



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DEPARTAMENTO CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS –
GEOGRAFIA

JOÃO DA CONCEIÇÃO SILVA

**A INFÂNCIA FEMININA TENTEHAR-GUAJAJARA SOB UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL**

GRAJAÚ – MA
2023

JOÃO DA CONCEIÇÃO SILVA

**A INFÂNCIA FEMININA TENTEHAR-GUAJAJARA SOB UMA
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Grajaú, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Humanas/Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Patrícia Costa Ataíde

GRAJAÚ – MA
2023

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

Silva, João da Conceição.

A INFÂNCIA FEMININA TENTEHAR-GUAJAJARA SOB UMA
PERSPECTIVA DECOLONIAL / João da Conceição Silva. - 2023.
54 p.

Orientador(a): Patrícia Costa Ataíde.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas -
Geografia, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú-MA,
2023.

1. Decolonialidade. 2. Infância. 3. Tentehar-
Guajajara. I. Costa Ataíde, Patrícia. II. Título.

JOÃO DA CONCEIÇÃO SILVA

**A INFÂNCIA FEMININA TENTEHAR-GUAJAJARA SOB UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Grajaú, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Humanas/Geografia.

Aprovada em: 21/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Patrícia Costa Ataíde (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a. Neusani Ives-Felix
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Ms.^a Cynthia Helena Chaves Oliveira
Secretaria Estadual de Educação-MA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as mulheres indígenas da etnia Tentehar-Guajajara, com muito carinho às que contribuíram para a concretização desta pesquisa. Quero, também, dedicar à minha família, em especial ao meu pai, Antônio Gabriel da Silva – *in memoriam* –, e à minha mãe, Luzia da Conceição da Silva, pois foram os principais incentivadores, apoiadores e responsáveis por me direcionar aos caminhos da educação. Aos meus amigos que estiveram comigo durante esta caminhada, aos meus irmãos Sandro, Samara, Samair e Jardel – *in memoriam* –, e à minha linda sobrinha Anaely, que chegou a esse mundo e se tornou a luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ser meu porto seguro em meio aos tempos tempestuosos que enfrentei em minha vida. Agradeço à minha família, minha mãe Luzia, meu pai Antônio Gabriel, meus irmãos Sandro, Samara, Samair e Jardel, pelo apoio, compreensão e incentivo na caminhada que trilhei durante a graduação. Também agradeço à minha cunhada Telma Pereira Carvalho, que é para mim uma segunda mãe, à qual admiro muito e por ser a pessoa que me inspirou a estudar, aprender, compreender, enaltecer e perceber a pluralidade de vivências e realidades dos povos indígenas Tentehar-Guajajara. A todos vocês digo que, sem suas presenças na minha vida não teria chegado tão longe.

Agradeço aos meus amigos, em especial aquelas que sempre estiveram ao meu lado durante toda a graduação, Karina, Camila, Cynthia, Aline, Joselma, Keilla e Kelly, às quais para além da UFMA, dividem comigo suas vivências, seja nos momentos de felicidades e conquistas, como também naqueles de profunda dor. Saibam que sempre estarei aqui para vocês e as carregarei em meu coração enquanto viver.

Por fim, agradeço aos meus professores pela grande contribuição na formação da visão crítica que hoje possuo frente ao mundo. Quem estou sendo hoje, é fruto de todo o conhecimento que agregaram durante os anos de UFMA e, mesmo sabendo que todos foram importantes na minha trajetória enquanto acadêmico, não tenho palavras para agradecer a minha orientadora, prof.^a Dr.^a Patrícia, uma professora de uma grandeza, gentileza, compreensão, altruísmo e empatia sem igual. Também agradeço a prof.^a Dr.^a Neusani, que além de uma excelente profissional, foi uma inspiração na minha vida – antes mesmo de eu entrar na academia –, como pessoa, a qual considero uma amiga muito querida, como professora, como pesquisadora e detentora de um saber *sui generis*. A todos, muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho buscou trazer à tona a discussão da decolonialidade para o fazer científico, pensando a infância feminina Tentehar-Guajajara com base em uma perspectiva epistemológica decolonial, que objetiva compreender as construções sociais que configuram dominação e opressões entre colonizador e colonizado, optando por autores que conseguissem compreender essa infância a partir do “Sul Global”, como Enrique Dussel (2000) e Aníbal Quijano (2005). A pesquisa foi realizada em duas aldeias da etnia Tentehar-Guajajara, sendo a primeira intitulada Morro Branco, localizada no perímetro urbano do município de Grajaú, dentro da demarcação da terra indígena Morro Branco. Quanto à segunda, recebe o nome de Olho D’Água, localizada na demarcação da terra indígena Bacurizinho. As terras indígenas estão localizadas na zona de transição entre os biomas Amazônico e Cerrado. O estudo segue uma abordagem qualitativa, tendo como base estudos bibliográficos, seguidos por observações e entrevistas com seis (06) mulheres indígenas, tendo como parâmetro três (03) mulheres indígenas de cada uma das aldeias escolhidas como campo de pesquisa, Morro Branco e Olho D’Água, respectivamente. Por fim, é notório afirmar que, embora realidades distintas vivenciadas nas duas aldeias, em se tratando da infância feminina Tentehar-Guajajara, notei que os rituais de passagem são de fundamental importância para compreender a noção de infância que é compartilhada na Aldeia Morro Branco e na aldeia Olho D’Água, algo que contribuirá valorosamente como norte durante futuras pesquisas etnográficas.

Palavras-Chaves: Infância; Tentehar-Guajajara; Decolonialidade.

ABSTRACT

This work sought to bring the discussion of decoloniality to scientific practice, thinking about Tentehar-Guajajara female childhood from a decolonial epistemological perspective, which aims to understand the social constructions that shape domination and oppression between colonizer and colonized, opting for authors who could understand this childhood from the "Global South", such as Enrique Dussel (2000) and Aníbal Quijano (2005). The research was carried out in two villages of the Tentehar-Guajajara ethnic group, the first of which is called Morro Branco, located on the urban perimeter of the municipality of Grajaú, within the demarcation of the Morro Branco indigenous land. The second is called Olho D'Água, located within the demarcation of the Bacurizinho indigenous land. The indigenous lands are located in the transition zone between the Amazon and Cerrado biomes. The study follows a qualitative approach, based on bibliographic studies, followed by observations and interviews with six (06) indigenous women, with three (03) indigenous women from each of the villages chosen as the field of research, Morro Branco and Olho D'Água, respectively. Finally, it is clear to say that, although the realities experienced in the two villages are different, when it comes to Tentehar-Guajajara women's childhood, I noticed that the rites of passage are of fundamental importance in understanding the notion of childhood that is shared in Morro Branco Village and Olho D'Água Village, something that will make a valuable contribution as a guide during future ethnographic research.

Keywords: Childhood; Tentehar-Guajajara; Decoloniality.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Imagem 1 – Ladeira de acesso a Aldeia Morro Branco | 18 |
| Imagem 2 – Entrada da Aldeia Morro Branco | 19 |
| Imagem 3 – Saída da Aldeia Morro Branco | 19 |
| Imagem 4 – Visão da Aldeia | 20 |
| Imagem 5 – Entrada da Aldeia Olho D'Água | 20 |
| Imagem 6 – Aldeia Olho D'Água | 21 |
| Imagem 7 – Casa da Cacique | 21 |
| Imagem 8 – Escola da Aldeia Olho D'Água | 22 |
| Imagem 9 - Mapa da Terra Indígena Bacurizinho | 24 |
| Imagem 10 - Mapa da Terra Indígena Morro Branco | 24 |
| Imagem 11 – Artesanatos indígenas | 30 |
| Imagem 12 – Artesanatos indígenas | 30 |
| Imagem 13 – Festa do Rapaz | 32 |

LISTA DE SIGLAS

EDUCARES – Grupo de estudos em Educação e Diversidade

GEPEHM – Grupo de estudos sobre Educação, História e Mulheres

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência

SEMED – Secretária Municipal de Educação de Grajaú-MA

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 PERCURSOS METODOLÓGICOS | 14 |
| 2.1 Locais da Pesquisa: duas aldeias, uma etnia, duas realidades | 17 |
| 3. IDENTIDADE TENTEHAR: quem é esse “povo verdadeiro”? | 22 |
| 3.1 Contextualização histórica dos povos indígenas no território brasileiro | 22 |
| 3.2 Alguns aspectos da cultura do povo Tentehar-Guajajara | 27 |
| 3.2.1 Linguagem | 29 |
| 3.2.2 Artesanatos e Artefatos | 31 |
| 3.2.3 Festa do Rapaz | 31 |
| 4 O PÓS-COLONIAL E O DECOLONIAL | 32 |
| 5 INFÂNCIA E DECOLONIALIDADE | 36 |
| 6 UMA INTRODUÇÃO À INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA | 40 |
| 7 OS RITOS DE INICIAÇÃO FEMININA TENTEHAR-GUAJAJARA | 42 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 50 |
| REFERÊNCIAS | 52 |

1 INTRODUÇÃO

Como ponto de partida, este estudo surge a partir de uma problemática evidenciada em um período de contato direto com indivíduos da etnia Guajajara – ou antropologicamente falando, os Tentehar –, em que tive a oportunidade de conhecer diversas aldeias através do trabalho educacional desenvolvido como agente administrativo da região indígena Alto Brasil, entre os anos de 2014 e 2015, juntamente com a Secretária Municipal de Educação de Grajaú-MA (SEMED). Além da região Alto Brasil, também conheci um grande número de aldeias das outras oito regiões que correspondiam à atuação pedagógica da SEMED/Grajaú. Neste período de dois anos de atividade profissional na área indígena, bem como os nove anos que resido no município de Grajaú, convivi e estabeleci vínculos fraternos, de amizade e luta em prol de direitos estudantis, com alguns indígenas da etnia Tentehar-Guajajara, o que possibilitou olhar a realidade das comunidades indígenas por meio de uma perspectiva mais íntima e, por conseguinte, nasce a necessidade de compreender melhor o sujeito indígena Tentehar-Guajajara em seus aspectos culturais, sociais e educacionais, a fim de contribuir de alguma forma para a desmistificação de visões errôneas, etnocêntricas e eurocêntricas que a sociedade grajauense possui sobre este povo¹.

O segundo ponto que incidiu diretamente na minha escolha pela proposta desta pesquisa, caracteriza-se pelo meu ingresso na Universidade Federal do Maranhão – Campus Grajaú, que possibilitou uma proximidade com áreas do conhecimento ligadas aos estudos de outros povos, suas culturas e seus modos de vida, a diversidade e os estudos na área da Antropologia, que estão inclusas na matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Humanas, assim como, o ingresso no grupo de estudos sobre Educação, História e Mulheres (GEPEHM) e o grupo de estudos em Educação e Diversidade (EDUCARES), que permitiram o entendimento e novas formas de discutir gênero, educação e diversidade, correlacionando com a pertença étnica dos povos indígenas presentes em Grajaú-MA. Por meio do grupo de

¹ Para compreender melhor essas questões, segue alguns trabalhos que abordam sobre o cerne desses olhares deturpados dos povos indígenas Tentehar-Guajajara:

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. MISSÃO CAPUCHINHA E RESISTÊNCIA TENTEHAR: RELEITURAS DO CONFLITO DE ALTO ALEGRE. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 50, n. 175, p. 316-342, jan./mar. 2020.

OLIVEIRA, Cynthia Helena Chaves. AS CRIANÇAS DO MORRO BRANCO”: UMA ETNOGRAFIA DA INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em sociologia/CCSST, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

SILVA, João da Conceição.; LIMA, Francisco Vale. PRÁTICAS DE ENSINO SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO PIBID/GRAJAÚ-MA, In: VII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2016, Imperatriz. Anais VIII FIPED. Campina Grande - PB: Realize, 2016. v. 1.

estudos GEPEHM, pude desenvolver algumas habilidades de pesquisas, que contribuíram para o aprofundamento e a aquisição de conhecimentos sobre a perspectiva de gênero e diversidade étnica, resultando na primeira produção científica que desenvolvi no âmbito acadêmico, tratando-se de uma pequena pesquisa etnográfica sobre uma mulher indígena na terceira idade. Forneceu, ainda, arcabouço teórico que possibilitou olhar o mundo através de outro viés, passando a entender que, construiu-se uma imagem das mulheres ao longo da história, advinda de um modelo social patriarcal, em que lhe é imputada, uma representação de inferioridade, fragilidade e submissão.

