

As crianças tupinambás e sua educação no século XVI: ternura, dor, obediência

Jêrôme Thomas*

Tradução: Carmen Lúcia Soares**

Resumo:

Ritos de passagem socializam os membros mais jovens de uma dada sociedade. Os tupinambás não são exceção. No século XVI, os portugueses se impressionam com modelos de socialização entre os tupinambás, em particular, a *couvade****, que pouco compreendem e logo assimilam à barbárie. No entanto, são eles que permitem tecer elos sociais, integrar idades e instaurar uma diferença de gêneros. Distante de uma visão ideológica veiculada pelos portugueses que apresentam essas comunidades sem regras educativas, a sociedade tupinambá, ao contrário, é estruturada e preocupada com a educação de suas crianças.

Palavras-chave:

educação; tupinambá; Brasil; corpos; rituais.

* Historiador, Doutor em Antropologia pela l'Université de Montpellier III-Paul Valery. Pesquisador associado do laboratório de pesquisa CRISES, da Université de Montpellier III onde ministra disciplinas concernentes a antropologia e história.

** Doutora em Educação pela Unicamp (1996), mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP (1990) e Livre docente pela Unicamp (2010) onde é professora desde 1987. É bolsista do CNPq-nível 2.

*** N.T. Trata-se de um costume de certos povos, segundo o qual os homens participam, simbolicamente, do parto de sua mulher, inclusive permanecendo em quarentena e recebendo visitas e presentes.

Tupinambá children and their education in the 16th century: kindness, pain, obedience

Jèrôme Thomas

Abstract:

Every society socializes its youngest members by a set of rites of passage. The Tupinambá are no exception to this. In the 16th century, the Portuguese were amazed by the socialization models practiced in that society. The 'couvade' particularly drew their attention, though they never really understood it and frequently regarded it as a barbarian ritual. For those who pay deep attention to these practices, however, a rich set of information emerges in all its complexity, allowing us to weave social links and integrating differences between age groups or genders, among others. Far from the ideological view conveyed by the Portuguese, which presents these communities as if they had no real educational rules, Tupinambá society is actually very structured and concerned about the education of its children.

Keywords:

education; Tupinambá; Brazil; body; rites

L'Éducation des enfants Tupinambás au XVIème siècle: tendresse, douleur, obéissance

Jèrôme Thomas

Résumé:

Chaque société socialise les plus jeunes par des rites de passage. Les Tupinamba ne font pas exception. Au XVIe siècle, les Portugais s'étonnèrent des modèles de socialisation mis en œuvre dans ces communautés, en particulier la couvade. Mais peu comprirent le véritable sens de ces rites souvent assimilés à la barbarie. Pourtant, la richesse de ces coutumes apparaît dans toute sa complexité pour qui s'y penche. Elles permettent de tisser du lien social et d'intégrer les différentes classes d'âges tout en instaurant une différence genrée. Loin d'une vision idéologique véhiculée par les Portugais qui nous présente des communautés sans règles éducatives, la société Tupinamba est au contraire structurée et soucieuse d'éduquer ses enfants.

Mots-clés:

éducation; Tupinambá; Brésil; corps; rites.

Los niños *tupinambás* y su educación en el siglo XVI: ternura, dolor, obediencia

Jèrôme Thomas

Resumen:

Son ritos de pasaje que socializan a los miembros más jóvenes de una dada sociedad; los *tupinambás* no son excepción. En el siglo XVI, los portugueses se impresionan con modelos de socialización entre los *tupinambás*, en particular, la *couvade*^{****}, que poco comprenden y pronto asimilan a la barbarie. Sin embargo, son ellos que permiten tejer eslabones sociales, integrar edades e instaurar una diferencia de géneros. Distante de una visión ideológica transmitida por los portugueses que presentan estas comunidades sin reglas educativas, la sociedad *tupinambá*, al contrario, es estructurada y preocupada con la educación de sus niños.

Palabras clave:

educación; tupinambá; Brasil; cuerpos; rituales.

^{****} N.del T. Se trata de una costumbre de algunos pueblos, según el cual los hombres participan, simbólicamente, del parto de su mujer, inclusive permaneciendo en cuarentena y recibiendo visitas y regalos.

Em 1500, quando da chegada dos portugueses no que se tornaria mais tarde o Brasil, os tupinambás, membros de um subgrupo aparentado à família linguística dos tupi-guaranis, viviam disseminados ao longo da costa brasileira desde a Bahia até São Paulo (MÉTRAUX, 1928b). Primeiros indígenas a entrarem em contato com os europeus, neles provocaram admiração e estranhamento. As descrições, em geral, os apresentam como bons e/ou maus, segundo sua atitude amigável ou hostil em relação aos exploradores. Trata-se, nesse caso, de uma classificação binária, rapidamente transformada em um estereótipo nas narrativas da descoberta, em que a nuance nunca é colocada. Jean-Paul Duviols sublinha, com exatidão, o Brasil como sendo o lugar, por excelência, do nascimento dessa imagem exótica de uma América fabulosa, com seus selvagens emplumados, seus monstros e seus rituais canibais (DUVIOLS, 1998).

Nesse quadro fantástico, nesse mundo fabuloso, nesse esquema mental, onde está a criança? Em primeiro lugar, sua visibilidade é pouco evidente, pois raramente ela se faz presente na documentação. As fontes que oferecem observações diretas sobre os jovens ameríndios são pouco numerosas. Elas compreendem a correspondência como, por exemplo, os *Anais jesuítas* e certos tratados de missionários jesuítas portugueses, como os de Manuel da Nóbrega (1549-1554), José de Anchieta (1554-1594), Pero Gandavo (1573-1576), Fernão Cardim (1585) e Gabriel Soares de Sousa (1587). Paralelamente, encontramos as narrativas de estrangeiros, como a do alemão Hans Staden (1557), dos franceses André Thevet (1557) e Jean de Léry (1578), Yves d'Evreux (1614), Claude d'Abbeville (1614) e do inglês Knivet (1591). É também importante assinalar que essas narrativas sobre a condição infantil apresentam certa opacidade, pois elas nos chegam sempre através da percepção de um adulto do sexo masculino e, ainda, estrangeiro.

Poucos textos, sejam eles portugueses ou estrangeiros, tratam dessa colônia e, portanto, dos indígenas, sobretudo se comparamos essa produção àquela, pletórica, sobre as possessões espanholas da mesma época. Esta é uma das características do Brasil no século XVI: a documentação existente é, além de pouco numerosa, bastante fragmentada, trazendo informações, muitas vezes, repetitivas e, mesmo, contraditórias. Portanto, a educação dos jovens tupinambás pode ser percebida pela análise das relações europeias. Nesse contexto, afloram, assim, situações que permitem compreender elementos importantes das relações sociais produzidas pelos indivíduos pertencentes ao mesmo grupo.

Em um importante estudo – datado de 1964 – que marcou o discurso pedagógico sobre a educação tupinambá, o sociólogo Florestan Fernandes postulou que o sistema que organizava essa sociedade tinha por objetivo preservar o indivíduo e a coletividade da emergência de eventos bruscos, cuja consequência alterava e perturbava a ordem social; e afirmou que poderíamos compará-lo a uma ‘rotina’ consagrada pelas tradições (FERNANDES, 1964). Mas, sobretudo, ele insistiu fortemente sobre a ideia de que cada indivíduo da comunidade é um educador. Esta última afirmação merece reflexão e outras leituras; talvez, mesmo, mais esclarecimento.

