



2844 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT02/GT 17 - História da Educação e Filosofia da Educação

A INFÂNCIA NA AMAZÔNIA COLONIAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS TUPINAMBÁ

Jane Elisa Otomar Buecke - UEPA - Universidade do Estado do Pará
Maria Betânia Barbosa Albuquerque - UEPA - Universidade do Estado do Pará
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPQ

A INFÂNCIA NA AMAZÔNIA COLONIAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS TUPINAMBÁS

RESUMO

Este estudo trata das práticas educativas em que estavam imbricadas as crianças que viveram na Amazônia, no século XVII. Baseada nos pressupostos da História Cultural, que amplia o conceito de fontes, objetiva analisar as práticas educativas no cotidiano social daquelas crianças partindo de crônicas escritas pelos religiosos que viveram na região. Tais crônicas incluem relatos envolvendo as experiências dos padres com os meninos e meninas e sua visão sobre as relações das crianças índias em suas tribos. A pesquisa se caracteriza, do ponto de vista metodológico, como de natureza histórica, com abordagem qualitativa, sendo utilizados os procedimentos da pesquisa documental em diálogo com a pesquisa bibliográfica. O referencial teórico se baseia em Ariès (1986), Chartier (1990), Cunha & Fonseca (2005) e Brandão (2002). Os dados analisados até aqui, evidenciam que as crianças Tupinambás foram importantes transmissoras da cultura indígena na região amazônica e não absorviam passivamente as instruções impostas pelo catolicismo pois mantiveram forte vínculo com seu grupo social e suas formas de aprender.

Palavras-chave: Infância. Práticas educativas. Educação colonial.

A INFÂNCIA NA AMAZÔNIA COLONIAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS TUPINAMBÁS

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, ainda em andamento, se volta para a história da infância na Amazônia colonial, em particular o século XVII e, especificamente, para as práticas educativas em que as crianças estavam imbricadas.

Cabe lembrar, contudo, que ao fazermos referência à Amazônia colonial estamos nos reportando a uma configuração territorial e política particular pois no século XVII, geográfica e politicamente toda a região conhecida hoje como Amazônia, estava inserida no Estado do Maranhão, criado em 13 de junho de 1616 e que se estendia até a Serra de Ibiapaba, atual Estado do Ceará. Em 13 de junho de 1621 o Estado do Maranhão se tornou uma unidade administrativa independente do Estado do Brasil. Devido às dificuldades de navegação até Salvador, onde se situava a então sede do governo geral do Brasil, o governo do Estado do Maranhão passou a se reportar diretamente à Portugal, uma vez que a navegação de São Luís à Lisboa era mais viável do que de São Luís à Salvador. Com isso, Portugal garantiria a posse das terras amazônicas tão vastas e cheias de desafios para a exploração (REIS, 1993).

Embora no século XVII o Pará já tivesse status de capitania, tendo sua sede em Belém, a sede do governo do então Estado do Maranhão ficava em São Luís. Entretanto, algumas vezes, durante o século XVII, esse governo foi transferido para Belém de acordo com as necessidades administrativas que se impunham, originando uma disputa pelo poder entre São Luís e Belém. Essa disputa perdurou até 1772 quando foi criado o Estado do Amazonas que compreendia as capitanias do Pará e do Rio Negro, e o estado do Maranhão que incluía também o Piauí. Somente a partir de então cada estado passou a ter sua autonomia e a região Amazônica começou a ter uma delimitação político-geográfica mais parecida com a que conhecemos hoje (REIS, 1993).

Do ponto de vista metodológico, este estudo configura-se como de natureza histórica, com uma abordagem qualitativa sendo utilizados os procedimentos da pesquisa documental em diálogo com a pesquisa bibliográfica. Teoricamente, baseia-se em Ariès (1986), Chartier (1990), Cunha & Fonseca (2005) e Brandão (2002).