É importante ressaltar a minha participação no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) por um período de dois anos, propiciando o desenvolvimento de um trabalho docente voltado para os povos indígenas na Escola Municipal Raimundo Nonato Boga, situada no perímetro urbano da cidade de Grajaú-MA, no bairro Canoeiro. O projeto teve como público-alvo alunos dos anos finais do ensino fundamental (7º ao 8º ano), sendo trabalhada nesta ocasião, a questão da visibilidade indígena, no intuito de contornarmos o olhar etnocêntrico que estava incorporado à maneira que os alunos viam e entendiam o sujeito indígena e, posteriormente, constatamos que a forma como esses educandos viam a população indígena tinha como embrião o olhar dos seus familiares, inclusive, usando como justificativa para o comportamento preconceituoso, os acontecimentos históricos relacionando indígenas e não indígenas de gerações passadas, em que os conflitos levaram ambos a grandes confrontos na região entre Grajaú e Barra-do-Corda. Os mais conhecidos são, o massacre de Alto Alegre e os conflitos em São Pedro dos Cacetes.

Atualmente, tornam-se mais frequentes as discussões envolvendo questões sobre as relações entre culturas, diversidade, identidade étnica e outros aspectos que envolvem e permeiam nossa sociedade. Contudo, compreendo que ainda há um longo caminho para se percorrer ao discutirmos sobre estes assuntos, principalmente na cidade de Grajaú-MA, pois em suas raízes encontramos traços extremamente preconceituosos em relação à cultura indígena, evidenciando na sociedade grajauense uma visão etnocêntrica que tenta de todos os modos impelir uma dominação e uma cultura dominante, impondo aos povos indígenas a necessidade de apropriar-se de elementos não indígenas, seja em seus modos de agir, pensar, falar e/ou interagir, para que sejam “inclusos” ou “integrados” na sociedade não indígena.

Diante dessas indagações, percebo que a proximidade espacial de ambas as culturas – indígena e não indígena –, muitas vezes não as tornam próximas em suas relações

interpessoais, havendo uma disparidade no que concerne ao “olhar o próximo”. Nessa ótica, é necessário que haja um contraponto que nos permita conectar a população em geral aos saberes intelectuais sobre cultura, que estão sendo desenvolvidos dentro da universidade, com o intuito de tornar compreensivo o valor e a importância cultural que a presença dos Tentehar-Guajajara possui nessa cidade. Para tanto, devemos enveredar por campos de pesquisas, que tragam de modo simples e mais significativo à população grajauense, conhecimentos nessa área, para que sejam vislumbradas por essa e demais sociedades, as diversas formas de configuração social existentes, evidenciando o quão importante se faz a interação e a troca de conhecimento entre as culturas e as identidades construídas pelos modelos de cada uma. Assim, poderemos (re)construir saberes, voltando nossos olhares para o sujeito indígena, a fim de nos aproximarmos culturalmente, entendendo as diferenças entre os povos, respeitando e gerando um espaço de igualdade entre as culturas.

Subsidiado em autores como Enrique Dussel e Aníbal Quijano, acredito que seja muito improvável ler seus textos e não se sentir incomodada(o) com o fazer científico europeu herdado nas ciências humanas e sociais, uma vez que na América Latina a colonialidade do poder determina os nossos modos de saber/conhecer. Diante de tal embaraço, indaguei-me sobre como pensar a infância Tentehar-Guajajara a partir de uma perspectiva decolonial. O desenvolvimento deste estudo é uma tentativa de trazer respostas a essa questão-problema, no entanto, aqui terei como objetivo analisar somente a infância feminina Tentehar-Guajajara.

As discussões que serão abordadas adiante, são decorrentes da pesquisa bibliográfica, observações de campo e de entrevistas realizadas com seis mulheres indígenas. As entrevistas permitiram o levantamento de informações importantes sobre as práticas culturais que são voltadas à infância Tentehar-Guajajara. Como guia de análise, faço uso das pesquisas de autores latino-americanos numa tentativa de somar à luta dos estudos decoloniais no trajeto de emancipação das epistemologias euro-norte-americanas. É chegada a hora de transcender a discussão teórica para uma práxis decolonial. Com base nisso, fundamento a pesquisa em dois eixos de análise, nos quais são: os Estudos Decoloniais e os Estudos da Infância brasileiros, pois acredito que para compreender a infância feminina Tentehar-Guajajara é de fundamental importância partirmos de uma lógica científica própria.

Os estudos da criança mantiveram por muito tempo a concepção de uma “infância global”, em que a criança foi pensada de modo universal sob o prisma do desenvolvimento humano e dos processos de globalização, sobretudo em áreas como a Pedagogia, a Psicologia,

a Medicina e o Direito. A perspectiva decolonial nos ajuda a pensar a infância a partir do lugar onde a criança vive, uma vez que há infinitas possibilidades de experienciá-la. Ao falar de uma infância Tentehar-Guajajara, já estou adentrando no pensamento decolonial, pois esse ato afirma a existência de infâncias plurais.

Este trabalho encontra-se dividido em seis sessões, sem mencionar a introdução e a conclusão. Na primeira, pontuo como foram os percursos metodológicos da pesquisa. Na segunda, de forma bem sintética, trago informações acerca de quem são os indígenas Tentehar-Guajajara dentro do contexto de sua cultura. Na terceira sessão, trago uma discussão sobre a perspectiva pós-colonial e decolonial. Na quarta, faço uma reflexão sobre o conceito de infância e decolonialidade. Na quinta sessão, introduzo a discussão acerca da infância Tentehar-Guajajara. E na sexta sessão, descrevo os ritos de iniciação feminina que permeiam a infância Tentehar-Guajajara. Por fim, faço a conclusão do trabalho.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Levando em consideração os objetivos propostos, este estudo versa sobre uma abordagem qualitativa, pautando-se em uma perspectiva epistemológica decolonial, que objetiva compreender as construções sociais que configuram dominação e opressões entre colonizador e colonizado, sobre a qual Dimenstein et al. (2020, p. 02), afirma que “O pensamento decolonial tem evocado a busca por saberes que levam em consideração a colonização como fator histórico determinante da organização social mundial e a colonialidade como reflexo de uma imposição política e epistemológica”. Os autores ainda enfatizam que,

Tal perspectiva teórico-política abala as consolidadas estruturas do pensamento europeu hegemônico e dá visibilidade às racionalidades periféricas, incluindo o território que se convencionou chamar de América Latina. [...] Os estudos pós-coloniais e decoloniais surgem no meio acadêmico como um movimento epistemológico e político contra as situações de dominação e opressões diversas que se instauram na relação antagônica e hierárquica entre colonizador e colonizado. Estas perspectivas tomam os processos de colonização e suas repercussões como ponto-chave em suas teorizações, pois, como fato histórico, permitiu a ampliação de suas fronteiras materiais, políticas, econômicas, epistemológicas e simbólicas do continente europeu, à custa da dominação, repressão, invisibilização e violência contra outros povos e culturas (Dimenstein et al. 2020, p. 02).

Dimenstein et al. (2020, p. 02) ainda salienta que,

Por meio dos processos de colonização são forjados distintos sujeitos: de um lado, têm-se os colonizados como aqueles ditos atrasados, selvagens, irracionais e

inferiores, categoria que se estabelece a partir de um paradigma essencialista; e, de outro, os colonizadores vistos como seres desenvolvidos, racionais, superiores, modelo de sujeito tomado como universal.

No que se refere à abordagem de estudo, Oliveira (2007), entende que, o pesquisador qualitativo busca interpretar o mundo real através de seus estudos, no qual tende a se preocupar com o caráter hermenêutico no que concerne ao fazer científico pautado nas experiências e vivências dos seres humanos. Ainda em conformidade com a autora, compreende-se que:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa. Os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para obtenção de informações (Oliveira, 2007, p. 60).

Quanto aos procedimentos, utilizei estudos bibliográficos e de campo, uma vez que, fornecem embasamentos teóricos para fundamentar a pesquisa e permitem a compreensão do outro, por meio de instrumentos de coleta de dados, como a observação participante a fim de subsidiar a pesquisa do tipo etnográfico que, de acordo com Castro (2019, p. 258-259), “Constituem-se e fundamentam-se a partir de elementos da pesquisa etnográfica, sobretudo, das técnicas que emprega. Mas distinguem-se, no que diz respeito ao tempo, da forma com que ocorre a inserção no meio e a atitude do pesquisador quanto a isso”. O autor ainda ressalta que,

É importante destacar que isso nada tem a ver com um certo “descaracteriza” os aspectos da etnografia, para que seja considerada “uma pesquisa do tipo etnográfica”. [...] embora o tempo de inserção seja diferente entre elas, ele tem que ser o necessário para que haja minimamente a apreensão daquilo que os objetivos da pesquisa buscam captar; (2) a forma de inserção considera os aspectos do local, do ambiente e as pessoas envolvidas de maneira que o pesquisador faça parte da pesquisa, mas que tenha consciência que não se está trabalhando na perspectiva da prática antropológica (Castro, 2019, p. 259).

Ainda em relação a pesquisa do tipo etnográfico, André (2007, p. 125) afirma que “nos estudos do tipo etnográfico temos enfatizado a necessidade de atender aos princípios da etnografia, como a relativização e o estranhamento”, ou seja, a autora acentua a necessidade de compreender o outro, sobre sua perspectiva, em que o pesquisador olhará o familiar como se fosse estranho. Sobre este ponto, DaMatta (1978, p. 28), aborda as questões que envolvem o trabalho do pesquisador, em que, segundo ele, possui uma dupla função, a de “transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”. Tais fatos são descritos por DaMatta (1978), como “universos de significados”, sendo que o primeiro remete à época de

origem da Antropologia, no qual os pesquisadores saíam de sua sociedade, em busca de entender aquilo que lhes era diferente (“exótico”). Já a segunda, está ligada ao nosso atual cenário, em que os pesquisadores estudam a sociedade da qual fazem parte, transformando em “exótico” aquilo que lhes era familiar, a fim de compreender aspectos culturais, religiosos e políticos que estão enraizados e naturalizados socialmente.

As entrevistas abertas se enquadram como outro instrumento de coleta de dados que foi utilizado no decorrer da pesquisa. Segundo Maria Marly de Oliveira (2007),

A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando. No entanto, é preciso que o entrevistador não interfira nas respostas do entrevistado (a), limitando-se a ouvir e gravar a fala dele (a). [...] Os referenciais das entrevistas, além de estarem ajustados aos objetivos e hipótese(s), devem ser adequados às especificidades de cada grupo para que se escolha o máximo de informações que permitam uma análise mais completa possível. É importante que o pesquisador(a) conheça o local onde reside ou trabalha o entrevistado (a) e tenha um bom relacionamento com cada pessoa ou grupos que serão entrevistados (Oliveira, 2007, p. 86).

Nesse sentido, salienta-se que a pesquisa aconteceu em duas comunidades indígenas distintas, utilizando-se como critério de escolha a sua proximidade com o perímetro urbano de Grajaú – na subseção 2.1 encontra-se a descrição e a caracterização das comunidades. Desta forma, buscou-se analisar os ritos de passagem da infância feminina das comunidades pertencentes à etnia Tentehar-Guajajara, considerando suas peculiaridades, a forma como estabelecem relações sociais na infância e, conseqüentemente, como é construída a ideia de infância sob a ótica das mulheres indígenas entrevistadas, levando em consideração o contexto em que cada aldeia se encontra inserida.

Primeiramente, torna-se necessário perceber como se estabelece a dinâmica dos povos indígenas Tentehar-Guajajara, em sua estrutura cultural, buscando saber quem são estes, a fim de compreender as mulheres indígenas dentro do seu contexto cultural. Para tanto, partiu-se de estudos bibliográficos, seguidos por observações e entrevistas com seis (06) mulheres indígenas, tendo como parâmetro três (03) mulheres indígenas de cada uma das aldeias escolhidas como campo de pesquisa, Morro Branco e Olho D’Água, respectivamente. A escolha das mulheres ocorreu de forma aleatória, porém, levando em consideração a necessidade de manter um equilíbrio entre a sua faixa etária, ou seja, pensou-se em mulheres anciãs, mulheres na meia idade e mulheres jovens, com o intuito de perceber as particularidades que elas possuem sobre a infância feminina Tentehar-Guajajara em uma perspectiva intergeracional.

A partir da escolha das seis mulheres indígenas Tentehar-Guajajara, foi elaborado um roteiro de entrevista aberta (apêndice B), que contém doze questões norteadoras. Para a elaboração do roteiro, levaram-se em consideração os objetivos propostos para a pesquisa. No que tange à coleta de dados, esta foi dividida em dois momentos, sendo o primeiro, a efetivação do diálogo inicial com os caciques das aldeias Morro Branco e Olho D'Água, em que eles assinaram um termo de consentimento para a realização da pesquisa em suas respectivas comunidades (apêndice A) e, o segundo momento, ocorreram as visitas às aldeias, quando se estabeleceu o diálogo com as entrevistadas, com o intuito de saber se poderiam colaborar com a pesquisa e, por fim, as entrevistas individuais.