Neste artigo, voltamos nossa atenção, igualmente, para o processo de educação por meio das narrativas europeias, respondendo ao seguinte questionamento: antes de tudo, as crianças são amadas pelos seus pais e elas obedecem às injunções de seus ancestrais? Em seguida, tomando o exemplo do parto e da *couvade*, é o grupo que se torna mais importante que a célula familiar? Enfim, pelo estudo de diferentes faixas etárias, da puberdade e do processo de recebimento de um nome, a educação tupinambá estaria inserida em fortes estruturas, ou seriam as crianças instruídas por todos, como sugere Florestan Fernandes (1963), ou os europeus no século XVI? Finalmente, duas interrogações transcendem todas as demais: 1- Seria a educação fortemente ritualizada e generificada? 2- Quais seriam os papéis do pai, da mãe e do grupo?

Da ternura parental à obediência à comunidade

Nas relações europeias, duas características são imediatamente realçadas, pois surpreendem todos os observadores. Trata-se de indícios de comportamentos afetivos que se distinguem das brutalidades dos costumes contemporâneos do velho continente, tais como a ternura manifestada pelos pais aos seus filhos, sobretudo os menores, e o fato de o pai e a mãe se encarregarem, indiferentemente, dos ritos de integração de sua progeneritura.

A ternura dos pais

A ternura parental é a primeira característica geralmente percebida como um traço positivo da sensibilidade humana (CARDIM, 1939). Para Gandavo (1995), as mães mimam extremamente suas crianças. D’Abbeville (1614) sublinha que elas amam suas crianças apaixonadamente e não os abandonam jamais. Mas o padre capuchinho de d’Evreux manifesta uma forte reserva, pois, embora ele reconheça esse

amor, ele insiste no fato de que o pai e a mãe o assentam, quase exclusivamente, sobre a criança do sexo masculino (D'EVREUX, 1864). Com efeito, Léry sustenta que os meninos são preferidos em relação às meninas, em função das necessidades guerreiras e do prestígio que confere esse *status* (LÉRY, 1994). Porém, a morte de uma criança, seja ela menino ou menina, desencadeia extremo dolo que, segundo D'Evreux (1864), é gravado em uma memória perpétua em seu coração. E Claude D'Abbeville (1614) conta que toda uma aldeia chora a morte de uma criança filha de um 'principal'¹. Mulheres e meninas choram, gritam e se lamentam, segundo o costume, uma noite inteira e uma manhã.

O sentimento de ternura ocupa um lugar importante, conforme as análises de D'Evreux (1864), para quem esse sentimento é acompanhado de uma grande liberdade em relação às crianças, que levam uma vida sem punição; seus pais não fazem nada que possa ofendê-las, causar dó ou compaixão delas. Constatação semelhante é encontrada em autores como D'Abbeville (1614), Soares de Souza (1851) ou Thevet (2006, p. 168). Todavia, essa leitura não é única: há outras, fortemente divergentes. Soares de Souza (1825), por exemplo, afirma que a liberdade das crianças é grande e elas não recebem nenhuma punição de seus pais. Do mesmo modo, Gandavo (1995) observa comportamentos similares nas diferentes aldeias tubinambás do litoral e Cardim (1925) afirma que as mães jamais castigam suas crianças, atitude que vê, entretanto, como traço de animalidade. Essa ligação afetiva bastante forte da mãe com sua criança é, para ele, similar àquela de uma gata em relação aos seus filhotes.

A análise da correspondência entre jesuítas reforça essa leitura acerca das relações familiares, sobretudo no que se refere à autoridade dos pais sobre as crianças, pois a obediência não é uma de suas virtudes. A despeito de uma carta datada de 1554, na qual um padre anotou que as crianças obedeciam aos pais quando elas assim decidiam, percebe-se que, mesmo esse padre, veio a concluir que cada um é rei em sua casa e vive ao seu bel prazer (LABORIE, 1998). Eis, aqui, o signo de uma sociedade 'selvagem e primitiva', segundo os europeus. Veremos mais adiante que os autores, mesmo jesuítas, contradizem os *Anais* e colocam muito mais em evidência a obediência que a submissão das crianças. Essa suposta lassidão na educação das crianças é, pois, uma constatação da maioria dos observadores europeus que não conseguem perceber que as crianças são

¹ N.T. Esta expressão é utilizada por Cardim (1939, p. 146-147) e significa que, em cada habitação, havia uma espécie de 'chefe', ou, mais amplamente, uma pessoa que distribuía as tarefas do grupo.

educadas tanto pelos homens quanto pelas mulheres; mais amplamente, eles não percebem que é o grupo social que dirige, regula, enfim, educa as crianças tupinambás, que, longe de serem deixadas a elas mesmas, são integradas às estruturas de sua comunidade.

Disciplina e obediência

Amadas por seus pais, as crianças são fortemente encerradas na coletividade, integrando-se, assim, na organização social, que tudo faz para evitar os conflitos, algo que impressionou fortemente Jean de Léry (1975). Esse autor tenta explicar tal situação da seguinte forma: se duas pessoas brigam e dessa briga resulta um ferido, ou um morto, esse fato deve ser deplorado pelo grupo, que fará com que aquele que desferiu o golpe receba o mesmo tratamento por parte dos parentes próximos do ferido. Tudo isso para afirmar que se trata de estabelecer regras, segundo a tradição de trocar “[...] vida por vida, olho por olho, dente por dente [...]” (LÉRY, 1975, p. 272-273), situação que, contudo, se mostra bastante rara. Como constata D’Evreux (1864), uma grande obediência e o respeito das crianças pelas pessoas mais velhas são visíveis nessa comunidade. Staden (2005) sublinha que é um costume entre eles que os jovens obedeçam aos mais velhos, ou seja, exatamente aqueles que dirigem a comunidade. Anchieta (1933) manifesta grande admiração, forçando talvez o traço pelo respeito mútuo, a moderação e a docilidade visíveis, para ele, nas comunidades, o que o faz concluir que essa nação indígena é muito pacífica entre seus membros, apesar da lei dos castigos, assinalada anteriormente.

Na célebre obra originalmente publicada em 1933, *Casa Grande e Senzala*², o sociólogo e antropólogo brasileiro Gilberto Freyre (2009, p. 150) duvida da existência de um respeito dessa grandeza das crianças em relação aos seus pais. Para Freyre, é possível que os ‘bondosos padres’, tais como Cardim, tenham “[...] exagerado o traço para marcar, de modo mais preciso, o contraste em relação às maneiras de ser e de se comportar das crianças da Europa” (FREYRE, 2009, p. 150). Meios muito coercitivos parecem ter sido utilizados para torná-los obedientes. Staden (2005), por exemplo, relata que viu um ‘chefe’ passar em todas as habitações no período da manhã. Para Métraux (1928a), esse ‘chefe’ se apresentava como uma espécie de fantasma, de aparição ou, mais

² N.T. Para a escritura deste artigo, o autor utilizou a versão francesa da obra de Freyre, publicada pela editora Gallimard, em 2009, com o título *Maîtres et esclaves. La formation de la société brésilienne*.

especificamente, como um personagem que assustava as crianças. Esse autor descreve que, em sua visita matinal, o chefe perfurava a perna das crianças do sexo masculino com um dente de peixe bastante cortante, com a finalidade de ensiná-las a sofrer sem se lamentar. Essa observação é confirmada pelos Anais jesuítas (ANNUAE LITTERAE SOCIETATIS, 1591), a propósito das comunidades de Itatin ou de Guarayu. A perspectiva de torná-los insensíveis e resistentes a uma grande dor não poderia ser mais adequada, sobretudo para fazê-los refletir sobre eventuais brincadeiras. Contudo, o cerimonial que impressiona, de modo bastante particular, os cronistas diz respeito ao nascimento e aos ritos de integração que se seguem a esse evento.