Dentre as fontes privilegiadas para análise dos processos educativos cotidianos envolvendo as crianças, destacamos *a História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e suas circunvisinhas* (1874), do padre capuchinho Claude D'Abbeville e a *Continuação da história das coisas mais memoráveis acontecidas no Maranhão nos anos 1613 e 1614* (2007) do também capuchinho Yves D'Évreux. Ambos os religiosos compunham a missão organizada por Daniel de La Touche que tentou implantar uma colônia francesa na região – a França Equinocial (1612-1615). Essas obras relatam o contato dos padres com os nativos onde as crianças são frequentemente mencionadas como protagonistas em situações que chamaram a atenção dos padres e, conseqüentemente, também a nossa.^[1]

O foco de nossa análise voltou-se para as descrições encontradas nessas fontes, em que são mencionados os “meninos” e “meninas” e para as relações cotidianas em que havia troca de saberes, entendidas como práticas educativas. Os relatos foram lidos e fichados a fim de compreendermos que práticas eram aquelas nas quais as crianças estavam, de algum modo, envolvidas. com isso, a pesquisa aspira somar esforços no sentido de minimizar

a carência de trabalhos que percorram os relatos dos missionários religiosos e viajantes e suas anotações sobre os hábitos das populações autóctones e de suas relações com os adventícios europeus, em busca de práticas de sociabilidade ou indícios de processos educativos de caráter não escolar, bem como as trocas culturais entre diferentes civilizações (ABBATE, 2016, p. 28).

2 A INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA CULTURAL

De acordo com Burke (2011), ao perquirir outros tipos de fontes para responder seus novos questionamentos, os historiadores se depararam com problemas suscitados por essas fontes tais como, a dificuldade de “retratar o socialmente invisível”, ou acontecimentos específicos (BURKE, 2011, p. 25). em vista disso, importa considerar na análise das informações, o etnocentrismo das fontes, que carregam consigo a visão cultural do seu autor. Afinal, não se pode perder de vista o fato de que as fontes utilizadas, referentes ao século XVII na Amazônia, foram produzidas por religiosos e europeus, que registraram uma interpretação particular da história. Ainda assim, é possível obter de tais relatos a visão dos próprios autóctones.

Através de um processo de inquisição contra um moleiro de uma vila na região de Firuli, na Itália no século XVI, Ginzburg (2006) por exemplo, busca

entender como este moleiro formou seu pensamento naquele contexto. Ele demonstrou com isso que os documentos podem suscitar respostas diferentes de acordo com a pergunta formulada e que o exame metódico de um objeto pode ser capaz de explicar o pensamento de uma determinada época e realidade. Assim, a micro história desponta como forma de abordagem do passado atenta às minúcias e detalhes ligando o micro, a exemplo das práticas educativas e o cotidiano da infância na Amazônia do século XVII, com os aspectos macroestruturais, neste caso, o contexto amazônico do século XVII e o sentimento de infância vigente no período (FONSECA, 2003). Trata-se assim, de uma etnografia do passado em que o pesquisador se debruça sobre as fontes examinando as sutilezas e interpretando os sentidos das relações a fim de responder suas indagações.

A fim de refinar o olhar sobre o tema, realizamos uma busca virtual no site Google sobre história da infância no período colonial amazônico sem, contudo, nada encontrar. A partir de marcadores outros como *História da Infância no Período Colonial* e *História da Infância na Amazônia* também poucos trabalhos apareceram.

Ao vasculhar os sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA) e Pós-Graduação em História da UFPA, e analisar os títulos de todas as dissertações e teses publicadas constatamos que pouco sabemos sobre práticas educativas envolvendo crianças na Amazônia Colonial.

Na busca pelos estudos sobre história da infância, destacou-se o francês Philippe Ariès (1986) considerado um dos pioneiros na matéria. Suas pesquisas realizadas no período do Antigo Regime francês nos séculos XVI, XVII e XVIII, enfatizam a transformação da concepção de infância ao longo deste período, demonstrando o papel da escolarização iniciada na Idade Moderna e a emergência da vida privada como principais fatores que influenciaram tais mudanças.

Para Ariès (1986), no século XVI a criança começa a receber uma atenção antes não obtida da família. Os pequenos tornam-se o encanto da casa e são alvos de mimos e gentilezas dos adultos, sentimentos esses não evidenciados em tempos anteriores. A escolarização iniciada no século XVII teve um papel decisivo na formação do conceito de infância, quando os religiosos, tanto da Reforma protestante quanto da Contrarreforma católica, percebem que a educação dos pequenos seria muito mais eficaz para a formação de valores morais e doutrinação do que a educação dos adultos. Conforme o autor:

E? entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância [...] que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego a? infância e a? sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral (ARIE?S, 1986, p. 151).

