002.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- _____. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado.** Dissertação de mestrado defendida pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia. São Paulo: USP, 2000. 187f.
- _____. **Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá.** In: *Revista de Antropologia.* São Paulo: USP, vol.43, nº 2. 2000. pp. 195-222.
- CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. **Missão Capuchinha e resistência Tentehar: releituras do conflito de Alto Alegre.** *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 50, n. 75, p. 316-342, jan./mar. 2020.

DAMATTA, R. **O ofício do etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”**. In NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. pp. 23-35.

DINIZ, E. S. **Os Tenetehara-Guajajara e a Sociedade Nacional: flexibilidade cultural e persistência étnica**. Belém: UFPA/CNPq, 1994.

DURKHEIM, E. **Sociologia**. Organizador José Albertino Rodrigues. 9ª ed. 5ª impressão. São Paulo, 2003. pp. 41-70.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. Cadernos de Campo: **Revista do PPGAS da USP**. Ano 14, Número 13, 2005.

FERNANDES, F. **As trocinhas do bom retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis**, In: Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GEERTZ, C. (1998). O dilema do antropólogo entre "estar lá" e "estar aqui". **Cadernos De Campo, São Paulo**. (1991), 7(7), pp. 205-235.

_____. **Estar lá: a antropologia no cenário da escrita**. In: Obras e vidas: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

GIRALDIN, O. **Indigenous School Education and specific teaching-learning processes: reflections based on particular cases of the Jê tribe**. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*. Vol. 2 , n. 2, 2010. pp: 265-284

GOLDMAN, Marcio. **Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia**. *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, 2003, Volume 46, número 02.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história do Brasil: o povo Tenetehara em busca da liberdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: jan. 2021.

ISA, Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas no Brasil: Guajajara**. 2021. Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara> > Acesso em: jan. 2021.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LIMULJA, H. C. L. R. **Uma etnografia da escola indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFSC, Florianópolis, 2007. 139f.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Introdução: Tema, método e objetivo desta pesquisa**. In: *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores). 1976. Pp. 17-48.

MAUSS, Marcel. **As técnicas corporais**. In: Sociologia e Antropologia, volume II, São Paulo: EPU/EDUSP, [1934] (1974), pp.209-233.

MEAD, M. Children's play style: potentialities and limitations of its use as Cultural Indicator. **Anthropological Quarterly**, 48 (3), July, 1975.

MIRANDA, Sarah. **Aprendendo a Ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha.** Bahia. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, UFBA. 2009. 233f.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de N. A. A Infância Pesquisada. In: **Revista de Psicologia da USP**, vol. 20, n. 3, São Paulo, 2009.

NUNES, Ângela. **O lugar das crianças nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras.** In: LOPES DA SILVA, MACEDO & NUNES (orgs.) Crianças Indígenas, ensaios antropológicos, São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.

OLIVEIRA, Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, Vol. 39, No. 1 (1996), pp. 13-37. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ES TRADA/TrabalhodoAntropologo.pdf> Acesso em: jun. 2019.

OLIVEIRA, Melissa. Nhanhembo'ê: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC, **Revista Cadernos de Campo**, nº 13, 2005. pp.75-89.

PIRES, Flávia. **O Programa Bolsa Família e o Consumo das Meninas e dos Meninos no Semi-Árido Nordeste.** In: Fazendo Gênero. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Disponível em: < Microsoft Word - 1277035388_ARQUIVO_fazendogenero10textocompletoOPROGRAMABOLSAFAMILIAE OCONSUMODASMENINASEDOSMENINOSNOSEMI.doc (dype.com.br)> Acesso em: dez. de 2021.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil.** 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, A. L. da. **Pequenos xamãs: crianças indígenas, corporalidade e escolarização.** In: LOPES DA SILVA, MACEDO & NUNES (orgs.) Crianças Indígenas, ensaios antropológicos, São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.

SOUSA, E. L. **Regra de três: uma análise comparativa entre distintas experiências com a infância.** In: 36 Reunião Anual da ANPOCS, 2012, Águas de Lindóia. Anais do 36 Encontro Anual da ANPOCS. Águas de Lindóia, 2012. v. Único. p. 1-30.

_____. **“Que trabalhais como se brincásseis”:** trabalho e ludicidade da infância Capuxu. Campina Grande, 2004. 239p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: < <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7112>> Acesso em: jan. 2021.

_____. **As crianças e a etnografia:** criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. In: *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 140-164, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/57434> Acesso em: jul. 2021

_____. **Autonomia do universo infantil versus autonomia infantil:** a agência das crianças no contexto camponês Capuxu. *TEMÁTICAS* (UNICAMP) , v. 51, p. 179-214, 2018. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2699747-autonomia-do-universo-infantil-versus-autonomia-infantil-a-ag%C3%Aancia-das-crian%C3%A7as-contexto-campon%C3%A7as-capuxu Acesso em: jul. 2021.

_____. **Laudinhos antropológicos:** as crianças indígenas e os processos de demarcação da terra. In: *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 18, n. 35, p. 113-138, jan./abr. 2018. Disponível em: < <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/490/0>> Acesso em: jan. 2021.

_____. **Na nossa cultura ninguém dança sozinho:** a escola, os saberes indígenas e a noção de coletividade. *Articulando e Construindo Saberes*, v. 2, p. 273-286, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/49017/0> Acesso em: dez. 2021.

_____. **Umbigos enterrados:** corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Orientadora, Antonella Maria Imperatriz Tassinari - Florianópolis, SC, 2014. 422 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130980> Acesso em: fev. 2021.

_____. **INFÂNCIA NO CALEIDOSCÓPIO:** desconstruindo conceitos, desestabilizando teorias. *Caderno Pós Ciências Sociais* - São Luís, v. 2, n. 3, jan./jun. 2005. Disponível em: < <https://periodicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/225> > Acesso em: fev. 2021.

TASSINARI, Antonella. 2007. **Concepções indígenas de infância no Brasil.** In: *Tellus*, ano 7, n. 13, Campo Grande: out. (pp. 11-25).

_____. **Da mudança à tradição:** o processo de construção da religiosidade dos índios Karipuna do Amapá/Brasil. In: X Jornadas sobre Alternativas Religiosas em América Latina. Religion, 2000. Disponível em: < <https://www.equiponaya.com.ar/religion/XJornadas/pdf/6/6-Tassinari.PDF> > Acesso em: dez. de 2021.

_____. 2009. **Múltiplas Infâncias:** o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. Anais do 33º Encontro da ANPOCS, Caxambu.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar:** A perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983. 250 p.

VASCONCELOS, Viviane C. C. **Tramando redes: parentesco e circulação de crianças Guarani no litoral de Santa Catarina.** Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, defendida pelo PPGAS/UFSC. 2011. 190f.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *MANA* 2(2):115-144, 1996.

WAGLEY, C.; GALVÃO, E. **Os índios Tenetehara.** Uma cultura em transição. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1955, 2ª ed.

WEBER, Florence. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo?** *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, Ano 15, Número 32, 2009.

ZANNONI, C. **Conflito e Coesão: o dinamismo Tenetehara.** Brasília: CIMI, 1999.