O parto

Todos os observadores descrevem as diferenças existentes entre os rituais de nascimento, segundo o sexo da criança e assinalam o papel importante do pai, uma vez que esses lugares sociais ordenam os rituais de socialização do recém-nascido. Antes de tudo, é preciso dizer que, para essa comunidade, quando uma mulher engravida não deve mais carregar objetos pesados; e o momento do parto deverá ser acompanhado e assistido pelo pai (LÉRY, 1975; THEVET, 2011). Contudo, a respeito dessa presença paterna, Staden (2005) afirma, com condescendência, ou mesmo com certo desprezo que, quando uma mulher está para dar à luz, a primeira pessoa que se faz presente é aquela que ajuda no nascimento. Soares de Souza (1825) acrescenta que as mulheres tupinambás têm seus filhos nos campos ou em qualquer lugar, tais quais os animais. D'Evreux (1864) descreve os gestos de auxílio prestados pelo pai no momento do parto, se a mulher apresenta dificuldades para parir: ele deve pressionar o ventre da mulher para que a criança saia. Se nascer um menino, o pai lhe oferece um conjunto de arco e flechas, que é logo amarrado em um lado da rede e, do outro lado, coloca saquinhos de ervas que simbolizam os inimigos que seu filho deverá matar e comer (CARDIM, 1939; THEVET, 1575, 2006). Os Anais jesuítas explicam que, após o parto, se o recém-nascido for um menino, o avô, se ele for ainda vivo, ou qualquer outro parente, lhe dá um nome e um conjunto de arco e flechas (ANNUAE LITTERAE SOCIETATIS, 1591). Esse gesto representa os valores guerreiros, a bravura e, simbolicamente, é uma declaração de guerra, assim como a vingança perpétua que ele deverá exercer contra os inimigos (THEVET, 2011). Esse mesmo autor acrescenta que o pai faz a ele um *hanongare*, ou seja, uma cerimônia de bons presságios, oferecendo-lhe unhas de onça e garras de um pássaro da grandeza de uma

água, com plumas de suas asas ou de sua cauda, ritual que contribui para que ele seja mais virtuoso e mais corajoso, pois vencer o inimigo aparece igualmente como o meio mais eficaz de assegurar algo além (THEVET, 1575, 2006). Se nascer uma menina, a ela é oferecido um colar feito dos dentes de um animal de nome *capiigouare* (cavivara), imediatamente pendurado em torno de seu pescoço, para que seus dentes sejam fortes, quando ela estiver na idade de comer carne (SOARES DE SOUZA, 1851; THEVET, 1575, 2006). Esse colar de dentes é, talvez, uma proteção mágica, uma espécie de amuleto (KARSTEN, 1926). Poderíamos dizer que medidas profiláticas são tomadas para preservar a criança de influências malignas. Cardim (1939, p. 150) escreve que, para

[...] que a morte não chame suas crianças, as mulheres, para protegê-las, praticam presságios e adivinhações. Elas também colocam sobre a criança diferentes objetos, tais como pequenas porções de algodão sobre a sua cabeça, ao mesmo tempo em que pegam penas e pedaços de madeira, seguram e friccionam entre as mãos, supondo que tal gesto auxilie no crescimento de suas crianças.

Léry e D'Abbeville são os únicos autores que descrevem outro costume, verdadeiramente surpreendente: o esmagamento do nariz dos bebês. As parteiras executam esse gesto, puxando o nariz dos recém-nascidos com os dedos, esmagam-no e comprimem com o polegar, gesto que tem como função torná-los mais belos e grandes. A beleza, portanto, se lê em um nariz de forma achatada (LÉRY, 1975; D'ABBEVILLE, 1614). Esmagar o nariz não é somente um ato de embelezamento, pois, segundo Karsten (1926), essa parte do corpo é considerada o lugar da alma ou uma concentração de seu espírito; conseqüentemente, os maus espíritos podem atacá-lo. Esse rito permite, então, proteger a criança das más influências. Em seguida a esse gesto, os bebês são lavados no rio, no mar ou em bacias (THEVET, 1575, 2006, 2011; LÉRY, 1975), depois pintados nas cores vermelha e preta³ e, enfim, vestidos com uma roupa de algodão (D'ABBEVILLE, 1614; LÉRY, 1975). O banho do bebê e as pinturas corporais desde o nascimento têm por objetivo protegê-lo das potências maléficas, mas também de lutar contra eventuais doenças, aspecto que não deve ser subestimado. (KARSTEN, 1926). A mãe se banha, igualmente, logo em seguida ao parto (GANDAVO, 1995), sendo o pai quem corta o cordão umbilical com os próprios dentes ou com duas pedras, friccionadas uma sobre a outra, quando se trata de um menino

³ A cor preta, mais que todas as outras, parece possuir, na maioria das comunidades ameríndias, uma grande potência protetora contra as influências demoníacas.

(CARDIM, 1939; LÉRY, 1975; THEVET, 1575, 2006, 2011). A mãe efetua essa mesma operação para as meninas (THEVET, 1575). Logo após o nascimento, seguem-se outras ações diferenciadas para ambos os sexos. Para os meninos, segundo Métraux (1928a), Soares de Souza (1825) e também confirmado por Thevet (2006), são colocadas pequenas ataduras logo abaixo do joelho, com o objetivo de evitar que os bebês sejam curvados. Já as meninas têm suas pernas atadas logo acima do tornozelo até abaixo do joelho com fios de algodão pintados de vermelho e chamados *tapacuras*. Esses fios assim amarrados provocam um crescimento anormal da panturrilha e, segundo as crenças em torno desse hábito, tornam as pernas mais fortes (SOARES DE SOUZA, 1851). Os Anais jesuítas (ANNUAE LITTERAE SOCIETATIS, 1591) especificam que, no momento em que uma menina nasce, a avó amarra suas pernas com um fio, não sem uma cerimônia. As meninas crescem com essa atadura e a mantêm até que encontrem um namorado. Alfred Métraux assinala que esse costume, mesmo atenuado, era ainda bem vivo nos anos de 1920 (MÉTRAUX, 1928a). A explicação ‘prática’ – tornar as pernas musculosas – não seria suficiente e Karsten (1926) sublinha que o aporte mágico deve ser vislumbrado, pois as ‘ataduras’ podem servir de amuletos para proteger as meninas.