No Brasil, a obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre pode ser considerada um marco na história da infância visto que ao estudar a estrutura social no período colonial brasileiro ele explora as práticas culturais e educacionais dos vários grupos étnicos presentes naquele contexto que influenciaram a educação das crianças em todo o país. Ao descrever a estrutura social da Colônia, Freyre (2006) faz uma robusta etnografia em que focaliza sobretudo a vida cotidiana nas estruturas sociais do Brasil Colonial. Em sua análise não deixa de fora a infância, e por isso pode ser considerado o pioneiro no estudo social sobre a criança no Brasil, destacando a preponderância da família e do sistema patriarcal naquele período. Para ele, a distância entre crianças e adultos era demarcada pela supremacia deste último e aos meninos cabia almejar a vida adulta para se livrar da vergonha da meninice (MONTEIRO, 2005).

As crianças também foram alvo dos estudos de Mary Del Priore que, em 1991, organizou e publicou um trabalho dedicado à historiografia da infância. Intitulado "História das crianças no Brasil". O livro reúne artigos de historiadores, sociólogos, antropólogos e outros especialistas que abordam variadas narrativas sobre a infância brasileira em épocas e contextos diferentes dando visibilidade à história de milhares de crianças no Brasil. Del Priore (2015, p. 17) considera que "é preciso extrai-las do anonimato e do silêncio em que se encontram, pois elas são sujeitos históricos também". A autora demonstra que as teses de Ariès (1986) não se aplicam ao contexto brasileiro uma vez que tanto "a escolarização como a emergência da vida privada chegaram com grande atraso" e este é um motivador para historiador brasileiro buscar suas próprias respostas sobre nossa infância (DEL PRIORE, 2015, p. 10).

Afirmando a necessidade de pesquisas sobre a infância em outros períodos históricos, Monteiro (2005) também atesta que:

se a História da criança tem ganhado destaque nos últimos anos, é ainda muito presa aos temas da História contemporânea. Poucos pesquisadores têm se debruçado na pesquisa do cotidiano da vida da criança na Colônia como objeto central de sua análise (MONTEIRO, 2005, s.n)

Assim, a fim de contribuir epistemologicamente com o campo da história da educação, em particular com a história da infância, neste estudo procuramos compreender como ocorriam as práticas educativas no cotidiano social das crianças que viveram na Amazônia no século XVII.

O estudo do cotidiano teve grande impulso a partir do movimento dos *Annales* iniciado na França em 1929, quando os historiadores se voltaram para a história do cotidiano social rompendo com a visão de história política preponderante até então. Com isso, ampliou-se o conceito de fontes de pesquisa para todo e qualquer documento – escrito, pintado, fotografado, oficial ou não, que ajude a compreender as mentalidades e as formas de viver do ser humano. Na terceira geração dos *Annales*, conhecida como nova história cultural, a partir da década de 70, vários temas da vida cotidiana como a morte, a religião, a sexualidade, hábitos alimentares, entre outros, se tornaram tema de investigação. Nas palavras de Peter Burke (2011, p. 11), "a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana".

Segundo o autor "A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída" (BURKE, 2011, p. 12). Isto quer dizer que ela não é previamente determinada pelas estruturas econômicas e sociais, mas que as pessoas a constroem em suas relações sociais, através de táticas de resistência e/ou sobrevivência engendradas no cotidiano (CERTEAU, 2014). Nessa concepção, não é mais possível "distinguir o que é central ou periférico na história" (BURKE, 2011, p. 12). E a vida cotidiana, tida como irrelevante até então, passa a ser foco de interesse. Nesse sentido, as práticas educativas ocorridas no cotidiano da Amazônia colonial erigem-se como objeto de investigação e as crianças, antes invisibilizadas adquirem o status de sujeitos da história, podendo, portanto, ser tema de investigação.