A coleta de dados ocorreu entre os dias 31 de julho de 2019 a 03 de janeiro de 2020. Ao falar das entrevistas, em média, cada uma durou cerca de 1h30min – importante salientar que algumas tiveram duração superior –, sendo estas, gravadas no celular e, posteriormente, transferidas para o computador. Por fim, as respostas fornecidas pelas entrevistadas foram transcritas e categorizadas, com o intuito de organizar os dados obtidos para fomentar uma melhor reflexão, os quais serão demonstrados no decorrer deste trabalho.

QUADRO 1: Identificação das mulheres indígenas entrevistadas

| Aldeia Morro Branco | Aldeia Olho D'Água |
|----------------------------|---------------------------|
| Pajé | Cacique |
| Enfermeira/Cacique | Professora 1 |
| Artesã | Professora 2 |

Fonte: Produção própria, 2023.

2.1 Locais da Pesquisa: duas aldeias, uma etnia, duas realidades

A pesquisa foi realizada em duas aldeias da etnia Tentehar-Guajajara, sendo a primeira intitulada Morro Branco, localizada no perímetro urbano do município de Grajaú, dentro da demarcação da terra indígena Morro Branco. Quanto à segunda, recebe o nome de Olho D'Água, localizada na demarcação da terra indígena Bacuririnho. As terras indígenas estão localizadas na zona de transição entre os biomas Amazônico e Cerrado. De acordo com o censo do IBGE (2010) e os parâmetros utilizados pelo mesmo para indicar as questões étnico-raciais, as terras indígenas – Morro Branco e Bacuririnho – possuem um total de 4.135 indivíduos declarados indígenas.

As terras indígenas são divididas em regiões, para ser mais exato, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em nove (09) regiões, sendo elas: Morro Branco, Bacurizinho, Tamarina, Olho D'Água, Ipu, Arymy, Alto Brasil, Bananal e Sambaíba. Essas regiões foram criadas com o intuito de gerir melhor os recursos para as aldeias indígenas. Cada região é responsável por uma quantidade específica de aldeias. As nove (09) regiões, segundo o relatório anual da Coordenação da Educação Escolar Indígena do ano 2015, entregue ao município, dispunham de cinquenta e uma (51) Pré-Escolas Municipais (GRAJAÚ, 2015).

A organização estrutural das aldeias não segue um padrão, podendo ser em formato de vilas, círculo, ou distribuição de casas aleatórias. No caso da aldeia Morro Branco, seu acesso fica localizado na vicinal direita – sentido bairro Expoagra –, onde avista-se uma mangueira, após a delegacia da cidade. A aldeia faz jus ao nome, fixando-se no alto de um morro. Esta, é organizada em um formato de vila, possui uma escola logo na entrada, ao lado esquerdo e, ao lado direito há a rua principal e, sequencialmente, as ruas secundárias. Logo ao final da rua principal, encontra-se a nova creche da aldeia.

Imagem 1 – Ladeira de acesso a Aldeia Morro Branco



Fonte: Acervo fotográfico de João da Conceição Silva, 2021.

Imagem 2 – Entrada da Aldeia Morro Branco



Fonte: Acervo fotográfico de João da Conceição Silva, 2021.

Imagem 3 – Saída da Aldeia Morro Branco



Fonte: Acervo fotográfico de João da Conceição Silva, 2021.

Imagem 4 – Visão da Aldeia



Fonte: Acervo fotográfico de João da Conceição Silva, 2021.

Quanto à aldeia Olho D'Água, está localizada a aproximadamente 30 km do município, sendo necessário percorrer uma estrada de piçarra, que passa por outras aldeias, sendo mais conhecidas as aldeias Bacurizinho e Tamarina. A chegada à aldeia Olho D'Água nos remete a um lugar mais rural, rodeado pela natureza, como se fosse uma “roça”², com poucas casas distribuídas aleatoriamente. Entre essas casas, está a da Cacique³, uma senhora na terceira idade. Logo mais à frente se encontra a escola que atende grande parte das crianças da região.

Imagem 5 – Entrada da Aldeia Olho D'Água



Fonte: Acervo fotográfico de João da Conceição Silva, 2019.

² Terreno utilizado por agricultores familiares para pequenas produções agropecuárias.

³ A aldeia Olho D'Água difere da maioria das aldeias, pois uma mulher é responsável pela liderança, conhecida como Cacique Inês.

Imagem 6 – Aldeia Olho D'Água



Fonte: Acervo fotográfico de João da Conceição Silva, 2019.

Imagem 7 – Casa da Cacique



Fonte: Acervo fotográfico de João da Conceição Silva, 2019.

Imagem 8 – Escola da Aldeia Olho D'Água



Fonte: Acervo fotográfico de João da Conceição Silva, 2019.

3 INDÍGENAS TENTEHAR: quem é esse “povo verdadeiro”?

Neste capítulo, a discussão paira acerca da cultura e identidade do sujeito indígena, mais especificamente do grupo étnico Tentehar⁴. Para tanto, é necessário contextualizar a historicidade dos povos indígenas, a fim de entender as representações construídas ao longo da história, e compreender as práticas culturais que estabelecem o cerne da construção identitária deste povo, com base em discussões atuais acerca do sentimento de pertencimento, considerando, nesse sentido, que os indígenas possuem suas identidades atreladas a um determinado grupo e a relação deste com as práticas que buscam a ligação com sua ancestralidade e, sobretudo, entendendo que a cultura e a identidade na contemporaneidade, não apresentam uma relação linear.

3.1 Contextualização histórica dos povos indígenas no território brasileiro

Levando em consideração a historicidade dos povos indígenas, a chegada dos europeus ao Brasil há mais de 500 anos representou a escravidão e a morte de milhares de indígenas, o extermínio de várias etnias e o processo migratório das poucas que restaram, a fim de se protegerem de todas as mazelas a que eram expostas pelos europeus, sendo ainda, caracterizados pejorativamente como “sanguinários sem alma”, por conta da sua cultura. De

⁴ Em tradução para o português, tentehar significa “povo verdadeiro”.

acordo com Santos (2010 *apud* Sá, 2014), os colonizadores justificam as atrocidades causadas às populações indígenas, na “ideia de inferioridade do outro”. Tal justificativa perdura até os dias atuais, demonstrando que o olhar colonial em relação ao “outro”, está enraizado na cultura do povo brasileiro. Nesse sentido,

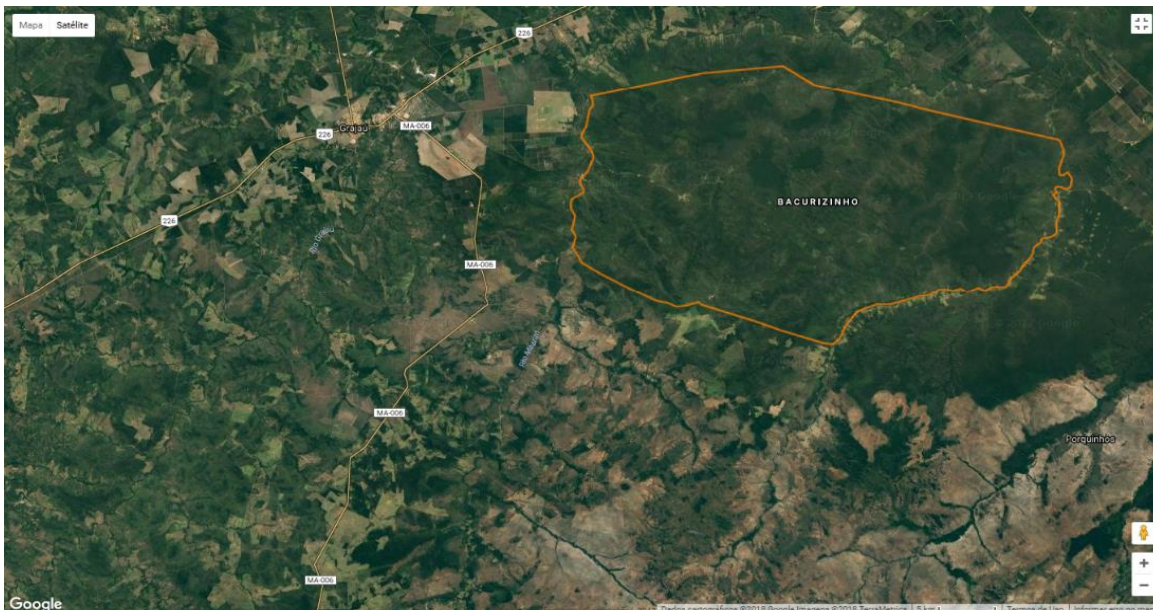
Podemos mencionar a guerra, a escravatura, o genocídio, o racismo, a desqualificação, a transformação do outro em objecto ou recurso natural e vasta sucessão de mecanismos de imposição econômica (tributação, colonialismo, neocolonialismo, e, por último, globalização neoliberal), de imposição política (cruzadas, império, estado colonial, ditadura e, por último, democracia) e de imposição cultural (epistemicídio, missionação, assimilacionismo e por último, indústrias culturais e culturas de massas). (Santos, 2010, p. 182 *apud* Sá, 2014, p. 47).

Entre os povos que sobreviveram a todas as “desventuras” causadas pelos europeus, estão os Tentehar (Tenetehara), ou como são mais conhecidos e comumente chamados, os Guajajaras. Sendo considerados uma das etnias mais numerosas do Maranhão e do Brasil. Segundo Sá (2014, p. 47), no estado do Maranhão “eles distribuem-se em treze terras indígenas que fazem parte das mesorregiões oeste e centro maranhense. Em apenas sete dessas terras, possuem usufruto exclusivo, sendo que em cinco, dividem o espaço com outros povos”.

De acordo com informações colhidas junto à coordenação da FUNAI em Imperatriz-MA, atualmente, no território maranhense vivem nove diferentes povos originários. Os Tentehar estão entre esses poucos povos que conseguiram resistir aos sangrentos processos de dizimação e escravização, provocadas pela intensificação das relações entre diferentes povos indígenas e europeus, com a chegada dos portugueses no Maranhão a partir de 1615 (Sá, 2014, p. 48-49).

Na mesorregião centro maranhense, encontram-se as terras indígenas Bacurizinho e Morro Branco, situadas em proximidade ao Município de Grajaú-MA, (conforme demonstrado nas Imagens 9 e 10). Esse, por sua vez, localiza-se no centro-sul maranhense que, segundo o IBGE (2010), possui uma população de 62.093 habitantes – sendo esta composta por indígenas e não indígenas.

Imagem 9 - Mapa da Terra Indígena Bacurizinho



Fonte: <https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3610>

Imagem 10 - Mapa da Terra Indígena Morro Branco



Fonte: <https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3769>

Ao pontuar-se mais uma vez, a história dos povos indígenas, especificamente dos Tentehar-Guajajara e sua relação com os não indígenas que habitam o município de Grajaú, depara-se com inúmeros conflitos que advêm da sua fundação. As lutas entre as culturas rodeiam as questões referentes ao território. Torna-se necessário, então, conceituar território, para construir uma visão mais ampla dos fatos históricos ocorridos nas terras indígenas.

Segundo Raffestin (1993), o território surge a partir do espaço, incorporando nele, relações sociais.

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao apropriar de um espaço concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço (Raffestin, 1993, p. 2).

Dessa forma, é notório afirmar que as relações construídas por meio do território, são tidas como relações de poder, uma vez que Sack (1986, p.26, *apud* Braga, 2013, p. 155), afirma que as “relações espaciais humanas são resultados da influência e do poder. A territorialidade é a forma espacial primária que o poder toma”. Santos (1999) elucida que:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 1999, p. 8).

Ao falar de pertencimento dentro do contexto de território, torna-se imprescindível voltar o olhar para a questão que envolve a ligação de um povo ao lugar em que vive, e as práticas que empregam nessa determinada localidade. Para tanto, apropria-se do conceito de territorialidade, que:

[...] adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do "vivido" territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens "vivem", ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas. Quer se trate de relações existenciais ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais (Raffestin, 1993, p. 14).