A couvade

O papel do pai é ainda mais acentuado pelo rito da *couvade* que, aparentemente, se estendeu a toda a América (KARSTEN, 1926), impressionando, intrigando e surpreendendo fortemente os observadores (ANNUAE LITTERAE SOCIETATIS, 1591; CARDIM, 1939; FERNANDES, 1963, 1964; GANDAVO, 1995; MÉTRAUX, 1929; MÉTRAUX, 1949; SOARES DE SOUZA, 1851; THEVET, 1575, 2006). A *couvade* é associada, para o pai, ao tempo de repouso e de abstinência (MÉTRAUX, 1949). Foram, sobretudo, os autores franceses que realçaram e descreveram o papel importante desempenhado, no momento do parto, pelo pai (ou pelo irmão da mãe), cujas ações são descritas como de responsabilidade dos homens e não das mulheres. A *couvade* é concebida como a afirmação de que o pai é o único genitor do ovo que foi introduzido na mãe, e a criança é o ‘pequeno pai’, segundo a expressão de Karsten, ou seja, a representação do pai em miniatura. A mulher é o receptáculo desse ovo, dado pelo homem, e seu papel consiste somente em recebê-lo, nutri-lo e fazê-lo crescer, tal qual a terra que recebe um grão (KARSTEN, 1926). Freyre (2009) evocou a hipótese de que poderíamos interpretar esse costume pelo critério da bissexualidade propalada entre os povos

ditos ‘primitivos’, o que parece, contudo, bastante contestável.

Soares de Souza (1851), sem dúvida, foi quem transcreveu da melhor maneira essa ideia da *couvade*. O marido deveria observar esse rito, pois a criança teria saído de seus rins e o papel da mulher estaria limitado, apenas, a guardar a semente em seu ventre. Essa informação é confirmada por Anchieta, para quem a criança nasce de seus pais, mas o papel da mulher se limita àquele de um saco no qual cresce a criança, concluindo que o principal genitor é o pai e não a mãe (ANCHIETA, 1933). Com efeito, na língua tupi-guarani, a metamorfose *puru’ã* significa, em certos casos, umbigo (barriga) e fruta, designando, assim, a mulher grávida (BOULE, 1965). Ruiz de Montoya (1639), no seu dicionário da língua guarani, é o único que tenta explicar uma expressão que faz alusão a esse momento importante da vida da criança. *Pyrú’ã* [*miruã*] e *puru’ã* [*piruã*] significam, indistintamente, ‘umbigo’, em guarani. A etimologia apresentada em sua obra baseia-se em *pyru’ã*, composta de *py* “centro” e *u’ã*, “haste” (RUIZ DE MONTOYA, 1639, f 299v.). E acrescenta que essa mesma palavra significa, também, ‘fruta’.

Desde a saída do ventre da mãe, a criança está sob a responsabilidade do pai, que a protege e purifica (FERNANDES, 1963). Como todo rito de passagem, a *couvade* impõe ao homem diversos interditos: abstinência sexual, proibição de comer carne e sal, assim como o ato de tocar a terra. Logo após o nascimento da criança, o marido se deita na rede, é saudado e recebe visitas corteses de todos os seus vizinhos, sendo tratado pelas mulheres com cuidado e generosidade (KNIVET, 2003). Deitado na rede, as mulheres cuidam dele como se ele próprio tivesse dado à luz (GANDAVO, 1995). Oferecendo uma ampla descrição desse rito, D’Evreux (1864, p. 89) narra que, após o nascimento, o pai

[...] se deita, fazendo de conta que ele deu à luz no lugar de sua mulher, sendo que ela assume as suas atividades rotineiras. Deitado em sua rede, ele recebe a visita de todas as mulheres da aldeia, que o consolam pelo grande esforço e pela dor que ele teve para que essa criança pudesse nascer. Ele é tratado como se estivesse muito doente e muito cansado, tomando para si o lugar da mulher que deu à luz e sendo guardado e cuidado pelas mulheres da aldeia que vão visitá-lo.

Nesse ritual, o homem é submetido a interditos ligados tanto à alimentação quanto ao trabalho; no primeiro caso, ele é impedido de consumir certos produtos, como a carne; e, no segundo caso, ele deve abster-se de trabalhar no campo, pois, conforme a tradição, essa atividade

poderia prejudicar a saúde da criança ou, mesmo, provocar sua morte. O pai também deve jejuar até que o cordão umbilical caia; portanto, esse jejum pode ser de 8 dias ou o tempo necessário para que o cordão umbilical caia (CARDIM, 1939). Conforme assinala Soares de Souza (1851), o pai deve, igualmente, cobrir-se para não se resfriar, o que poderia prejudicar a criança, desencadeando doenças e males diversos. Escutemos o que diz Thevet (1575, f 916r.): após o nascimento,

[...] durante três dias, o pai permanece ao lado de sua mulher, fazendo abstinência de toda carne, peixe e sal, salvo de farinha de uma raiz chamada *ouie* e de água pura; e, mesmo, não fazendo nenhuma obra, até que o umbigo da criança esteja seco e que caia.

Todo dia, o pai coloca o pé sobre o ventre de sua mulher e finge apanhar animais. Se o bebê é um menino, ele toma o pequeno arco e faz de conta que atira; para uma menina, ele imita o gesto de pescar, tudo isso com a finalidade de fazer com que as crianças se tornem hábeis na pesca e na caça (THEVET, 1575, 2006). Em seguida a esses gestos de proteção e de força, a criança é batizada. Segundo Métraux (1928a), o nome a ser escolhido para a criança faz parte da personalidade daquele que a carrega. A criança “[...] não era chamada de tal ou tal modo, mas, ela ‘era’ um tal ou tal” mineral, planta ou animal; ou seja, não se trata de uma simples nomeação, mas de ser aquilo que se nomeia (MÉTRAUX, 1928a, p. 104). O costume era dar nomes de animais, de peixes, de árvores, de minerais ou de alimentos e objetos. D’Abbeville (1614) enumera o nome dos chefes de aldeias: ‘Milho negro’ ou ‘Pequeno caranguejo’. Assim também registraram Léry (1975) e Soares de Souza (1851). Staden (2005, p. 187) nos oferece uma narrativa circunstanciada, ao especificar que os meninos

[...] tomam, ordinariamente, o nome de qualquer animal selvagem, tendo inúmeros deles. Quando nasce um menino, dá-se um nome que ele conserva até a idade de portar armas; após esse momento, então, eles acrescentam o número de nomes que eles mataram de inimigos.

Mais adiante, Staden narra como o nome é dado: pouco tempo após o nascimento, o pai convoca os vizinhos para a escolha de um padrinho que exprima a bravura, a valentia e que possa tornar a criança temível. Cada membro dessa assembleia, então, propõe um nome. Ao final desse pequeno ritual comunitário, o pai lhe dá o nome de um de seus quatro ancestrais (STADEN, 2005). As meninas recebem, ordinariamente,

nomes de pássaros, de peixes e de frutas (STADEN, 2005), de onde se pode concluir que eles assim agem, sem muita cerimônia (STADEN, 2005). Desde o nascimento, também, assistimos a uma definição simbólica dos papéis de cada um dentro da comunidade, papéis que são acentuados pelas diferentes faixas etárias.

Os primeiros passos

Inúmeros observadores do período sublinham o grande apreço pela guerra e, ao mesmo tempo, o importante papel desempenhado pela mãe, para que as crianças sejam fortes e gozem de plena saúde. Um dos meios empregados pelas mães é deixar os bebês se movimentarem livremente e não enfaixá-los, contrariamente às práticas europeias, o que causa, então, grande estranheza. D'Evreux (1864, p. 77) escreve que eles vivem nus “[...] sem qualquer vestimenta sobre o corpo ou sobre a cabeça”. Mas as informações são contraditórias sobre esse tema, e D'Abbeville (1614) estima que, se os indígenas não são nem curvados nem malformados é porque não são encerrados em seus berços desde o seu nascimento, nem, mais tarde, em roupas apertadas que os impeçam de crescer ou lhes causem muita dor e dificuldade. Esse autor conclui que a maneira europeia de enfaixar os bebês tem como efeito engendrar ignorantes e corcundas e, bem ao contrário, os jovens tupinambás têm o corpo bem feito e proporcional. Léry (1975) filia-se a essa opinião; todavia, pensa que, durante o inverno, eles deveriam ser abrigados e enfaixados, se não, não resitiriam ao frio. E insiste em seu relato sobre a aparência desses pequenos meninos, que afirma serem “[...] robustos, bem nutridos, sem qualquer problema de saúde” (LÉRY, 1975, p. 113).