Por práticas educativas entendemos, conforme Cunha e Fonseca (2005), toda relação em que ocorre a transmissão e circulação de saberes. Tais práticas não se restringem ao sistema escolar onde predomina, em geral, a transmissão de conhecimentos científicos. Para além do saber científico, buscamos adentrar nos saberes culturais não alicerçados, exclusivamente, na formação escolar, mas no cotidiano social. Assim, focalizamos os saberes transmitidos nas diversas situações pedagógicas em que as crianças estavam envolvidas. Conforme propõe Kuhlmann (1998, p. 11), "A ideia é encontrar a educação no estudo das relações sociais, no estudo da história".

Para Fonseca (2003, p. 54), a educação é "uma dimensão importante da conformação cultural de uma sociedade e como um dos indicadores das diferentes relações nela estabelecidas". Por isso, o estudo das práticas educativas do cotidiano deve levar em consideração os conflitos culturais e sociais presentes no contexto analisado. Para a autora, tais conflitos,

podem estar nas pequenas estratégias cotidianas, nas diversas apropriações de valores, saberes, poderes. Por isso, torna-se importante a referência às noções de representação e apropriação, por permitirem a visualização de práticas culturais presentes na sociedade brasileira e suas diferentes formas de manifestação (FONSECA, 2003, p. 63).

Ao falarmos de representação e apropriação nos remetemos às teorias de Roger Chartier (1990) que focaliza seus estudos nas práticas e representações considerando estas como construções sociais e históricas, fundamentais para a compreensão da própria história.

Para o autor as formas de ver e entender o mundo, isto é, as representações, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as formam e por isso os discursos devem ser entendidos a partir de quem os profere (CHARTIER, 1990). Nessa concepção, define algumas formas de se relacionar com o mundo social: Na primeira delas, considera que a realidade é construída de forma contraditória pelos diversos grupos sociais que a compõem através de múltiplas configurações intelectuais. Este entendimento é fundamental neste trabalho uma vez que o contexto analisado é composto de múltiplos grupos com cosmologias diferentes. Ao investigar as práticas educativas em que as crianças na Amazônia colonial estavam

envolvidas não perdemos de vista as representações dos sujeitos envolvidos nessas práticas e o modo como os adultos compreendiam a infância.

Conforme Chartier (1990) as práticas de um determinado grupo visam demarcar sua identidade. Seus rituais e costumes, suas atividades cotidianas levam à construção de suas representações, daí a relevância de estudar suas práticas. Nessa direção, entendemos que nenhuma prática educativa está solta no mundo e a análise do seu contexto é fundamental para compreendê-la. Chartier (1990) recusa uma história "global" e valoriza as singularidades uma vez que indivíduos e grupos dão sentido ao mundo que os cercam por meio das representações que constroem da realidade.

Uma terceira forma da relação do sujeito com o mundo social, segundo Chartier (1990), é a maneira como os membros de um grupo representam sua existência em sua comunidade. Assim, as formas de as crianças amazônicas do século XVII agirem e estarem no mundo, extraídas das crônicas de viagens são fundamentais para compreender o papel destas crianças em sua comunidade e a relevância delas como transmissora de sua cultura.

3 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS TUPINAMBÁS NA AMAZÔNIA COLONIAL

O estudo das práticas é um dos paradigmas da Nova História Cultural (BURKE, 2008). Assim, nosso interesse se volta para as práticas educativas, ou seja, as relações em que havia circulação de saberes e não somente para a ação pedagógica das ordens religiosas propriamente ditas, embora não seja possível abandoná-las por completo. Trata-se de uma tentativa de decifrar estas práticas sabendo que elas são "produzidas pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que e? o deles" (CHARTIER, 1991, p. 177). O significado das representações, muitas vezes impostas pelos religiosos, não era assimilado pelas crianças tal qual intentavam. Daí a importância de estudar a forma como estas crianças lidavam com tais representações para, então, compreendê-las.

Esse é sem dúvida um dos maiores limites deste estudo, pois só é possível adentrar no universo social da infância amazônica do século XVII através da visão do adulto. Entretanto tal limite não pode ser um impeditivo para esta busca pois

as crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrantes de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN, 1998, p. 31).

Segundo Thomas (2014), no Brasil Colonial, a criança é praticamente invisível pois as fontes disponíveis narram a infância de maneira esparsa e nos chegam sempre através de uma visão estrangeira. Assim, para compreender a infância em terras ameríndias, e? necessário adentrar nos relatos de viagem, cartas jesuítas e crônicas para extrair elementos, muitas vezes sutis, que possibilitem conhecer esta criança.