Braga (2013, p. 156), entende o território como “a área sobre a qual é exercido o poder”, enquanto a territorialidade é a “estratégia de manutenção desse poder”. Sendo assim, estes conceitos agregam uma grande importância na busca da compreensão dos conflitos existentes desde a fundação de Grajaú, uma vez que, os indígenas já se encontravam nestas terras, construíram um sentimento de pertencimento e uma relação com o território, sendo este, um “espaço vivido”. Contudo, a chegada dos europeus significou a perda desse território e do simbolismo que se tinha em relação a ele, instaurando-se um sentimento de desterritorialização. Este fato se confirma na citação que Coelho (2002) traz, na qual Silva Gama, presidente da província do Maranhão em 1817, determina uma “pacificação dos selvagens”:

[...] situar, civilizar e meter em tráfico moral os índios selvagens daquele contorno... Se algumas dessas nações corresponder atraçoadamente à fiel aliança com que forem tratadas, deve-se depois de esgotados os meios suaves, fazer-lhes reconhecer pela seriedade da punição quanto devem respeitar o poder das nossas forças e como será proveitoso viverem na nossa aliança e aproveitarem-se fielmente dos subsídios com que lhes procuramos a sua felicidade no gozo daquela paz civil que não conheciam. Todos os índios que forem aprisionados nestas ações hostis deverão ser remetidos para a capital pois não poderá ficar um índio só com a mínima aparência de escravidão para que não entre na isca destes infelizes e desconfiadíssimos selvagens que pode caber na magnanimidade e benevolência de quem os socorre vil proteção de os chamar cativo” (Of. n.º 1.426, 1817, liv. 1, *apud* Coelho, 2002, p. 106).

Segundo Silva e Lima (2016), é relevante afirmar que o contato com o não indígena, assim como a desterritorialização dos Tentehar-Guajajara, acabou influenciando diversos conflitos interétnicos. Ora, a fundação do município de Grajaú data de 1812, época em que o Maranhão e o Brasil sofriam forte influência do pensamento colonial europeu. A vinda das missões italianas da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos para a região nessa época apenas comprova esta tese.

Ainda em confluência com Silva e Lima (2016), no ano de 1901, Grajaú, assim como municípios vizinhos, vivenciaram um momento em que a população não indígena entrou em confronto com a população indígena, ocorrendo um evento sangrento que ficou conhecido como “Massacre de Alto Alegre”, que resultou em perda para ambos os lados. Porém, para os indígenas, além das vidas perdidas, lhes sobreveio o estigma. Ou seja, legou-se a generalização de que todos os indígenas seriam violentos, lançando-lhes o olhar de selvageria, que se propaga até os dias atuais. De acordo com Gomes (2002, p 69), “Pouquíssimas vezes conseguiram arregimentar hostes maiores contra as forças opressoras. Mas quando conseguiram, como na Rebelião do Alto Alegre, em 1901, o fizeram grande poder de destruição”.

Assim como o conflito sangrento, ocorrido há mais de 100 anos, em um tempo mais recente, houve um outro confronto territorial entre os indígenas e os não indígenas. O conflito ocorria desde a década de 1940, quando os não indígenas se estabeleceram em terras indígenas, formando o povoado intitulado São Pedro dos Cacetes. Para evitar maiores tragédias, o governo interveio nos confrontos, retirando os moradores do povoado e os realojando em uma nova demarcação territorial, que atualmente é conhecida como Remanso. Contudo, neste ponto pode-se identificar o sentimento de pertencimento de dois grupos étnicos, em que ambos constituíram um espaço, transformando-o em um território, criando uma relação de pertencimento e de vivência. Voltando ao pensamento de Silva e Lima (2016), esse acontecimento mais recente, que envolve ambas as culturas, resultou em visões

estereotipadas dos povos indígenas, que reafirmaram um pensamento colonial, sobre as quais Bhabha (1998) explica que tais pensamentos são frutos do fetichismo colonial que cria estereótipos de raça e sexualidades, os quais estão presentes até a atualidade, sendo repassados no seio familiar dos grajauenses.

3.2 Alguns aspectos da cultura do povo Tentehar-Guajajara

Um povo é constituído por elementos culturais que foram construídos ao longo do tempo. Contudo, torna-se arbitrário generalizar os costumes, as crenças e as linguagens dos povos indígenas. Os diferentes grupos étnicos divergem-se em relação aos aspectos fisionômicos e culturais, seja a língua, as tradições culturais e a organização social, são diferentes a cada terra indígena e, a cada aldeia, de uma mesma terra indígena.

A partir desta visão, esclarecendo o que cada cultura, construiu ao longo da história, suas impressões sociais, interações interpessoais e códigos de comunicação, Cuche (2012), denota que a noção de cultura é diferenciada da noção de identidade cultural, ou seja, de acordo com o autor, a cultura pode existir independentemente de uma estrutura de identidade. Ao nascer, o indivíduo já se depara com uma determinada cultura, sendo esta, imposta naturalmente. O autor enfatiza ainda que, a identidade cultural auxilia na composição da identidade social, em que esta, estabelece classes ao indivíduo, ligando-as ao sistema social do qual faz parte, ou seja, o estabelecimento das classes está ligado à identidade do sujeito. Chartier (1990) afirma que a escrita e a leitura se tornaram um dos principais vetores de reprodução das representações construídas ao longo da história, já que essas foram incorporadas pela elite dominante, em que se leva em consideração o que objetiva introjetar, ou inculcar na sociedade, com o intuito de chegar a um fim último em que a sociedade permanece como massa de manobra para seus interesses.

Desta forma, as sociedades que tinham a oralidade como forma de repassar seus saberes, foram invisibilizadas, excluídas ou estigmatizadas por meio da visão que o colonizador possuía sobre elas, em que sua imagem ficou à mercê daqueles que detinham o poder sobre os meios de transmissão de informações “escritas”. Assim, nas próximas subseções, versa-se sobre alguns aspectos da cultura Tentehar-Guajajara, os quais estão intimamente ligados à identidade cultural deste povo, compreendendo a linguagem como

sendo uma das características mais marcantes no que tange à identidade de um povo, em destaque neste trabalho, os Tentehar-Guajajara.

3.2.1 Linguagem

A linguagem é uma das principais características que define a identidade de um povo, tendo grande importância para a afirmação de uma cultura. Quanto aos povos indígenas, no Brasil, existem dois grandes troncos linguísticos, denominados de Tupi e Macro-jê. O Tupi, sendo considerado um dos maiores troncos linguísticos do país, é formado por um total de dez famílias linguísticas. Os indígenas Tentehar-Guajajara, pertencem à família Tupi-Guarani do tronco linguístico Tupi, que chamam sua língua de Ze'egete ("a fala boa").

De acordo com Rodrigues (1984; 1985 *apud* SILVA, 2010), no período colonial, os Tupinambá e os Tentehar-Guajajara viviam próximos, justificando a semelhança entre os dialetos. “Os tupinambá e os tenetehara falavam línguas da família tupi-guarani muito semelhantes entre si” (RODRIGUES, 1984; 1985 *apud* SILVA, 2010, p. 1020). Contudo, houve um tempo em que era proibido ao indígena falar sua língua⁵ nativa, sendo esta uma tentativa de suprimir características de um povo, impondo a fala do colonizador.

Tal fato evidenciado anteriormente, impactou profundamente na forma como os próprios indígenas são vistos atualmente, em que o não domínio do tronco linguístico tupi, para os não indígenas, assim como a utilização do termo “Guajajara” em seu nome, se torna uma forma de negação da cultura indígena, assim como salienta a Professora 1 (indígena) em sua fala.

Mas antes, até um dia desses atrás, era uma coisa muito assim, sabe? É como se fosse uma negação da minha identidade, né? Ah, tu é indígena? Porque até hoje ainda existe, né? Mas tu não tem Guajajara! Pergunta logo, tu não tem Guajajara?! Tu não sabe falar a língua. Quando eu me destaquei, como eu falei, eu aprendi assim... por necessidade, né? Como eu me destaquei aprendi um pouquinho, muita gente acha que eu sei falar tudo. Eu não sei falar tudo. Porque eu chego falando com eles, sei falar com eles assim, muita gente acha que sei falar tudo, só que tem coisa que eu ainda me perco, né? Mas isso me deu mais aquela segurança, sabe? De ser indígena.

Atualmente, percebe-se que o longo tempo de contato com o não indígena, resultou na perda de alguns aspectos linguísticos dos Tentehar-Guajajara, por isso, muitos professores indígenas bilíngues, buscam recuperar os traços da linguagem antiga falada por seus

⁵ Foi instituído por Marquês de Pombal em 1757, após a expulsão dos jesuítas da colônia. O Diretório determinava somente o uso da língua portuguesa no território brasileiro.

ancestrais. Esta ação, atualmente, é de extrema importância para a cultura dos povos indígenas, uma vez que, está ligada intrinsecamente com a identidade do povo Tentehar-Guajajara, em que uma grande parcela dos jovens indígenas que estudam nas escolas não indígenas, estão deixando de falar a língua nativa de sua cultura, por inúmeros fatores, entre eles, a discriminação por ser indígena, por ter uma cultura diferente dos não indígenas e, principalmente, pela imposição de aprender a língua portuguesa, para facilitar o diálogo entre o professor não indígena e o aluno indígena.

Sobre essa questão, a Professora 2 (indígena), enfatiza que,

Assim, na verdade...porque uma coisa que os bilingue sempre fala, né? Todo esse pessoal que dá aula pra gente, né? Sempre fala que, que todo professor da aldeia, da escolinha, eles são bilingue. Eles sempre falam isso pra gente, sabe? 'Gente, todo professor aqui da escola, que trabalha como professor indígena, ele já é bilingue', porque ele já tem...primeira a quarto ano, ele já tem que ensinar, mesmo que ele não saiba, mas ele tem que passar, ele tem que dar um jeito de aprender, procurar alguém que saiba ensinar ele a falar, a passar, nem que ele passe só lá no quadro escrevendo, mas o aluno tem que ter aquele ensinamento, aquele contato com o bilingue.

Este fator nos leva a uma discussão que paira sobre o pertencimento étnico de um indivíduo, porém, será abordada mais à frente.

3.2.2 Artesanatos e Artefatos

Outro fator que está intimamente ligado à cultura Tentehar-Guajajara, diz respeito aos artesanatos fabricados pelos indígenas. Os artefatos possuem grande importância econômica para estes, uma vez que geram uma complementação de renda para a família e, em alguns casos, o seu sustento. Geralmente é considerado uma tarefa feminina, em que a mãe repassa seus conhecimentos técnicos para suas filhas e os homens saem para negociar os itens confeccionados. Assim como os artesanatos (conforme apresentados nas imagens 3 e 4), os artefatos também são produzidos pelos indígenas, estando ligados às suas tradições culturais, como o ritual de passagem da menina-moça (conhecido como Festa do Moqueado – e o ritual de passagem do rapaz (conhecido como Festa do Mel ou do Rapaz), sendo utilizados também em outras festividades.

Imagem 11 – Artesanatos indígenas



Fonte: Acervo fotográfico de João da Conceição Silva, 2015.

Imagem 12 – Artesanatos indígenas



Fonte: Acervo fotográfico de João da Conceição Silva, 2015.

A Cacique da aldeia Olho D'Água fala de sua experiência com o artesanato, sendo ensinado por sua tia paterna, uma vez que sua mãe não era indígena.

Eu acho que metade das coisas eu já nasci sabendo (risos). eu aprendi a fazer o maniar com minha tia. Assim, não foi ninguém me ensinando e dizendo é por aqui, é por ali. Eu toda vida fui uma pessoa assim curiosa. Papai me chamava de curiosa.

Porque era assim, eu andava, quando ia pras casas, aí eu via aquelas muié fazendo as coisas, aí eu ficava ali... oiando. Quando eu chegava em casa, inventava de fazer, sabe?[...] Aí aprendi a fazer e pronto, daí pra cá é minha profissão, é...sempre eu vivo de fazer é...rede pra vender. Desde de novinha.

Segundo Bourdieu (1989), os artefatos produzidos por um determinado povo, que vive em uma determinada região, sobre a qual possuem um sentimento de pertencimento, são representações simbólicas da sua identidade. Embasado no termo pertencimento, salienta-se que, a pertença ética dos povos indígenas encontra-se intimamente ligada ao território, as práticas culturais desenvolvidas nesse, seu envolvimento com o meio e suas expressões linguísticas. Desta forma, ao partindo do princípio de que os materiais utilizados para a fabricação do artesanato e artefatos são encontrados e extraídos da natureza ao redor das comunidades indígenas, entende-se que tais produções tornam-se, também, um importante meio de afirmações identitárias dos indígenas Tentehar-Guajajara.

3.2.3 Festa do Rapaz

Assim como a Festa do Moqueado⁶, a Festa do Rapaz também simboliza a passagem dos meninos para a adolescência, que serão posteriormente considerados homens, futuros guerreiros.