Por meio de tais descrições acerca da perfeição dos corpos tupinambás, surge o problema, apenas evocado, do infanticídio, subentendido pela maioria dos cronistas, na medida em que insistem sobre o fato de ser essa população sadia e sem deformação física (MÉTRAUX, 1928a). Contudo, essa relativa indiferença pode estar ligada às práticas infanticidas, largamente divulgadas na Europa naquela época, o que, contudo, não choca os observadores (BECCHI, 1998). Somente Thevet, ao lado de Anchieta, aborda diretamente o tema, assim como o aborto. Mas Thevet se coloca do ponto de vista das mulheres grávidas por estupro ou daquelas que foram abandonadas pelos maridos. Nesse caso, elas enterram suas crianças tão logo tenham nascido ou provocam o aborto (THEVET, 2006). Anchieta (1933) é o único a afirmar, claramente, que os recém-nascidos disformes eram enterrados vivos. O fato de serem as crianças disformes consideradas monstruosas, ou as

gêmeas, talvez, relacionadas à ideia de que foram engendradas pelos espíritos do mal é que torna imperativa a ‘eliminação’, para efetuar sua separação, o mais rápido possível, das demais (KARSTEN, 1926).

Retomando outros aspectos desse processo inicial de vida da criança tupinambá, é interessante situar o lugar da mãe e sua ligação, literal, aos seus filhos. Para se deslocar, por exemplo, elas amarram os bebês em uma ‘tipoiá’, algo muito próximo a pequenas redes portáteis, que Léry (1975) chama de ‘echarpe de algodão’, nas quais elas os levam aos campos e por toda parte aonde vão cumprir suas tarefas domésticas, de modo a que eles permaneçam pendurados sobre as ancas (CARDIM, 1939; D’ABBEVILLE, 1614; STADEN, 2005; MÉTRAUX, 1928a; NORDENSKIÖLD, 1920).

No que se refere à alimentação das crianças, as observações são as mais contraditórias. Léry (1975) louva a prática do aleitamento materno e informa que, muito cedo, as crianças engolem farinhas mastigadas e outras carnes bem macias. Cardim (1939) sublinha que as mulheres amamentam as crianças durante um ano e meio sem dar-lhes outra coisa para comer. Gandavo (1995) afirma que elas mamam até 7 ou 8 anos de idade se as mães não têm outros filhos nesse período de tempo, o que parece mesmo surpreendente para os cronistas europeus. Dando de mamar, as mulheres acreditam, talvez, poder evitar uma nova gravidez. Contrariamente ao que observa Gandavo, Thevet (1575, 2011) evidencia que, poucos dias após o nascimento, a criança recebe alimentos mais consistentes, como a farinha mastigada ou, mesmo, frutas.

As diferentes faixas etárias da infância

Desde a pequena infância, a divisão das tarefas entre meninos e meninas é efetiva. Os meninos aprendem muito cedo as técnicas necessárias à sobrevivência e, conforme Staden (2005), eles vão à caça desde muito jovens e trazem para sua mãe aquilo que eles mesmos mataram, uma vez que a comida é partilhada entre todos. A partir do que escreveu Thevet (2011), os meninos manejam o arco desde os 3 e 4 anos de idade e as meninas aprendem o futuro papel de esposa e de dona de casa por meio das atividades domésticas, tais como fiar o algodão e servir na casa. D’Evreux (1864) mostra que as meninas, ainda muito pequenas, já manuseiam a terra e imitam as de idade mais avançada, mais adultas e experimentadas na fabricação de vasos e tigelas. Mais velhas, elas assumirão a tarefa de preparar a farinha e as bebidas, de cultivar os campos e tudo o que concerne às tarefas de organização e arrumação da

casa (THEVET, 2011). São as mulheres que educam os menores e os ensinam a “[...] caminhar e a falar” (THEVET, 1575, f. 916r.). A única atividade das crianças é buscar sua subsistência em companhia de seus pais, que tomam para si essa tarefa até que elas mesmas possam prover suas necessidades sozinhas. Gandavo (1995) compara essa educação ao modo como os animais se relacionam com os seus filhotes. Mas olhemos de modo mais preciso as diferentes etapas de integração na comunidade, consideradas para cada faixa etária. D’Evreux fornece a descrição mais completa e sintetiza, de certo modo, todas as informações sobre esse assunto. Nós nos apoiaremos em seu texto para definir e explicar essas diferentes faixas etárias⁴. No que concerne aos meninos, a primeira faixa de idade se chama *peitan* e significa “[...] criança saindo do ventre de sua mãe”. Ela engloba o período compreendido entre o nascimento e os primeiros passos, em que a criança vive com sua mãe e nenhuma ama de leite toma conta dela (D’EVREUX, 1864, p. 77). Ela permanece nua, é alimentada com o leite materno e com pequenas papas de grãos de um tipo de milho, bem miúdo, mastigados pela sua mãe. Alimentada desde que solicite, ela não tem nenhum motivo para chorar (D’EVREUX, 1864). Próxima de sua mãe, a criança é levada por ela em todos os trabalhos agrícolas cotidianos que realiza, conforme já indicamos aqui.

A segunda faixa etária tem início quando a criança já sabe caminhar e compreende um período que dura até 7 ou 8 anos, denominado *kounoumy miry*, pequeno menininho, ou *conomi-miri*, para Léry (1975). Trata-se de um período no qual o menino continua bem próximo de sua mãe e ainda não acompanha seu pai. Ainda no que diz respeito à amamentação, os cronistas observam que os meninos mamam até o momento que decidam, por si sós, abandonar o seio materno, iniciando, então, uma alimentação mais sólida, constituída de grandes pedaços de carne (D’EVREUX, 1864). Em grupo, o menino é, então, iniciado nas artes de atirar com o arco, para que seja destro o bastante quando a idade e as tarefas da vida adulta o exigirem (SOARES DE SOUZA, 1851). A narrativa de D’Abbeville (1614) revela que os meninos se exercitam, mirando e atirando em peixes com tamanha destreza que nunca perdem seus alvos. O autor também chama a atenção, em suas observações, para o fato de que os meninos nunca apanham, observação que deve ser, contudo, relativizada, como já dissemos, pois eles obedecem a seus pais e respeitam os mais velhos. Nessa mesma faixa de idade, entre 7 ou 8 anos,

⁴ As descrições de d’Evreux podem ser amplamente completadas pela análise de Fernandes (1963).

os meninos têm seu lábio inferior (*tembe*) perfurado com um espinho bem grosso e, nessa perfuração, é introduzido um adorno, segundo afirmam autores como Staden (2005) e Métraux (1928a). Caminha (1995, p. 128-129), em 1500, já é interpelado a respeito desse costume, tanto quanto Américo Vespúcio que, em duas cartas, datadas, respectivamente, de 1502 e 1504, não deixa de assinalar, em sua descrição, a natureza e os comportamentos desses povos, cujos homens têm o costume de perfurar seus lábios e de inserir ossos ou pedras de alabastro de cor verde e branca, que têm peso consequente⁵ (VESPUCCI, 2005).