No início do século XVII, a criança amazônica é representada, principalmente, pela nação Tupinambá cujos costumes foram registrados pelos padres capuchinhos Claude D'Abbeville e Yves D'Évreux que acompanharam a missão francesa na região nos anos de 1612 e 1614. De acordo com Caldeira (2000) pelo número de tupinambás registrados pelos religiosos na região, é possível inferir que eles predominavam na área visto que tinham a tendência de não se misturar ou viver muito próximo de outras nações.

Ao analisar a educação das crianças tupinambás no século XVI, Thomas (2014) evidencia que entre os nativos já havia um sentimento de infância e que os papéis dos meninos e meninas eram definidos por rituais que marcavam as transições de cada faixa etária. Esses rituais são descritos também nos relatos de um dos padres capuchinhos que esteve na Amazônia no início do século XVII. De acordo com o religioso,

quando chegam seus filhos à idade de 4, 5 ou 6 anos, preparam um vinho ou festa a que chamam Cauim, e convidam parentes e amigos do menino, cujo beijo se quer furar e também todos os habitantes da aldeia e de suas circunvizinhanças. Depois de terem cauinado, e dançado por dois ou três dias, como costumam, apresentam o menino, dizem-lhe que vão furar-lhe o beijo inferior para que seja um dia guerreiro valente e forte, e assim animado o próprio menino com toda a coragem e presença de espírito oferece o beijo com alegria e satisfação, e pega nele o incumbido de tal processo, fura-o com a ponta de um chifrezinho, ou de algum osso e faz um grande buraco. Se chora o menino, o que poucas vezes sucede, ou se dá alguma demonstração de dor, dizem que nunca há de valer coisa alguma, que será covarde e fraco. Se pelo contrário tudo sofre com firmeza e constância, como de ordinário acontece, tiram disto bom agouro e creem que sua vida será grande e ele guerreiro valente e corajoso (ABBEVILLE, 1874, p. 313).

Pela leitura do excerto é possível perceber que esse ritual marcava o início de uma nova fase da vida da criança, mais próxima da vida adulta. O evento era comemorado de maneira festiva e se configurava como importante instância de afirmação e transmissão de valores fundamentais para a sociedade tupinambá como a coragem, por exemplo. Tratava-se de um momento de conagração com as tribos vizinhas e hora de mostrar que mais um guerreiro estava se formando ali. Para as meninas, a infância terminava ao chegar a menarca, ocasião festejada através das beberagens, que as introduzia na vida adulta (ALBUQUERQUE, 2012).

A ternura parental foi destacada nos relatos dos religiosos por se distinguir do tratamento observado entre pais e filhos europeus. Os padres sublinharam a ausência de castigos e uma infância com grande liberdade. Os mimos e a presença da criança em torno da mãe o tempo todo, foram objeto de espanto visto que na realidade europeia isto não acontecia (ABBEVILLE, 1874).

Mary Del Priore (2015) acrescenta que estes mimos e cuidados às crianças pequenas não se restringiam aos nativos, mas "estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas" (DEL PRIORE, 2015, p. 96). Ressalta que os castigos físicos foram uma introdução dos jesuítas, momento em que é possível perceber o conflito entre concepções diferentes de infância já que para os religiosos "o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral" (ARIÈS, 1986, p. 151).

Enquanto para os viajantes e clérigos essa relação de ternura e liberdade com as crianças significava lassidão e ausência de educação, Thomas (2014) defende que tais observadores não perceberam que era justamente assim que se educavam as crianças tupinambás.

Abbeville (1874) destacou, por exemplo, o menino Acaiyu Miry, filho de Japyçu, Principal da aldeia de Juniparan. Ao relatar suas observações deste indiozinho de 9, 10 anos de idade, o autor realça algumas características presentes na infância que também parece se contrapor à visão de infância europeia.