Quando o jovem começa a passar pela mudança de voz, geralmente um pai reúne as lideranças da comunidade e comunica a realização da festa. Da mesma forma como é feita na Festa da Menina Moça, todos os rapazes na mesma fase participam da festa. Assim, a comunidade busca apoio para a festividade, principalmente para custear as despesas alimentícias.

As mulheres, assim como na festa do Moqueado, são responsáveis por confeccionar indumentárias que serão usadas pelos rapazes, bem como, também, prepará-los e acompanhá-los durante a festa. Os rapazes ficam sob uma construção de barro coberta com folhas de coco, pois não podem pegar sol, tampouco sereno. Eles também são pintados com jenipapo, tendo um diferencial, pois recebem ainda, a pintura de urucum. As mães são responsáveis pela pintura, plumagens e indumentárias. Após o preparo dos rapazes, os indígenas iniciam os cantos.

⁶ Sobre o moqueado, este será abordado em um capítulo específico posteriormente.

É importante ressaltar que os rapazes são acompanhados por uma moça durante todo o ritual. A moça representa a família, independentemente se há ou não compromisso entre ambos. Assim como no moqueado, a festa termina ao amanhecer. Também é importante lembrar que a partir desse ritual, de acordo com os costumes, o rapaz já se encontra apto a cantar as cantorias na língua Tentehar-Guajajara, assim como, participar das danças nas festividades da aldeia.

Imagem 13 – Festa do Rapaz



Fonte: Acervo fotográfico de João da Conceição Silva, 2017.

Como o foco da pesquisa paira sobre a infância feminina Tentehar-Guajajara, não me aprofundarei nas discursões envolvendo a Festa do Rapaz, mas a cito pelo fato de, além de ser um rito de passagem que envolve toda a comunidade indígena, também perpassa pela construção da identidade e pertença étnica dos Tentehar-Guajaras. Na sessão seguinte inicio os apontamentos teóricos sobre a as epistemologias pós-coloniais e decoloniais, a fim de traçar um entendimento melhor sobre a construção da infância em uma perspectiva do Sul Global.

4 O PÓS-COLONIAL E O DECOLONIAL

Preciso destacar que não tenho aqui o intuito de depreciar as teorias de pensadores euro-norte-americanos, como a colonialidade fez com os estudos latino-americanos, nem pretendo desqualificar os teóricos pós-coloniais, uma vez que estes últimos foram importantes para a reflexão acerca das relações de poder mundial. Também não tenho a pretensão de fazer uma genealogia dos estudos pós-coloniais e decoloniais, mas apenas esclarecer o que são

essas correntes de pensamento e ao mesmo tempo defender a pertinência do termo decolonialidade para os estudos da infância no Brasil e na América Latina.

De acordo com Coelho (2017, p. 3), “os estudos pós-coloniais podem ser conceituados como um grande conjunto de teorias cujo foco tem sido subverter a ordem social, política e econômica imposta pelo processo colonizador ocidental, em áreas de concentração das Ciências Humanas e Sociais e da Filosofia”. Assim, tais estudos foram importantes no desvelamento do eurocentrismo que constitui o pensamento moderno ocidental.

Bauman (1999, p.12) esclarece que “podemos pensar a modernidade como um tempo em que se reflete a ordem – a ordem do mundo, do habitat humano, do eu humano e da conexão entre os três [...]”. Dessa forma, pode-se afirmar que o Estado, enquanto instituição máxima da modernidade, inseriu a consciência da ordem para o mundo ocidental. Uma ordem que visa estabelecer normas para classificar o que é normal e anormal em uma sociedade. Para Bauman (p. 9), “classificar significa separar, segregar [...]”, sendo assim, a modernidade estabelece um padrão de existência em que tudo que foge a ele torna-se inexistência e é produzido como o “outro”. Portanto, os estudos pós-coloniais surgem como uma denúncia das relações colonizadoras que definem a sociedade contemporânea com base em uma classificação étnica e racial. Autores como Homi K. Bhabha, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Edward Said, Franz Fanon, entre tantos outros, apropriaram-se do argumento pós-colonial, trazendo reflexões significativas para problematizar o projeto da modernidade e seu potencial diferenciador.

Segundo Ballestrin (2013),

Depreendem-se do termo “pós-colonialismo” basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra (Ballestrin, 2013, p. 90).

Para essa autora, o pensamento pós-colonial se tornou uma espécie de “modismo acadêmico”, que chegou tardiamente nas ciências sociais brasileiras. Essa corrente de pensamento ao mesmo tempo em que inspirou muitos autores, também gerou um certo “incômodo” aos pensadores não europeus e não norte-americanos, uma vez que o pós-colonial

continuava centrado em teorias hegemônicas. Mata (2014) faz um alerta para o entendimento do pós-colonial enquanto uma ideologia, visto que por trás do seu discurso epistemológico esconde-se um paradigma eurocêntrico do conhecimento. De qualquer maneira, é importante frisar: “Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplina percebeu a herança colonial e intercedeu pelo colonizado” (Ballestrin, 2013, p. 91).

O tema da colonialidade/decolonialidade tem sua origem em teorias marxistas, e foram tidas como principal referência para os estudiosos filiados ao pensamento pós-colonial. Contudo, com a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade, pensadores latino-americanos começaram a reivindicar uma autonomia teórica para pensar os problemas da América Latina, bem como abandonar o eurocentrismo presente nas ciências sociais. Em conformidade com Ballestrin (2013, p. 98), “O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações”. Nos anos 2000, o grupo já se encontrava consolidado, reunindo importantes autores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura Santos e Zulma Palermo.

Para esse grupo de autores, o pensamento pós-colonial era contraditório aos seus objetivos, visto que seus teóricos faziam ciência com base em uma epistemologia hegemônica. O próprio termo “pós-colonial” é passível de questionamentos. Segundo Coelho (2017, p. 4), “O ‘pós’ do pós-colonial não reflete as intenções latino-americanas de emancipação, o prefixo ‘de’ de decolonial indica a necessidade de descolonizar o pensamento/a vida, ou seja, de se libertar das amarras e heranças frutos de um processo colonizador tão violento”.

É compartilhando desse raciocínio que acredito na pertinência do termo “decolonialidade”. Como investigadora das temáticas indígenas e latino-americana que sou, penso ser fundamental refletir sobre o meu papel enquanto pesquisador subalterno. Em concordância com Mata (2014), não podemos esquecer que as práticas de dominação também se manifestam nos interstícios das instituições do saber. Logo, precisamos estar vigilantes para não favorecer o discurso hegemônico em nosso fazer científico, urge uma descolonização epistemológica.

Para compreender a decolonialidade, é necessário esclarecer primeiro o que se entende por colonialidade. Segundo Quijano (2010),

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2010, p. 84).

Com o processo de colonização, raça e divisão do trabalho foram associados. Assim, foi imposto à população global um parâmetro de classificação social a partir do eurocentrismo, isto é, a colonialidade. Em concordância com Quijano (2005, p. 115), a característica do padrão mundial de poder é o colonial-moderno-capitalista-eurocentrado. O Eurocentrismo é “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais”, é o projeto intelectual da modernidade.

O desvelamento que Dussel (2005) faz acerca da Modernidade nos ajuda a compreender melhor a colonialidade na América Latina. De acordo com o autor, a Europa Moderna tal qual disseminada pelos europeus nos territórios subalternos, é na verdade uma “invenção” ideológica. A Modernidade não é exclusivamente europeia e ocidental, mas euro-afrasiática. Dessa forma, o autor destaca dois paradigmas da “Modernidade”: uma que é eurocêntrica, pois se diz surgir na Europa Ocidental; e uma Modernidade que se expande com a exploração da América (entendida de um lado como “emancipação” e de outro como mítica cultura da violência). Para Dussel (2005), desvelar o segundo paradigma é um processo em direção a uma “Trans-Modernidade”, pois só ele inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial. Portanto, na perspectiva decolonial, a Trans-Modernidade seria um projeto de libertação do pensamento ocidental-eurocêntrico-hegemônico.

Destaco aqui, que o termo “descolonização” também se torna incompleto para o contexto da América Latina, pois esse termo sugere apenas o fim da dominação/exploração do Colonialismo, por isso, os estudos decoloniais optam por suprimir o “s” (Walsh, 2009). Quijano (2005) esclarece que o sistema que se estabeleceu a partir da América foi tão forte que permaneceu mesmo com o fim do período colonial, daí a necessidade de se pensar em uma “colonialidade”.

Em conformidade com Pozzer (2018, p. 62), “A decolonialidade pode ser considerada um processo de des/re-construção, tal como foi a colonialidade, no sentido de longo processo

sociocultural de transformação do imaginário humano”. Como a noção de infância não passa alheia à colonialidade, a decolonialidade torna-se uma categoria essencial para se pensar as concepções de infância na América Latina. É o que proponho na discussão a seguir.

5 INFÂNCIA E DECOLONIALIDADE

É inegável a contribuição da fundamentação pós-colonialista para os Estudos da Infância. O entendimento de infância e criança que temos hoje na Antropologia da Infância e na Sociologia da Infância é graças a essa corrente de pensamento. Dessa forma, a criança e a infância podem ser compreendidas a partir dos seguintes critérios:

- A criança e a infância são uma construção social;
- A infância é entendida não como algo universal, mas como um componente tanto estrutural quanto cultural;
- Considera a variabilidade dos modos de construção da infância, reintroduzindo a infância como um objeto ordinário de análise sociológica;
- As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produto e atores dos processos sociais;
- A infância é uma variável de análise sociológica que se articula à diversidade das crianças considerando a classe social, gênero e pertencimento étnico (Abramowicz et al., 2010, p. 40).

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 aproximadamente a partir da década de 1960. Até então, a criança era pensada nos moldes da “colonialidade”, isto é, em uma perspectiva “adultocêntrica” e ocidental. De acordo com Coelho (2017, p. 28), “No Brasil os estudos pós-coloniais estão trabalhando na perspectiva de dar maior visibilidade às crianças na sociedade adultocêntrica. Uma das estratégias da análise pós-colonial nos estudos da Infância tem sido revisitar conceitos e práticas, fazer uma releitura do que está posto”. Assim, os pós-coloniais vêm questionando algumas ideias que prevalecem nas correntes de pensamento dominante, como a noção de uma criança universal e a “idade” como uma categoria de opressão. A criança é então pensada “como capaz de interpretar e dar novos sentidos às relações que vivenciam com o mundo, com as outras crianças e com os adultos” (Abramowicz et al., 2010, p. 48).

A metodologia na pesquisa científica sobre infâncias também tem uma mudança de paradigma com o pensamento pós-colonial. Antes, a criança encontrava-se mergulhada em “uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos” que mantinham uma “certa

naturalização da infância, compreendida como fase de desenvolvimento da criança, ou como uma fase biológica do desenvolvimento humano, igualmente sobreposta a todas as crianças”. Dessa forma, os Estudos da Infância influenciados pelo pós-colonialismo, reivindicaram uma “descolonização” da infância, trazendo inovações teórico-metodológicas. Os Estudos da Infância em diálogo com a perspectiva Pós-colonial, começam a 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 torna-se então protagonista de suas próprias narrativas na pesquisa científica sobre infâncias. Agora é a criança quem diz à ciência o que é a infância e não mais o adulto.

É centrada nessa compreensão que escolhi as técnicas de pesquisa do meu projeto de trabalho de conclusão de curso. Pretendo analisar a vivência da infância Tentehar-Guajajara a partir das concepções das crianças. Contudo, com o distanciamento social imposto pelos tempos pandêmicos, a observação participante na comunidade ainda não foi possível, por isso, aqui trato de uma pesquisa exploratória sobre a infância Tentehar-Guajajara com base na percepção de uma indígena adulta. O que não deixa de ser relevante na compreensão da noção de infância que é construída na aldeia, uma vez que as crianças pertencem a um contexto cultural que também é produzido pelos adultos. A metodologia da pesquisa com crianças não pretende substituir o “adultocentrismo” por um “infancentrismo”, mas dar autonomia à criança para pensar sua própria infância, bem como propor uma co-existência que foi impossibilitada por muito tempo pelo pensamento colonial.

Ainda que a corrente Pós-colonial tenha impulsionado os Estudos da Infância, não podemos adotá-la sem ao menos refletir sobre suas fragilidades para compreender as infâncias brasileiras.

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. E não sem razão, uma vez que o autor introduz um pensamento descolonizador acerca da infância. Ao pensar sobre a criança no Antigo Regime, traz para os estudos a compreensão da infância enquanto uma construção histórico-social. Para o autor, apesar de sempre ter existido crianças no sentido biológico, nem sempre existiu o “sentimento de infância”. As crianças eram vistas na Idade Média como “adultos em miniatura”. Ariès destaca que esse sentimento é uma criação da

Modernidade que foi descoberto apenas no século XIII. O autor 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).