Em 1519, o italiano Pigafetta descreve que quase todos os homens “[...] têm perfurações no lábio inferior e portam pequenas pedras redondas e longas de aproximadamente um dedo, pendentes” (LE VOYAGE DE MAGELLAN, 2007, p. 92). A natureza desse ornamento varia, segundo os observadores. Léry (1975) se refere a um osso de peixe de cor branca; já, para Staden (2005), trata-se de uma pequena pedra ou de um pequeno pedaço de madeira e, para que essa perfuração permaneça aberta, eles curam a ferida com diferentes unguentos. Gandavo (1995) especifica somente que eles colocam uma pedra oblonga, sem indicar em qual idade tem lugar essa operação. Thevet (2006) pouco discorre a esse respeito em sua segunda obra. No entanto, ele nos dá explicações bastante complexas em sua obra *Singularités de la France Antarctique* (THEVET, 2011), afirmando que, ainda jovens, os meninos perfuram a boca com uma certa erva muito cortante. Léry (1975) especifica que eles podem tirar e recolocar o ornamento quando lhes aprouver. Símbolo da hierarquia no interior da comunidade e da saída do mundo maternal (NÓBREGA, 1955, p. 62), a perfuração do lábio e a colocação desse ornamento feito de osso são gestos que precedem largamente a puberdade, sendo um rito de passagem muito importante e etapa essencial para, em seguida, integrar o mundo dos adultos⁶. Mais tarde, quando o adolescente está apto ao casamento (THEVET, 1575) e em idade de portar armas (STADEN, 2005), ele então coloca uma pedra verde, a amazonita, a cor do celeste no pensamento tupi-guarani, no lugar do osso (LÉRY, 1975; SOARES DE SOUZA, 1851; THEVET, 1575)⁷. Mais

⁵ N.T. Diferentes autores denominam, de modo também distinto, esse adorno colocado no lábio inferior. Para Nóbrega e Vespúcio, esse ornamento é denominado *tembeta*; para Cardim, *metara*; e, para os autores franceses, tal como Léry e Thevet, a denominação é sempre *labret*.

⁶ Para uma abordagem sobre a extensão e a difusão desse ornamento e de suas diferentes formas, ver Nordenskiöld (1920) e Karsten (1926).

⁷ Sobre a importância dessa pedra verde, ver Karsten (1926).

raramente, esse osso é substituído pelos dentes de pecari ou de jaguar, com o objetivo de adquirir as qualidades e as virtudes desses animais. Contudo, é necessário ultrapassar essa ideia primeira para compreender todo o valor que corresponde a essa troca de objetos: o osso pela amazonita. Não é objetivo deste artigo tratar da simbologia dessa troca; todavia, é importante notar que essa troca do osso pela pedra ou pelos dentes dos animais referidos se opera após a primeira morte, no quadro preciso da antropologia ritual e que permite ao jovem se casar. Assim, a colocação da pedra não faz mais do que sancionar o reconhecimento social adquirido graças a esse ritual de morte. Assiste-se, então, ao nascimento de um ‘verdadeiro homem’, e o matador acede a nomes mais gloriosos, segundo Cardim (1939). Com esse ornamento, estamos diante de um mesmo objeto, que é a insígnia distintiva dos três estatutos dos homens: 1- trata-se de um ornamento reservado exclusivamente aos meninos; 2 - a colocação da pedra verde indica a idade esperada para o casamento, e o material – a pedra – simboliza, assim, o guerreiro em idade de portar armas; 3 - esse ornamento distingue o homem, que passa a gozar de todos os seus direitos e é, também, um signo de pertencimento à comunidade.

O terceiro grau, entre a infância e adolescência, ou seja, entre os 8 e 15 anos, é denominado *kounoumy* (menino). Doravante, ele segue seu pai e é iniciado na aprendizagem da caça, não mais permanecendo em casa, na companhia de sua mãe (D’EVREUX, 1864). Nessa fase da vida, ele sai em busca de comida para a família, atira em pássaros, flecha os peixes. Thevet louva vivamente, talvez com algum exagero, esse conjunto de práticas realizado pelos jovens, considerando que esses interesses e esse envolvimento os distanciam dos vícios sempre à espreita para corromper a juventude.

Para as meninas, a divisão das idades segue exatamente aquela dos meninos e a primeira faixa é idêntica para ambos os sexos, sendo igualmente denominada *peitan* (D’EVREUX, 1864). A segunda faixa etária, denominada *kougnantin-myri* ou ‘pequena menina’, ‘pequena menininha’, inicia e instaura a distinção de idade, de dever e de sexo. Thevet (1575, p. 85) explica a repartição das tarefas destinadas a elas, tomando o sentido da fórmula seguinte: “[...] a idade de uma menina comparada a outra, de sexo em relação aos meninos e dos deveres da mais nova em relação a mais velha”. Essa faixa se estende aos sete primeiros anos de idade e, durante esse período, as meninas seguem sua mãe e mamam até por volta dos seis anos; elas fiam o algodão, confeccionam redes, manuseiam a terra e imitam os gestos e os costumes

das mais velhas e experientes, que já fazem vasos e tigelas de barro (D'EVREUX, 1864; SOARES DE SOUZA, 1851). A terceira faixa, denominada *kougnantin* (menina), compreende o período entre os 7-8 anos e os 15 anos, no qual elas perderão o que D'Evreux (1864, p. 87) chama, pudicamente, “[...] aquilo que o sexo tem de mais caro [...]”, ou seja, sua virgindade. Nessa faixa de idade, elas aprendem todos os deveres de uma mulher, os quais implicam saber fiar o algodão, tecer as redes, semear e plantar jardins e quintais, fabricar as farinhas, compor os vinhos e preparar as carnes (D'EVREUX, 1864, p. 87; SOARES DE SOUZA, 1851). Elas falam pouco e procuram manter silêncio quando estão juntas. Em seguida, conforme a descrição de Thevet (1575), três outras idades se fazem presentes: o estado de ‘grande menino’ (*Kounoumi ouassou*) e de ‘mulher e sua grandeza’ (*Kougnan moucou*), faixa que compreende até a última etapa, ou seja, aquela de ‘velho’ (*thouyuae*) e de ‘velha’ (*ouainuy*) e que passa pelo estado de ‘homem’ (*ava*) e de ‘mulher’ (*kougnan*). Certas etapas da infância são efetuadas por intermédio de ritos muito potentes e indispensáveis, os quais já mencionamos no momento em que tratamos das diferentes faixas etárias.