Inicialmente o padre ressaltou a iniciativa da criança em se aproximar e intentar estar junto deles o tempo todo. Vê-se aí um certo protagonismo, uma autonomia e liberdade que a criança detinha. Ao se juntar aos padres para aprender, o autor observa que *Acaiyu Miry* ficava silencioso e recatado sem interromper-nos para coisa alguma, ou por leviandade, o que não é comum em meninos desta idade (tão prudentes e civilizados fossem eles!) (ABBEVILLE, 1874, p. 111). O silêncio e o recato se sobressaíam como forma de aprendizagem apropriada ao contexto da tribo. O padre ainda destacou que o menino era "cordato e bem ensinado". Parece que a figura do padre, representava uma autoridade tal qual os mais velhos representavam em sua tribo. Talvez por isso o religioso tenha atraído tanta atenção da criança.

A liberdade que a criança tupinambá tinha é demonstrada em outro trecho do relato de Abbeville (1874) em que ele resalta que elas "crescem à vontade" (p. ABBEVILLE, 1874, p. 326) e suas mães lhe "dão ampla liberdade para fazerem o que quiserem não os repreendendo nunca" (ABBEVILLE, 1874, p. 327). A despeito desta liberdade, o padre observou que as crianças eram obedientes e não contrariavam os seus pais. Esse respeito à hierarquia é ressaltado, não tendo o autor registrado nenhum momento de desavença entre pais e filhos. Inclusive, ao mencionar o casamento, enfatiza que quando a filha era prometida desde o nascimento para outra família, assim o cumpria, embora não tivesse a obrigação de continuar casada a vida inteira, em caso de desentendimento com o marido.

Pelo relato de Abbeville (1874) é possível perceber que é observando, imitando e repetindo que as crianças tupinambás aprendiam. O menino Acaiyu Miri exercitava sua aprendizagem transmitindo com satisfação o que aprendia com o padre aos seus companheiros. Para obter sucesso nessa tarefa o menino desenvolveu, inclusive, técnicas como riscar com um pau na terra o número de mandamentos bíblicos para facilitar a memorização dos mesmos, demonstrando, com isso, astúcia e criatividade.

Numa cultura ágrafa como a dos povos amazônicos do século XVII, os saberes eram transmitidos pela memorização. O padre Yves D'Évreux destacou o valor da memória das crianças que "não esqueciam nenhuma única palavra de que havíamos dito, mas recitavam o todo a seus pais e

mães tendo voltado para suas casas” (ÉVREUX, 2007, p. 311).

Estas características – observação, imitação e repetição – foram percebidas em outras situações relatadas por Abbeville (1874), como na habilidade dos meninos em pescar. É provável que tais meninos tenham aprendido essa função – que o autor coloca como seu principal serviço – observando e imitando seus pais. Ao evidenciar que essa prática durava “longas horas” (ABBÉVILLE, 1874, p. 355) é perceptível a aprendizagem de valores como perseverança e paciência para a realização da atividade.

No relato de Abbeville (1874) é visível que as crianças estavam sempre presentes nas experiências cotidianas dos adultos e também nos rituais que marcavam o calendário do grupo como as beberagens por exemplo. O padre destaca que as mães nunca deixavam seus filhos e que

descansa a mãe só três dias depois do parto, e depois carrega o menino, suspende-o ao pescoço por meio de um pedaço de pano de algodão, e vai para a roça trabalhar ou fazer outra coisa qualquer sem grande resguardo. Acontece algumas vezes trazerem além do menino suspenso ao pescoço, um no braço, outro pela mão, além de dois ou três maioresinhos, que saltam e brincam ao redor dela (ABBÉVILLE, 1874, p. 327).

Évreux (2007) ressaltou também a presença das crianças nos momentos de trabalho ao relatar a construção do forte de São Luís. Segundo ele, “não trabalhavam somente os homens e sim também as mulheres e meninos, aos quais eles davam pequenos cestos para carregar terra conforme suas forças” (Évreux, 2007, p. 20). Ambos reiteram que em tais momentos a criança mantinha recato e silêncio, sugerindo que aprendiam, sobretudo, através da observação e imitação.

A curiosidade das crianças tupinambás é observada pelo capuchinho. Segundo ele, quando passavam pela residência dos religiosos, elas sempre os procuravam. E durante o processo de aprendizagem “se mostram atentos” (ÉVREUX, 2007, p. 310). Ao utilizar imagens para ensinar a doutrina cristã aos meninos e às meninas, Évreux (2007) se viu satisfeito pois as crianças eram insistentes em saber o significado de tais imagens e não os “deixavam de repouso” enquanto não compreendessem (ÉVREUX, 2007, p. 310). Aqui percebe-se, novamente, a persistência para aprender.