Embora a obra de Ariès (1981) seja tomada como uma das mais relevantes para os Estudos da Infância, a crítica realizada pelo historiador francês ainda é tênue. Em seu estudo, a infância ocidental se reduz à criança europeia. Partindo de uma perspectiva decolonial, a obra não conseguiria contemplar as infâncias latino-americanas.

Concordo com Mary Del Priore (2010) ao expressar que o trabalho de Ariès instiga os historiadores brasileiros a irem atrás de suas próprias respostas. Essa autora organizou uma coletânea de diversos estudos sobre a história da criança no Brasil, apresentando uma infância brasileira com base na própria história. Para a autora,

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).

Mary Del Priore (2010, p. 7) deixa muito clara a importância de uma postura científica decolonial. Segundo esta autora, “a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola”. Assim, devemos buscar conhecer a nossa realidade primeiramente em nossa própria ciência.

Em conformidade com Castro (2019), a teoria decolonial nos convida a refletir sobre as desigualdades econômicas e sociais contemporâneas que remontam ao projeto moderno que colocou a Europa como um centro mundial. A colonialidade do poder-saber-ser estabelece um desequilíbrio epistêmico entre as produções do Norte e Sul global, em que define quais os tópicos de investigação são de interesses hegemônicos e quais pesquisas irão circular pelo mundo. A criança do “Sul Global” é sempre retratada como diferente, outro, tradicional, não-moderno. Suas diferenças são sempre tomadas como desviantes do que se tem por ideal que é a “infância global”. Assim, discutir sobre a pluralidade cultural das infâncias e não questionar a colonialidade ou o poder hegemônico diferenciador, leva-nos ao

equivoco de fazer uma análise de infâncias plurais apenas como mero exemplo daquilo que se distancia do padrão norte-eurocêntrico da infância.

Castro (2019) também esclarece que o global tende a invisibilizar o local. Segundo a autora, a ciência moderna europeia se mantém como centro de autoridade na produção e disseminação do conhecimento científico. Não somente os conhecimentos não norte-europeus tornaram-se invisíveis, como também a produção científica desses locais é considerada irrelevante e desconhecida para o Norte. A colonialidade do saber faz com que os acadêmicos do Norte tenham privilégios na circulação de suas teorias, conceitos e perspectivas mundo a fora. O Sul global se quiser circular suas produções científicas, terá de se enquadrar em tais teorias, perspectivas e conceitos hegemônicos. Outro problema evidenciado pela autora, é que o conhecimento científico do Sul quase sempre é produzido na língua vernácula, isto é, sem ser na língua inglesa. Como para acessar a esses trabalhos exigiria um enorme esforço por parte dos intelectuais do Norte, o conhecimento sobre as infâncias do Sul fica restrito apenas à literatura que se pode acessar em inglês. Portanto, a hegemonia da língua inglesa é um objetivo da globalização.

Essa invisibilidade social dos conhecimentos do “Sul Global”, Boaventura Sousa Santos (2010) denomina de epistemicídio. Em sua concepção, o epistemicídio é decorrente do pensamento moderno ocidental, isto é, do pensamento abissal. Esse pensamento,

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (Santos, 2010, p. 31-32).

Neste sentido, a perspectiva decolonial, diferentemente da pós-colonial, propõe uma agenda política que possibilite a visibilidade das epistemologias do Sul. De acordo com Castro (2019), as teorias da globalização não enfocam a dicotomia Norte-Sul, e quando a tratam, descrevem-na como construções geográficas e não geopolíticas. Isto faz com que as questões colonizadoras sejam apagadas sem culpa. A autora enfatiza que ao se pensar sobre as infâncias no Sul, os pesquisadores devem questionar os conhecimentos canônicos acerca das crianças. Assim, os Estudos da Infância não devem abraçar a globalização de forma apolítica, já que a dicotomia Norte-Sul continua classificando o conhecimento científico sobre a infância.

Embora não tenha me aprofundado nos estudos decoloniais na minha graduação, penso ser uma reflexão teórico-metodológica importante para se pensar a vivência da infância Tentehar-Guajajara, uma vez que se trata de crianças do “Sul Global”. Portanto, enquanto um pesquisador do Sul, proponho neste trabalho analisar a infância feminina Tentehar-Guajajara a partir das produções científicas locais. Acredito ser este um primeiro passo para a tomada de uma postura científica decolonial.

6 UMA INTRODUÇÃO À INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA

Este tópico pretende introduzir o leitor acerca das concepções de infâncias indígenas, e em específico, da infância Tentehar-Guajajara. Para tanto, faço uso de uma bibliografia centrada em estudos etnográficos brasileiros.

Clarice Cohn (2019), afirma que geralmente a infância é concebida após o nascimento, contudo, entre os povos indígenas, a sua capacidade enquanto agente, começa ainda na gestação e no parto. Para Tassinari (2007), podemos delimitar cinco concepções indígenas que são recorrentes na infância das diversas etnias, sendo elas: 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. As concepções analisadas por Tassinari (2007) são um norte para os estudos que se referem à infância nas sociedades indígenas.

De acordo com Sousa (2012), a noção de infância foi pensada de forma generalizada, podendo ser definida em três eixos de análise: 1) a infância é a vivência do lúdico; 2) a ludicidade se opõe ao trabalho; 3) o trabalho na infância revela uma ausência da ludicidade, tendo como consequência a não vivência da infância. Na visão da autora, esse reducionismo da infância, é, na verdade, um grande equívoco, uma vez que ludicidade e infância podem ser vivenciadas em espaços de labor.

Esse reducionismo foi por muito tempo aceito pelas ciências sociais, entretanto, novos estudos têm demonstrado as mais diversas formas de se conceber a infância. Segundo Sousa (2012), cada vez está mais difícil de aceitar essa concepção de infância unidimensional, sobretudo em um país tão diversificado como é o Brasil. A autora enfatiza que durante seus estudos com infâncias diversas (camponesa, indígena, urbana, etc.), percebeu a necessidade

de relativizar essa primeira concepção para pensar em uma pluralidade dos modos de ser criança.

Em se tratando da infância Tentehar-Guajajara, Sousa (2012) faz uma análise com base naquilo que denominou por “átomo da infância” que, de acordo com a autora,

[...] seria uma trilogia cujas características constituintes seriam a ludicidade, a aprendizagem (escolar ou não-escolar) e a participação das crianças no processo produtivo (no caso das crianças quebradeiras de coco babaçu e camponesas) ou na realização de tarefas domésticas (mais presente para as crianças indígenas, embora também em todas as outras experiências) (Sousa, 2012, p. 2).

Desse modo, em culturas não-urbanas, faz-se necessária uma relativização do trabalho infantil, pois deve-se levar em consideração que algumas culturas têm o trabalho como um espaço de socialização e aprendizagem.

Conforme Sousa (2012), em sua pesquisa realizada na aldeia indígena Bacurizinho, a cultura Tentehar-Guajajara possui cinco elementos que caracterizam a infância das crianças indígenas: a ludicidade, a realização das tarefas domésticas e a aprendizagem escolar e não-escolar, a participação nos rituais de iniciação e passagem e a prevalência da língua materna.

Na infância Tentehar-Guajajara a ludicidade encontra-se presente nos diversos espaços. Embora o trabalho seja dado como algo sério e distante do lúdico, nos espaços de produção da aldeia, as crianças também fazem uso das brincadeiras. Realizar uma tarefa doméstica ou ajudar os pais na roça nem sempre é um fardo, na maioria das vezes, esse pode ser um momento de diversão na infância indígena. Daí a importância de se relativizar a concepção do trabalho infantil, uma vez que, não podemos perder de vista a forma como a relação entre infância e trabalho é concebida na cultura de cada povo.

Em conformidade com Oliveira (2022, p. 98), em sua pesquisa realizada na aldeia indígena Morro Branco, “O cotidiano da infância Tentehar-Guajajara não é só brincadeiras e diversão, as crianças também passam por momentos conflituosos”. No entanto, ainda que tenham conflitos entre as crianças, sempre são esquecidos em pouco tempo e o companheirismo nas brincadeiras sempre retornam. Em relação aos conflitos que permeiam o cotidiano das crianças indígenas Tentehar-Guajajara na aldeia indígena Morro Branco, em especial as “malcriações”, a autora esclarece que os pais não costumam utilizar punições severas, mas sim, advertências orais, mais comumente falas em tons elevados.

A infância dos Tentehar-Guajajara, também é permeada pelo processo de aprendizagem da língua materna (dialeto Tentehar-Guajajara originado no tronco linguístico

Tupi-Guarani) e da língua dos “karaiw” (sociedade branca), isto é, a língua portuguesa. Assim, “as crianças são sempre iniciadas na língua materna só depois passando a aprender o português, tornando-se bilíngues” (SOUSA, 2012, p. 17). A aprendizagem das línguas se dá tanto na escola quanto na convivência nos espaços da aldeia. Geralmente a língua portuguesa é aprendida na escola, contudo, esse aprendizado também pode se dar fora do ambiente escolar.

Os estudos realizados sobre a infância entre os povos indígenas, demonstram que as crianças são educadas com mais autonomia e independência dos pais. De acordo com Sousa (2012, p. 18), “entre as crianças Tentehar-Guajajara a proteção exacerbada dos adultos parece só se fazer presente antes dos primeiros passinhos quando permanecem presas ao corpo das mães pelas tipoias coloridas”. A autora ressalta ainda, que na terceira infância as crianças mais velhas passam a cuidar das mais novas. Concordo com Tassinari (2007, p. 16), ao dizer que “o reconhecimento das habilidades infantis e de sua autonomia frente à educação não tira dos adultos indígenas a responsabilidade por educar as crianças e dar-lhes condições de aprendizagem”. Os Tentehar-Guajajara são muito atentos quanto às etapas de crescimento dos seus filhos. Não só os pais da criança têm essa preocupação, mas todos os parentes também são responsáveis por sua educação.

7 OS RITOS DE INICIAÇÃO FEMININA TENTEHAR-GUAJAJARA

Aqui tenho como objetivo descrever os ritos de iniciação feminina Tentehar-Guajajara que fazem parte da noção de infância construída em duas comunidades indígenas de Grajaú, Maranhão. Para tanto, parto da análise de entrevistas realizadas com mulheres indígenas pertencente às comunidades Morro Branco.

Os rituais de iniciação e passagem são de extrema importância na vida das crianças indígenas Tentehar-Guajajara. São rituais relacionados à produção de corpos saudáveis (Tassinari, 2007). A criança indígena é educada para o cuidado da saúde do corpo por meio de uma alimentação adequada e pelos rituais de passagem. As meninas quando atingem a menarca, ou seja, quando se transformam em mulheres, precisam também passar pelo ritual da menina-moça ou Festa do Moqueado. Esse ritual garante uma produção do corpo sem transtornos psicológicos, bem como bonito e saudável. Os meninos também passam pelo ritual de passagem. Diferente das meninas, os meninos tornam-se rapazes no momento em

que mudam a voz. Quando seus parentes notam que sua voz “engrossou”, isto é, tornou-se mais grave, é chegado o momento do ritual. Assim, os meninos têm a Festa dos Rapazes. No entanto, aqui nos prenderemos ao que concerne somente à infância feminina.

Diante do que já observei na Aldeia Morro Branco e do que a Enfermeira/Cacique, bem como a Pajé, e a Artesã relataram, posso concordar com Zannoni (1999, p. 64) ao dizer que “a iniciação feminina representa o ritual por excelência” do povo Tentehar-Guajajara. Segundo as indígenas entrevistadas, os meninos possuem a festa deles, porém, não é tão realizada quanto a Festa da Menina-moça. Tal fato fica claro na fala da Pajé, quando diz que,

Por muito tempo a gente não teve a festa do rapaz, né? Foi uma luta, sabe? Mas a gente queria resgatar... resgatar a festa do rapaz, trazer de volta nossa cultura. [...] é importante porque os cantores mais antigos estão morrendo e a gente precisa passar as cantorias pra os rapazes, pra levar isso adiante.

Com relação a estes ritos de iniciação feminina, a Enfermeira/Cacique nos esclarece que ele acontece quando a menina tem a primeira menstruação, contudo, os cuidados se dão bem antes da menarca, como podemos perceber na fala da Enfermeira/Cacique:

Quando tiver com 9 anos, ou com 8, menina mulher, né, aí já começa a nascer os peitím. Aí a mãe vai observando. Aí tem uma que menstruou com 9 anos. Já começa cedo, né, aí a mãe já fica de olho, aí diz assim: “Fulano, já tá nascendo os peitím”. 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.