Os ritos de puberdade para as meninas

Os ritos de puberdade somente são observáveis entre as meninas (MÉTRAUX, 1928b). Os testemunhos europeus sobre essa fase da vida das jovens, feitos por homens, conferem a esse momento uma atenção raramente vista até então, mesmo que as descrições, bastante detalhadas, se mostrem distintas. As meninas vivem a experiência do costume da ‘purgação’ ou purificação, denominada *quioundu-ar*, segundo Thevet (1575, 2006), um costume que choca pela crueldade das práticas rituais e, ao mesmo tempo, pela liberdade sexual que elas vivem até o casamento (KARSTEN, 1926). No momento da menarca (primeiras regras), as meninas são enclausuradas, mas, antes disso, elas vivem certo número de ritos (THEVET, 1575; LÉRY, 1975; KARSTEN, 1926). Entre 15 e 16 anos, conforme as descrições de Thevet (2006), elas suportam muita dor, tendo seus corpos marcados pela tradição: seus cabelos são cortados muito curtos com um dente de peixe; a pele de suas espáduas é recortada até a altura das nádegas, em um desenho em cruz enviezada que se estende pelas costas; seus corpos são esfregados com a seiva da abóbora selvagem, tão corrosiva quanto a pólvora, o que faz com que as marcas desenhadas em seus corpos não se apaguem jamais. Após esse último procedimento, é colocado em torno de seu pescoço o dente de um animal, com o objetivo de evitar filhos com má formação. Por fim, elas se deitam

em uma rede e lá permanecem por três meses (ao menos em teoria), segundo Thevet (1575, 2006).

Segundo Léry (1975), esse ritual de ‘purificação’ tem início um pouco antes, em torno dos 12-14 anos. Em sua narrativa, pode-se ler que as mães seguram as meninas sobre uma pedra, enquanto fazem uma incisão em seus corpos desde as axilas até os joelhos, utilizando, para tal, um dente de animal tão cortante quanto uma faca. Staden (2005), menos loquaz, escreve que, muito antes de elas serem noivas, seus cabelos são cortados, suas costas recebem grandes cortes e, em seguida, amarram-se em torno de seu pescoço dentes de animais selvagens. Por fim, as feridas são cobertas com uma tinta de cor negra, de modo que a marca das cicatrizes permaneça para sempre. Por vezes, elas fazem também cortes no rosto, nos braços e nas coxas para adornar-se e recobrem essas feridas com jenipapo.

Esse rito é considerado propício e honorífico, sendo praticado na menarca (primeiras regras), momento em que as meninas experimentam os primeiros sentimentos em relação ao casamento (ANNUAE LITTERAE SOCIETATIS, 1591). Esse rito tem a duração de três meses e, à medida que o tempo passa, a violência diminui. Assim, no primeiro mês, elas se alimentam apenas de raízes cozidas e farinha; não utilizam sal, nem comem carne; e bebem somente água. A rede em que se deitam é suspensa no alto do teto; no segundo mês, a rede se reaproxima do chão e elas se ocupam de fiar o algodão; no terceiro e último mês, finalmente, recomeçam a caminhar em um espaço aberto em meio à vegetação e têm seus corpos escurecidos com jenipapo (THEVET, 1575). Este é, então, o momento em que termina seu rito de passagem para a puberdade.

Uma primeira explicação lançaria a ideia de uma iniciação que faria bem à maturidade sexual das meninas, assim como à beleza que exalaria desses ornamentos, cujo objetivo seria despertar e seduzir os jovens. Todavia, essa explicação não é suficiente, pois o caráter religioso importa largamente, sobretudo nesse período particularmente crítico de transformação corporal, em que as meninas são expostas a perigos sobrenaturais. Essas cerimônias de iniciação à puberdade têm, então, por objetivo, protegê-las inteiramente, purificando-as contra os espíritos demoníacos. Segundo Karsten (1926), a pintura aplicada sobre as feridas ‘desinfeta’ a menina impura, e a cor negra tem um papel profilático, agindo contra os inimigos invisíveis.

Pequena conclusão: a educação, símbolo de uma sociedade igualitária?

Em 1964, Florestan Fernandes desejava demonstrar que existia um discurso pedagógico indígena sobre os processos de transmissão da cultura e das funções sociais da educação nessas sociedades. Para ele, os Tupinambás teriam, assim, produzido saberes em um contexto bem específico (FERNANDES, 1964), pois, nessas sociedades sem escolas, a transmissão de saberes se faz cotidianamente, não importando qual o lugar. Ali não existiria divisão do trabalho, do saber, nem especialistas da pedagogia, pois cada adulto seria um agente de educação, mantendo vivo o princípio de que “[...] todo mundo educa todo mundo” (FERNANDES, 1964, p. 85). Os mais velhos eram, assim, portadores, por excelência, dos conhecimentos, das técnicas e das tradições tribais, mas o monopólio relativo que exerciam não era tão ‘rígido’ e ‘fechado’, tal qual poderíamos crer.

O objetivo de Florestan Fernandes foi demonstrar que, contrariamente às sociedades humanas, que buscam modelar a personalidade de seus membros em um mesmo sentido, utilizando a educação como uma técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos, a sociedade tupinambá não produzia alienação social do homem (FERNANDES, 1964). Ele interpreta, em proveito dos tupinambás, as observações dos cronistas europeus, que consideravam as instituições e o sistema educativo em vigor na Europa como ‘universal’. Visto que esse sistema não existia no Brasil, as populações locais eram consideradas primitivas. Sem escola, sem salas de aulas, sem pedagogia reconhecida e sem mestres, sem disciplina rígida nem castigos, eles concluíam que as sociedades indígenas não dispunham de nenhuma educação e não eram, pois, civilizadas. Florestan Fernandes afirma que essa situação é, ao contrário, favorável ao pleno desenvolvimento dos jovens meninos e meninas e sublinha a existência de um sistema de difusão de saberes não constrangedor nem coercitivo.

Essa idealização de um esquema educacional é, entretanto, fortemente criticável, e a análise que nós desenvolvemos enfraquece suas conclusões. Tomando como suporte as reflexões do antropólogo brasileiro José Freire (2003), podemos afirmar que se trata de um discurso mítico, construído sobre as práticas pedagógicas supostamente igualitárias e livres, analisadas por um viés marxista. Fernandes toma como pretexto a educação tupinambá para desenvolver uma reflexão sobre a sociedade do seu tempo e, assim, criticar a pedagogia tradicional.

Ele esquece, contudo, de integrar certas observações, bastante pertinentes, dos observadores europeus. D'Evreux (1864, p. 76-77), por exemplo, escreve que os tupinambás distinguem “[...] suas idades por certos graus [...]” e que a passagem, em cada idade entre os graus, impõe cargas para “[...] mantê-los nos limites do dever que requer cada uma das idades em sua diversidade”. Outros rituais, como as ‘bebedeiras’, vigorosamente denunciadas por todos os observadores, participam desse esforço de socialização e educação, fortemente enquadradas e ritualizadas. A pesquisadora brasileira Maria Betânia Barbosa Albuquerque (2011) estudou essa relação entre o ato de beber e os processos pedagógicos no quadro de cerimônias bem precisas, tais como as que marcam os ciclos de vida, os funerais e os rituais antropofágicos. A autora evidencia que a prática das ‘bebedeiras’ funciona como uma estrutura fundamental de socialização; dito de outra maneira, como um “[...] mediador cultural [...]” que cataliza os saberes da comunidade e enquadra todos os eventos cotidianos ou excepcionais (ALBUQUERQUE, 2011, p. 40). Por meio desses rituais que nós estudamos – parto, *couvade*, faixas etárias, puberdade – ou da definição do nome de cada um e de cada uma, circulam os saberes transmitidos pelos agentes de educação, que são os pais e o grupo. Ainda que este último tome a dianteira sobre a célula familiar, em certas circunstâncias, a educação tupinambá se insere em fortes estruturas familiares, e é nelas que se forjam as identidades e se reforçam os laços entre os membros. A diferenciação entre meninos e meninas é igualmente clara, e os meninos gozam de certa liberdade. Finalmente, o papel desempenhado pelos pais é fundamental, tal como pudemos ver nos rituais do parto e da *couvade*, e está no coração do que chamaríamos de um processo educativo. O mito de uma sociedade igualitária e sem hierarquia, onde ‘todo mundo educa todo mundo’, é, pois, fortemente revisto.