Évreux (2007), também destacou a aprendizagem pela imitação observada nas brincadeiras das meninas. Segundo ele, as meninas, conforme sua capacidade, se divertiam fiando algodão, com o qual faziam as redezinhas e amassavam o barro que usavam para fazer pequenos potes e painéis. Esse exercício, realizado na fase do *Kugmantin-myri* (até os seis anos de idade), servia como preparação para a aprendizagem das atividades próprias da mulher nativa que começariam, de fato, a partir dos 7 anos.

A partir desta idade as meninas deveriam aprender a “fiar algodão, tecer redes, semear plantas na roça, fazer vinhos, preparar carnes”. O autor destaca que, na presença dos homens, as moças (sete a quinze anos) guardavam completo silêncio e mantinham maior diálogo com as moças da sua idade. A aprendizagem então, ocorria também pelas trocas entre os pares. Essa aprendizagem coletiva é visível no texto de Évreux (2007, p. 310) quando destaca que as crianças sempre procuravam os padres “em bandos”.

Contrapondo-se à visão de Florestan Fernandes (1963), para quem tal aprendizagem se realizava na comunidade em que todos se educavam mutuamente, Thomas (2014) defende o papel preponderante da família, onde as funções sociais fortemente delimitadas, direcionavam o processo educativo. Para ele, portanto, a educação das crianças e a formação da identidade dos tupinambás ocorria, principalmente, no núcleo familiar pela sua estruturação demarcada, sobretudo, nos ritos de passagem, em que os papéis de pais e filhos eram bem definidos.

Entretanto, quer fosse na família ou na sociedade, a educação das crianças ainda se dava de forma coletiva, no grupo social. Nesse contexto, as representações coletivas formadas pelas crianças nas relações de aprendizagem lhes conferiam uma identidade social e marcavam a existência do grupo.

Nas relações educativas estabelecidas entre crianças e religiosos havia uma preocupação, destes últimos, em conquistar primeiro as crianças pois assim, em sua visão, elas se dispunham a aprender. Isso demonstra que, naquele contexto, a aprendizagem necessitava ser significativa para a criança por ser este o modo como aprendiam no seu dia a dia.

Nos relatos dos padres nota-se que nem sempre eles tiveram sucesso nessa conquista posto que algumas crianças abandonavam tudo o que haviam aprendido retornando para a mata quando chegavam à puberdade. Um exemplo disso é o que aconteceu com o já citado Acaui-Miri.^[2] Seu pai, em entrevista com padre Évreux, relata a preocupação com o filho que, de acordo com ele,

depois de cristão, logo no princípio procedeu bem; já sabia ler um pouco no seu *Cotiare*, e escrever, estava sempre com o padre, e o seguia por toda a parte. Deixou depois tudo isso, entregou-se à liberdade, esqueceu o que havia aprendido, e foge para o mato quando o padre o procura (ÉVREUX, 2007, p. 341).

Assim, é possível observar que liberdade e autonomia, presentes nas práticas educativas das crianças tupinambás, falam mais alto quando elas chegavam à puberdade. Possivelmente, elas não esqueceram o que aprenderam como supunha o pai, pois a memória tinha papel fundamental em seu processo educativo. O mais provável é que a falta de significado dos conceitos cristãos para as crianças, as demovessem da vida cerceada nos aldeamentos jesuítas. Além disso, ao fugir dos padres, as crianças demonstravam sua identificação com o grupo ao qual pertenciam originalmente, fazendo valer seus costumes anteriores ao contato com os religiosos.

Brandão (2002, p. 151), afirma que a educação é “uma unidade cultural agenciada e responsável pela criação de tipos de pessoas e de identidades através da aquisição motivada e sistemática de tipos de saberes, de valores, de sensibilidades”. Depreende-se, assim, que se não houver motivação, ou seja, significado, os saberes não serão apropriados e, portanto, não haverá educação. É o que parece ter ocorrido no início do século XVII na Amazônia. O conhecimento trazido pelos religiosos não tinha significado suficiente para motivar as crianças, pelo menos a partir do momento em que chegavam à puberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da infância na Amazônia Colonial tem sido pouco estudada pelos historiadores e educadores, provavelmente, pela exiguidade de fontes que abordem diretamente o assunto. Todavia, através dos pressupostos da história cultural é possível investigar a temática através das crônicas e cartas de religiosos que viveram na região naquele período.