Assim, antes da menina indígena ter a primeira menstruação, as mulheres Tentehar-Guajajara que são próximas a ela já vão orientando sobre como ela deve proceder para notar que teve a menarca. A criança também é orientada sobre os alimentos que são proibidos nessa fase, como frutas verdes e azedas. Além disso, a mãe ou a avó também aconselham para que ela não corra e nem brinque com os meninos quando estiver nessa fase em que os seios já estão se desenvolvendo. Esta última orientação também foi destacada no estudo etnográfico realizado por Galvão (1996), o autor não conseguiu observar meninos brincando com meninas nos processos de socialização do povo Tentehar-Guajajara.

Segundo a Enfermeira/Cacique, quando a menina Tentehar-Guajajara menstrua pela primeira vez, é aconselhada a contar para o irmão ou para a mãe. Em conformidade com Zannoni (1999, p. 64), “Quando a menina percebe que está menstruada, avisa um menino ou menina com os quais está brincando, tomando banho ou lavando roupa. Geralmente, quem gosta de dar o aviso para a mãe é um menino”. Percebo que na cultura Tentehar-Guajajara há uma maior liberdade para o compartilhamento entre as crianças de saberes considerados tabus pela sociedade não indígena. A menarca muitas vezes representa um constrangimento para as

meninas não indígenas. Este fato fica ainda mais nítido no trabalho de Oliveira (2022, p. 104), no qual a autora explica que, “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”. Nas palavras da Pajé, é demonstrada a grandeza desse momento para a comunidade e o simbolismo que se tem por trás de todo o rito de passagem que se sucede.

Esse é um ritual muito importante, né? É muito bonito de se ver...os parentes⁷ todo se envolve, é nossa cultura, a cultura indígena, né?

Outra curiosidade em relação à menarca, é que segundo os conhecimentos tradicionais da cultura Tentehar-Guajajara, se a menina não contar para alguém que menstruou, pode perder a sanidade mental. Sobre esse relato, questionei à Enfermeira/Cacique se isso realmente acontecia ou se era falado para a menina ficar com medo e contar. Ela respondeu:

Fica! Fica mesmo! Aí tu vai sentir meio mundo de coisa, dor de cabeça, aí tu não vai ficar normal, aí a gente fica com medo. Porque tem que contar pra poder ficar guardada durante 7 dias, de resguardo, né. Aí quando fica, tem que dizer ou pra um irmão ou pra um parente, prima.

Quando a criança menstrua pela primeira vez, o corpo fica frágil e suscetível a diversos perigos, tanto no plano físico quanto espiritual. O resguardo de sete dias acontece na “tocaia”, uma casinha de palha ou um cômodo da casa preparado para o rito de iniciação. O resguardo na tocaia é uma forma de proteger a criança nesse período de fragilidade. Este ponto, a Pajé explica que,

Quando a menina menstrua a primeira vez, o corpo dela fica aberto, né? Por isso tem que usar o jenipapo. O jenipapo protege a menina dos maus espíritos que quer se apossar do corpo dela, né? [...] Toda menina, quando fica mocinha, tem que pintar o corpo, é a forma que a gente tem de proteger a menina.

Neste ponto fica claro a cosmovisão que os indígenas possuem sobre o sangue e suas representações na sua crença e em suas raízes culturais. No momento em que a mãe descobre que a menina menstruou, orienta que a filha fique deitada enquanto as mulheres vão preparar a esteira⁸ e o líquido do jenipapo para passar em seu corpo. De acordo com a Enfermeira/Cacique, o jenipapo serve para proteger a criança de adoecer e de entrarem coisas ruins no corpo. A mesma função serve para os colares de miçangas e os adornos que as crianças utilizam durante o ritual de passagem. Depois que a menina menstrua, continua a fala da Enfermeira/Cacique,

Aí a aldeia toda já sabe. Aí vai se espalhando, né, “a filha do Fulano ficou moça!”. Aí todo mundo: “Êeéh! Que horas é a pintura?” Aí vai, é uma alegria pras comunidades. Aí todo mundo vai lá se pintar e ver pintando. Aí começa a pintar, bota o colar, corta o cabelo. Aí a mãe vai orientando. Aí diz: “Olha, depois que tá lá dentro (da tocaia), não pode comer galinha, porque a galinha dorme cedo, senão tu

⁷ Forma comumente utilizada pelos indígenas para se referir a outro indígena.

⁸ Tapete feito de palha para que a criança fique em pé enquanto passam o líquido do jenipapo em seu corpo.

vai ter problema de visão”. Aí a mãe vai observando, ou a mãe ou a vó, né. Pode comer uma carnhinha, um peixe. Só esses dois que pode comer, não pode comer nem coisa de caça ainda. Enquanto não fizer a festa dela ou de moqueado ou então na festa mesmo, aí não pode comer caça. Só depois que terminar a festa que pode comer. Aí quando vai comer coisa doce como o café, aí pega açúcar e passa aqui nas juntas (nas articulações da criança). Aí quando vai comer, vamos supor, beiju (alimento feito de polvilho), aí a mãe vai e diz: “Olha, antes de tu comer beiju, tu tem que botar aqui na tua cabeça”. Só o primeiro dia quando vai comer, aí tu bota o beiju na cabeça.

É interessante destacar o corte de cabelo que a menina-moça adquire após a sua primeira menarca, ou seja, a franja, que possui um simbolismo, demonstrando que aquela menina passa pela transição de criança/mulher, também entendido como um fazer e ser político, no qual estará mais envolvida nas práticas culturais e na comunidade como um todo, pois, para os indígenas Tentehar-Guajajara, a ideia de infância e a fase adulta destoam do entendimento dos não indígenas.

Outro ponto que deve ser levado em consideração, é a noção de como os alimentos transmitem vitalidade e força para as crianças antes mesmo delas comerem. Perguntei à Enfermeira/Cacique o porquê de a menina colocar o beiju na cabeça. Ela me respondeu que isso evitava que as meninas tivessem cabelos brancos cedo. Zannoni (1999, p. 65) também relata o fato em seu trabalho: “um beiju quente é colocado na cabeça dela a fim de que não crie cabelos brancos, não fique manchada ou com a pele enrugada”. Quanto à caça, enquanto a criança não passa pela Festa da Menina-moça o corpo ainda não está preparado para receber o alimento.

Com relação ao período de reclusão na tocaia, a Artesã diz que, a tocaia serve como uma outra forma de manter a menina-moça protegida dos maus espíritos e males que podem atingi-la. Ressalta ainda que,

Enquanto a menina-moça tá na tocaia, quando é à tarde, 17h30, 18h, a mãe ou a vó tem que pegar um algodão ou pano velho e queimar. Quando queima, não sai aquela fumaça? Aí queima, aí passa e vai esfregando nos pés, nas mãos, e deixa o outro lá na porta queimar que é pra coisa ruim não entrar dentro de casa de noite, nela lá. Porque ela tá ali protegida na tocaia. Aí a mãe tem que ter cuidado que é pra não entrar qualquer coisa ruim lá dentro. Aí toda noite tem que fazer isso. A mãe tá como segurança. Aí tem que ter uma pessoa sempre com ela ali dentro do quarto, dormir com ela, que é pra não ficar só. Aí pode se levantar só pra ir pro banheiro, mas não pode sair fora. E comer lá dentro mesmo. Aí quando quer água, tem que levar lá dentro do quarto pra ela.

Como ela descreveu, a tocaia serve como um forte de proteção contra todos os males que possam acometer a menina-moça. E a mãe ou a avó, têm um papel fundamental nesse período de reclusão. Como ela mesmo retratou, é a “segurança” da criança. Além disso,

homens não podem entrar na tocaia, tenho apenas algumas exceções. Sobre a tocaia, Oliveira (2022) pontua que,

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 (Oliveira, 2022, p. 103).

No sétimo dia de tocaia, toda a aldeia já está sabendo que a menina-moça sairá da tocaia na madrugada. À noite, os cantores, os parentes e os convidados se reúnem para cantar em frente ao local que a menina-moça está reclusa. De acordo com a Enfermeira/Cacique, a mãe tem que preparar alguma comida para receber os convidados:

Aí a mãe tem que fazer alguma coisa pros convidados ali, que vai sair na cantoria. Se não tiver comida, tem que fazer algum lanche. Uma coisa assim. Aí toda vez tem que ter um lanche, uma cantoria, alguma coisa, porque ali os parentes mais próximos, os amigos, os avós, as tias, os colegas, já tão ali com curiosidade de ver ela saindo. Vamos supor que ela tava viajando pra algum lugar, né, aí tão tudo esperando 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 tá se transformando como mulher. Não é mais como uma criança...

Na fala da Enfermeira/Cacique podemos compreender que os ritos de iniciação feminina Tentehar-Guajajara realmente são “ritos de passagem”, pois, para esse povo, após esses rituais há uma transformação da menina em mulher, portanto, ela deixa de ser criança para a comunidade. Contudo, o que foi relatado pela Enfermeira/Cacique que ainda não é a Festa da Menina-moça, mas apenas um rito preparatório para a grande festa. Em conformidade com Zannoni (1999),

Antes do amanhecer, por volta das quatro horas da manhã, a moça é convidada a sair da tocaia. [...] Na noite do dia anterior enche-se um balde de água e nele se colocam folhas de macaxeira. Essa água é posta no sereno da noite para “adormecer”. De madrugada, o balde é colocado cerca de cem metros da casa onde a moça está reclusa. Nesse percurso são colocadas umas tochas ou lamparinas atadas a estaca para clarear o caminho onde a moça deverá correr em direção à água (ZANNONI, 1999, p. 66).

Na hora de sair da tocaia, a menina deve correr por um percurso e as pessoas presentes correm atrás dela, em direção ao balde com água, onde sua mãe e/ou avó a estarão esperando. Há algumas décadas, o percurso feito pela menina, a levava até o rio, e os rapazes que corriam atrás dela tinham o objetivo de pegá-la antes de chegar ao seu destino e se assim acontecesse, o rapaz que a pegasse tinha o direito de se casar com a menina-moça. Atualmente, embora

corram atrás da menina-moça, a prática de se ter direito ao casamento com ela não é mais aceita. No que tange à corrida, esta é tida como uma forma da menina-moça não ficar “preguiçosa”, ou seja, também possui seu simbolismo, deixando claro que todas as partes do ritual possuem toda uma cosmovisão que paira sobre práticas ritualísticas dos povos Tentehar-Guajajara. Ao chegar até o balde, as mulheres mais velhas dão banho na menina com as folhas de macaxeira. Enquanto dá banho na criança, a mãe aperta todo o seu corpo com as mãos para que cresça forte, saudável e bonita.

Em relação ao momento da saída da tocaia, Oliveira (2022), em seus estudos, descreve esse momento.

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 (Oliveira, 2022, p. 110-111).

Segundo a Enfermeira/Caique, após o rito da tocaia, é o momento de marcar a data da Festa da Menina-moça ou Festa do Moqueado,

[...] quando marca como daqui três mês, dois mês, nós vamos fazer o moqueado, nós vamos pro mato caçar. Aí chama aquelas menina-moça, aí vai pintar novamente. Aí que vai fazer pintura de onça. A onça não é toda... Aí vai só pingando. Isso quando os caçador vão pro mato. Aí vamos passar a noite cantando. É a preparação pra festa do moqueado. Aí no outro dia que eles vão pro mato. Aí no outro dia eles vão pro mato passar um mês ou dois mês caçando, aí que eles vêm, né. Aí faz um jirau só botando caça, aí vão distribuir, né. Aí, vamos supor, vão uns dez caçador ou uns quinze, aí cada um tem que chegar com qualquer tipo de caça. Um mata um jacu, outro mata um veado, um mata uma cutia, um macaco, um catitu...

A Pajé também enfatiza que,

A gente junta as meninas que tiveram a primeira menarca, né? De várias aldeia. Por exemplo, filha de fulana ficou moça tal mês, então vamos fazer o moqueado, aí as meninas que forem ficando moça até a data da festa, vai entrando também. Aí todos os parente das moças vão caçar, pra ajudar na festa. [...] O moqueado é a caça que fica ali curtindo um tempo só naquele calorzinho da brasa, pegando aquela fumaça, por isso a gente chama de moqueado.

O moqueado é um tipo de alimento que é feito da carne de caça e preparado para o dia da Festa da Menina-moça. Essa parte do ritual requer um planejamento antecipado, pois demanda bastante tempo para a sua preparação. 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.