Referências

ALBUQUERQUE, M. B. B. Beberagens Tupinambá e processos educativos no Brasil Colonial. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 26-39, 2011.

ANCHIETA, J. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta S. J. (1554-1594)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

ANNUAE LITTERAE SOCIETATIS. *Iesu anni 1591 ad patres et fratres eiusdem Societatis*. Rome: Collegio Societatis Iesu, 1591.

BECCHI, E. Le Moyen Age. In: BECCHI, E.; JULIA, D. (Dir.). *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris: Seuil, 1998. p. 102-133.

BOULE, A. Notes sur la civilisation guaranie. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, Madri, t. I, p. 255-278, 1965.

CAMINHA, Pêro Vaz de. *Lettre au Roi dom Manuel, dans Pêro de Magalhaes de Gandavo*. Histoire de la province de Santa-Cruz que nous nommons le Brésil [1576]. Paris: Le Passeur, 1995. p. 125-149.

CARDIM, F. Narrativa epistolar de uma viagem e missão jesuítica. In: CARDIM, F. *Tratados da terra e gente do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Leite & Cia., 1925. p. 278-415.

CARDIM, F. *Tratados da terra e gente do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. (Série 5^a. Brasileira, v. 168, Biblioteca Pedagógica Brasileira).

D'ABBEVILLE, C. *Histoire de la mission des Pères capucins en l'isle de Maragnan et terres ciconvoisines, où est traité des singularitez admirables et des moeurs merveilleuses des Indiens habitans de ce pays, avec les missives et advis qui ont esté envoyez de nouveau par le R. P. Claude d'Abbeville*. Paris: De l'imprimerie de François Huby, 1614.

D'EVREUX, Y. *Voyage dans le nord du Brésil fait durant les années 1613 et 1614 par le Père Yves d'Evreux*. Leipzig; Paris: Librairie A. France, 1864.

DUVIOLS, J.-P. Les 'sauvages brésiliens' dans le miroir européen (XVI^e siècle). In: MATTOSO, K. Q.; SANTOS, I. M. F.; ROLLAND, D. (Dir.). *Naissance du Brésil moderne: 1500-1808*. Paris: Centre d'Études sur le Brésil/Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 1998. p. 33-65.

FERNANDES, F. *Organização social dos tupinambá*. São Paulo: Difel, 1963.

FERNANDES, F. Aspectos da educação na sociedade tupinambá. In: BALDUS, H.; BECHER, H. *Beiträge zur Völkerkunde Südamerikas. Festgabe für Herbert Baldus zum 65. Geburtstag*. Hannover: Kommissionsverlag Munstermann-Druck, 1964. p. 79-96. (Coleção Volkerkundliche Abhandlungen).

FREIRE, J. R. B. Maino'í e Axi'já: esboço do mapa da educação indígena no Rio de Janeiro. In: SOUZA, L. F. D. (Ed.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 406-422.

FREYRE, G. *Maîtres et esclaves*. La formation de la société brésilienne. Paris: Gallimard, 2009.

GANDAVO, P. M. *Histoire de la province de Santa Cruz que nous nommons le Brésil, précédé de Poèmes de Camões et suivi de Pêro Vaz de Caminha, Lettre*

au Roi dom Manuel. Nantes: Le Passeur, 1995.

KARSTEN, R. *The civilization of the South American Indians with special references to magic and religion*. New York: Alfred A. Knopf, 1926.

KNIVET, A. *Un aventurier anglais au Brésil*. Les tribulations d'Anthony Knivet (1591). Paris: Chandeigne, 2003.

LABORIE, J.-C. (Ed.). *La mission jésuite du Brésil*. Lettres et autres documents (1549-1570). Paris: Chandeigne, 1998.

LÉRY, J. *Histoire d'un voyage fait en terre de Brésil*. Genève: Droz, 1975.

LÉRY, J. *Histoire d'un voyage en terre de Brésil*. Paris: Le Livre de Poche, 1994.

LE VOYAGE DE MAGELLAN. (1519-1522). *La relation d'Antonio Pigaffeta & d'autres témoignages*. Paris: Chandeigne, 2007. t. I.

MÉTRAUX, A. *La civilisation matérielle des tribus Tupi-Guarani*. Paris: Paul Geuthner, 1928a.

MÉTRAUX, A. *La religion des Tupinamba et ses rapports avec celle des autres tribus Tupi-Guarani*. Paris: Librairie Ernest Leroux, 1928b.

MÉTRAUX, A. Un ancien document peu connu sur les guarayu de la Bolivie orientale. *Anthropos*, St. Augustin, t. 24, p. 913-941, 1929.

MÉTRAUX, A. The couvade. In: *Handbook of South American Indians*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1949. v. 5. p. 369-374.

NÓBREGA, M. *Cartas do Brasil e mais escritos do P. Manuel da Nóbrega (opera omnia)*. Coimbra: Por Ordem da Universidade, 1955.

NORDENSKIÖLD, E. *The changes in the materials culture of two Indians tribes under the influence of new surroundings*. Göteborg: Elanders Boktryckeri Aktiebolag, 1920.

RUIZ DE MONTROYA, A. *Tesoro de la lengua guarani, compuesto por el Padre Antonio Ruiz, de la Compañía de Jesus*. Madrid: Por Juan Sanchez, 1639.

SOARES DE SOUZA, G. *Notícia do Brasil (1587)*. Collecção de noticias para a historia e geografia das Nações Ultramarinas, que vivem nos dominios portuguezes, ou lhes são visinhas publicada pela Academia Real das Sciencias. Lisboa: Typographia da Academia, 1825. t. III. partie I. p. 5-342.

SOARES DE SOUZA, G. *Tratado descriptivo do Brazil em 1587*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1851.

STADEN, H. *Nus, féroces et anthropophages*. Paris: Métailié, 2005.

THEVET, A. *La cosmographie vniuerselle d'André Thevet cosmographe du roy*. Illvstree de diverses figvres des choses plvs remarquables vevès par l'auteur, & incogneuës de noz anciens & modernes. Paris: P. L'Huillier, 1575. Tome second.

THEVET, A. *Histoire d'André Thevet Angoumoisain, Cosmographe du Roy, de deux voyages par luy faits aux Indes Australes, et Occidentales*. Genève: Droz, 2006.

THEVET, A. *Le Brésil d'André Thevet*. Les singularités de la France Antarctique (1557). Paris: Chandeigne, 2011.

VESPUCCI, A. *Le nouveau monde*. Les voyages d'Amerigo Vespucci (1497-1504). Paris: Chandeigne, 2005.

Endereço para correspondência

Jérôme Thomas

CRISES (E.A. 4424),

Université Paul –Valéry Montpellier III

Rue Du Professuer Henri Serre

34090

Montpellier - France

E-mail: jerome.thomas@univ-montp3.fr

Carmen Lúcia Soares

Rua Dr. Sampaio Ferraz, nº 151, apto.124

CEP 13024-903

Campinas/SP

E-mail: soares.carmenlucia@gmail.com

Recebido em: 30 ago. 2012

Aprovado: 21 fev. 2013