As fontes investigadas neste estudo apontam algumas características da educação cotidiana destas crianças, registradas pelos capuchinhos que estiveram na região no início do século XVII, tais como: a repetição, a observação e imitação. Os relatos também ressaltam a curiosidade e a avidez dessas crianças para aprender bem como sua persistência e atenção nos processos de aprendizagem.

As relações familiares eram fundamentais para que a criança entendesse e cumprisse seu papel na sociedade indígena. Os mimos das mães marcaram a observação dos capuchinhos e para eles, tais mimos criavam um vínculo importante com a criança, o que explicaria o fato de elas serem obedientes e buscarem imitar seus pais em tudo. As brincadeiras das crianças remetiam ao seu futuro papel no grupo.

Os dados analisados até aqui evidenciam que as crianças Tupinambás, que viveram no início do século XVII na Amazônia, foram importantes mediadores culturais para a manutenção da cultura indígena na região pois não absorviam passivamente a cultura imposta pelo catolicismo mantendo forte vínculo com sua cultura e identidade.

REFERÊNCIAS

ABBÉVILLE, Claude d'. **História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e suas circunvizinhanças**. Tradução de Cezar Augusto Marques Maranhão: Typ. do Frias, 1874. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221724>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

ABBATE, Francidônio Monteiro. **O que não mata, engorda**: cultura alimentar, mediadores culturais e educação na Amazônia Colonial. 2016. 132 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Beberagens indígenas e educação não escola no Brasil colonial** Belém: FCPTN, 2012.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.
- _____. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2011. pp. 7-38.
- CALDEIRA, José de Ribamar Chaves. **A criança e a mulher Tupinambá - Maranhão: século XVII**. São Paulo: Scortecci, 2000.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 1990.
- _____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- CUNHA, Paola Andrezza Bessa; FONSECA, Thais Nívia de Lima. Educação e religiosidade: as práticas educativas nas irmandades leigas mineiras do século XVII nos olhares de Debret e Rugenda. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA, 23. 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: Editorial Mídia, 2005. p. 1 - 9. Disponível em: <<https://anais.anpuh.org/?p=14976>>. Acesso em: 21 set. 2016.
- DEL PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: _____. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2015, pp. 84-106.
- ÉVREUX, Yves. **Continuação da história das coisas mais memoráveis acontecidas no Maranhão nos anos de 1613 e 1614**. Brasília: Senado Federal, 2007.
- FERNANDES, F. **Organização social dos tupinambá**. São Paulo: Difel, 1963.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História da Educação história cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima (Orgs.) **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 43-75.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal**. 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- GINZBURG, Carlo. **Sinais. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.
- KUHLMANN JUNIOR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MONTEIRO, Alex Silva. **A heresia dos anjos: a infância na inquisição portuguesa nos séculos XVI, XVII e XVIII**. 2005. 212 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.
- REIS, Arthur Cezar Ferreira. **A política de Portugal no Valle Amazônico**. Belém: SECULT, 1993.
- THOMAS, Jérôme. As crianças tupinambás e sua educação no século XVI: ternura, dor, obediência. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 23-47, jan./abr. 2014.

[1] O texto de Abbeville foi produzido nos quatro meses em que permaneceu no Maranhão e foi publicado na França em 1614. Foi traduzido para o português por Cesar Augusto Marques e publicado pela primeira vez em 1874 no Maranhão (ABBEVILLE, 1874). Já o padre Évreux permaneceu dois anos na região e escreveu o que ele mesmo chamou de *Continuação da história das coisas mais memoráveis acontecidas no Maranhão nos anos 1613 e 1614* porque considerava que seu texto acrescentaria o que o D' Abbeville deixou de fora (ÉVREUX, 2007).

[2] A grafia do nome Acaiu-Miri difere nos textos de Abbeville e Évreux embora se trate da mesma pessoa.