Durante a caçada, cada parente é responsável por trazer uma caça. De acordo com a entrevistada, enquanto os homens estão caçando, eles colocam as caças para assar na fumaça de uma fogueira. Essas carnes ficam defumando por vários dias, até que consigam o suficiente para a realização da festa. Quando retornam da caça, os homens são esperados com muita alegria:

Aí os caçador vão avisar: "Olha, nós estamos chegando tal dia!", aí as moças, donas da festa, vão esperar na entrada. Aí os caçador vão levando um cofo nas costas, cada um levando, aí as menina-moça vão receber. Aí vão levar água pra eles. Aí vai junto até lá no local. É bonito. Ali no Morro teve assim. Foi bonito, muito bonito mesmo a chegada. As meninas encontrando lá os caçador. Vão se encontrando, aí leva água ou pro pai ou pros tio lá que tão vindo do mato... Uma leva refrigerante. É bonito! Aí solta foguete, solta espingarda, e vão cantando até lá no local onde vai ser a festa do moqueado. A gente vai cantando até lá. Aí deixa lá e vai só aguardando, quando chega no dia que prepara.

Compreendo que o ritual de passagem da menina-moça é composto por vários ritos que vão desde a menarca até a Festa do Moqueado. O rito de recepção dos caçadores é mais uma etapa de preparação da grande festa. É um momento de felicidade para a aldeia, pois os caçadores garantiram o prato principal do ritual de passagem, o moqueado.

Para descrever a Festa da Menina-moça, citarei uma passagem do texto de Zannoni (1999) que relata a festa tal qual acontece nos dias atuais. Assim,

Nas primeiras horas da manhã do dia da festa, as moças se recolhem num quarto da casa em frente à qual acontece a cantoria, [...] elas serão pintadas, com suco de jenipapo por todo o corpo. Ali elas permanecerão, deitadas na rede, até à tardinha, antes de iniciar a cantoria quando serão enfeitadas. Com elas sempre há um rapaz, irmão ou sobrinho, ao qual podem pedir pequenos favores, como água, por exemplo. [...] Quem cozinha a carne para a festa são os homens, de preferência um velho ou um dos caçadores. [...] Às quatro horas da tarde, as mulheres, avós das moças, começam a enfeitar as netas que estão somente com o corpo pintado de jenipapo. Sentam-se na esteira e nelas põem-se os enfeites preparados para a festa. [...] Os cantores, perto das cinco horas da tarde, iniciam a cantoria frente à casa onde as moças estão sendo enfeitadas. Após alguns cantos iniciais, eles convidam as mães a trazerem suas moças para iniciarem o ritual. [...] Cada mãe traz sua filha e coloca o braço dela entre o braço de um dos cantores. [...] Atrás das moças e dos cantores ficam as avós e/ou as tias que ajeitam, de vez em quando os enfeites e os cabelos compridos que descem pelas costas. [...] Por volta das vinte e duas horas, as moças se recolhem dentro do quarto. [...] Os cantores continuam dançando a noite toda, sendo acompanhados por muitos dos participantes. [...] Às quatro da manhã, os cantos mudam evocando os pássaros. As moças voltam para o terreiro acompanhadas pelas avós as quais, como na tarde anterior, dançam frente a elas para evitar os maus espíritos.

Oliveira (2022), também descreve o ritual trazendo algumas nuances em suas investigações,

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 (Oliveira, 2022, p. 119).

Em outro ponto de seu estudo, Oliveira (2022) traz uma demonstração muito interessante de como a menina-moça é tratada no dia da Festa da Menina-Moça.

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 (Oliveira, 2022, p. 118).

Ainda em concordância com Zannoni (1999), o ritual da Festa da Menina-moça permanece intacto em quase todas as aldeias Tentehar-Guajajara. O ritual permaneceu até mesmo com os tempos pandêmicos, nos quais os indígenas realizaram o evento com a proteção de máscaras e distanciamento social entre os convidados.

Outro ponto muito importante a se destacar nesse ritual e nos demais, são as cantorias. Os cantores são de suma importância para o andamento das festividades e cada cantoria é imbuída de significados. A Pajé enfatiza que,

As cantorias, nem todo mundo tem o dom de receber uma cantoria. As vezes vem pra gente a cantoria num sonho, né? Um parente que já morreu e mostra pra gente a cantoria.[...] Tem muitos tipos de cantorias...(canta uma cantoria) essa fala de pássaros, que o pássaro voa no seu, que quer liberdade, que foi embora, é assim, sabe?

Sobre o que acontece com a menina após sua festa, a Artesã 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. Hoje os pais querem mais que as filhas estudem, né? Principalmente aqui na aldeia, que é perto da cidade, a gente percebe mais que os pais tão botando as filhas para aprender.

Desta forma, em contextos atuais, mesmo considerando o ritual da menina-moça como a transformação da menina em mulher, percebo que alguns pais Tentehar-Guajajara optam por orientar que elas esperem mais alguns anos antes de vislumbrarem o casamento. O ideal para esses pais é que as filhas estudem primeiro para depois se casarem e, futuramente tenha um papel ativo dentro da própria comunidade. Por fim, percebe-se que todos os fazeres envoltos aos rituais estão intimamente ligados à pertença étnica dos povos indígenas Tentehar-

Guajajara, logo que todos fazem alusão aos seus modos de ver o mundo, assim como a forma que se expressam e se comunicam através destes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou trazer à tona a discussão da decolonialidade para o fazer científico. Assim, busquei pensar a infância feminina Tentehar-Guajajara com base em uma perspectiva decolonial, optando por autores que conseguissem compreender essa infância a partir do “Sul Global”.

Com o desenvolvimento deste trabalho, notei que os Estudos da Infância possuem pesquisas significativas para lutarem por uma emancipação das teorias eurocêntricas em contextos latino-americanos. Compreendo que a teoria Pós-Colonial trouxe diversas contribuições para os Estudos da Infância no Brasil, porém continuam fundamentando suas análises em perspectivas hegemônicas, algo que é passível de críticas na perspectiva decolonial. Deste modo, acredito que o viés da decolonialidade seja de grande valor para se pensar as infâncias do Sul, pois questionam as epistemologias dominantes que invisibilizam os conhecimentos locais a partir da Colonialidade.

É importante destacar que a construção do sujeito indígena perpassa por construções culturais distintas dos não indígenas, assim como também se diferenciam entre os diversos povos indígenas encontrados no território brasileiro. A identidade de um povo, a pertença étnica, a sua ligação com os costumes e as práticas culturais e, principalmente, todas as expressões envolta da sua língua, seja na forma falada ou cantada, então intrinsecamente ligados entre si, fazendo parte de uma cosmovisão resultante de todos os saberes que foram repassados ao longo dos tempos por seus antepassados.

Este trabalho, para além de buscar entender a feminilidade da criança indígena Tentehar-Guajajara, busca tentar entender as nuances culturais de povos que possuem visões e realidades distintas, ainda que façam parte da mesma etnia. Nesse sentido, ao passo que a aldeia Morro Branco busca esse contato com sua ancestralidade de maneira mais incisiva, por outro lado, percebe-se que tal fato não é constatado na Aldeia Olho D’Água, mesmo se encontrando mais afastada da cidade, o que nos levaria a pensar em menos propensão a contato com as culturas não indígenas e, possivelmente, menos interferências dessas culturas. Ainda assim, o sentimento de pertencimento a uma comunidade é muito presente em ambas as

aldeias e mesmo vivendo momentos e realidades distintas, continuam a sua luta para manter sempre vivas as suas tradições.

Em se tratando da infância feminina Tentehar-Guajajara, notei que os rituais de passagem são de fundamental importância para compreender a noção de infância que é compartilhada na Aldeia Morro Branco e na aldeia Olho D'Água, algo que contribuirá valorosamente como norte durante a pesquisa etnográfica. Este trabalho foi apenas uma investigação etnográfica acerca da vivência da infância feminina Tentehar-Guajajara, na qual ainda permite inúmeras outras investigações mais profundas, podendo ser continuada em um mestrado futuramente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete [et al.]. **O plural da infância: aportes da sociologia.** (Coleção UAB-UFSCar). São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete. RODRIGUES, Tatiane 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 03 de nov. de 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família.** 2ª ed. RJ: Guanabara, 1986.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11. Brasília, maio-agosto de 2013, pp. 89-117.

BAUMAM, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

CASTRO, LÚCIA RABELLO DE. **Why global? Children and childhood from a decolonial perspective.** CHILDHOOD-A GLOBAL JOURNAL OF CHILD RESEARCH, p. 090756821988537, 2019.

CASTRO, Raimundo Santos de. **A PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA: uma proposta de abordagem metodológica de pesquisa em Educação Matemática.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 3, p. 252 - 279, JUL/SET 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000300252. Acesso em: 23 de set. de 2023.

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

COELHO, O. P. **“As crianças são as verdadeiras anarquistas”:** sobre decolonialidade e infâncias. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Crianças indígenas: introdução ao dossiê, estado da arte e agenda de pesquisas.** *Revista de Antropologia da UFSCar*, 11 (1), jan./jun. 2019.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. (2ª edição) Bauru: EDUSC, 2002.

DAMATTA, Roberto. O Ofício de Etnólogo, ou como Ter “Anthopological Blues”. In. NUNES, E. de O. *Aventura sociológica.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DIMENSTEIN, Magda et al. **Gênero na perspectiva decolonial: revisão integrativa no cenário latino-americano.** Revista Estudos Feministas, ed. 28 (3), Florianópolis, 2020. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ref/a/gkYn4NVxTgFL8YHKhsRDJ5n/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em: 07 ago. 2023.

DUSSEL, Henrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005 [2000]. Pp. 24-32.

GALVÃO, Eduardo. **Diários de Campo de Eduardo Galvão: Tenetehara, Kaioá e Índios do Xingu**. Organização de Marco Antonio Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Museu do Índio – FUNAI, 1996.

GOMES, M. P. O índio na história: o povo Tenetehara em busca de liberdade. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRAJAÚ. **Relatório Anual da Coordenação da Educação Escolar Indígena**. 2015.

MATA, I. Estudos pós-coloniais: Desconstruindo genealogias eurocêntricas. In: Civitas, Rev. Ciênc. Soc. vol.14 no.1 Porto Alegre Jan./Apr. 2014.

POZZER, A. S. **INFÂNCIA E (DE)COLONIALIDADE: Reflexões Sobre a Formação Humana**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 109 f. 2018.

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

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005 [2000]. Pp. 107-130.

_____. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder** (terceira parte). França. São Paulo: Ática, 1993. p. 1-33. Disponível em:
<http://www.univale.br/cursos/tipos/posgraduacao_strictu_sensu/mestrado_em_gestao_integrada_do_territorio/_downloads/por_uma_geografia_do_poder-claude_raffestin.pdf>. Acesso em: 15 de dez. 2017.

SA, M. José Ribeiro de. **Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral**. 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, J. C.; LIMA, F. V. **Práticas de Ensino sobre a Diversidade Étnico-Racial: um olhar sobre a experiência com alunos do PIBID/Grajaú-MA**, In: VII FÓRUM

INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2016, Imperatriz. Anais VIII FIPED. Campina Grande - PB: Realize, 2016. v. 1. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/resumo.php?idtrabalho=1055>>. Acesso em: 20 de nov. 2017.

SILVA, Tabita Fernandes. **História da Língua Tenetehára**: contribuição aos estudos histórico-comparativos sobre a diversificação da família tupi-guarani do tronco tupi. 2010.1145f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8947>>. Acesso em: 23, dez. 2017.

SOUSA, Emilene Leite. INFÂNCIA NO CALEIDOSCÓPIO: desconstruindo conceitos, desestabilizando teorias. Caderno Pós Ciências Sociais - São Luís, v. 2, n. 3, jan./jun. 2005.

_____. 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. pp. 1-30.

_____. “Que trabalhais como se brincásseis”: trabalho e ludicidade da infância Capuxu. Campina Grande, 239p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal da Paraíba.

_____. 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.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Cynthia Helena Chaves. **AS CRIANÇAS DO MORRO BRANCO”: UMA ETNOGRAFIA DA INFÂNCIA TENETEHAAR-GUAJAJARA**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em sociologia/CCSST, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4240/2/CYNTHIAPARADEP%c3%93SITO.pdf>. Acesso em: 26 de set. de 2023.

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

VARTULI, Silvia Rachi Vartuli; SIMAN, Lana Mara de Castro Siman. **Conceito De Representações**: Contribuições Para A Pesquisa Sobre O Ensino De História. 5º. ed. [S.l.]: Fóruns Contemporâneos de Ensino de História No Brasil On-line, 2004. 10 p. v. 5. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5301/4236>>. Acesso em: 25 Jan. 2017.

WALSH, C. **INTERCULTURALIDAD, ESTADO, SOCIEDAD**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo 2009.

ZANNONI, Claudio. **Conflito e coesão**: o dinamismo tenetehara. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 1999.