

REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA A PARTIR DAS NARRATIVAS DE INFÂNCIA DE UMA CACIQUE TENTEHAR-GUAJAJARA

Data de aceite: 28/03/2023

Cynthia Helena Chaves Oliveira

PPGS/UFMA
cynthiahcoliveira@gmail.com

Emilene Leite de Sousa

PPGS/UFMA
emilene.sousa@ufma.br

RESUMO: Este artigo, cuja ênfase é epistemológica, dedica-se a analisar as possibilidades da história oral e das narrativas como caminho possível para pensar a infância. Para isso, dedica-se a ouvir a Cacique Tentehar-Guajajara Heloísa Bento no início do contexto pandêmico da Covid-19, quando não tínhamos a possibilidade de realizar trabalho de campo para garantir a observação da infância Tentehar-Guajajara, objetivo da pesquisa maior de onde esse artigo germina. Por essa razão, decidimos analisar os aspectos da infância Tentehar-Guajajara a partir da história oral. Através das memórias de infância da cacique compreendemos que as crianças indígenas possuem uma maior liberdade para a vivência

do lúdico, que termina sendo vivenciado até mesmo nos espaços de produção. Além disso, observamos que o processo de aprendizagem da língua portuguesa não é fácil para elas. Suas narrativas evidenciam que os Tentehar-Guajajara possuem maneiras próprias de educar suas crianças, que vão além dos ensinamentos orais, e estes achados da pesquisa nos conduziram ao que chamamos de Pedagogia da Bacia.

PALAVRAS-CHAVE: Infância Tentehar-Guajajara; Memórias; História oral.

INTRODUÇÃO ¹

O estudo da infância por muito tempo ficou engavetado pelas ciências sociais, vindo a ser problematizado somente nas últimas décadas. Pela razão de vivenciarmos a experiência de ser criança, observá-las em todos os lugares, tendemos a cair na armadilha do senso comum de acreditar que sabemos tudo sobre essa fase

1. Agradecemos à FAPEMA e à CAPES pelo financiamento de nossas pesquisas que, por sua vez, relacionam-se com as reflexões que aqui apresentamos.

do ciclo da vida. Contudo, essa é uma temática que ainda tem muito a ser explorada e conhecida por nós.

De acordo com Clarice Cohn (2005), essa objeção no desenvolvimento dos estudos da infância é fruto da dificuldade em reconhecer a criança como um *sujeito social*, uma vez que essa visão só foi possível a partir da década de 1960, quando a antropologia passa por um processo de mudança e reformulações de seus conceitos e pressupostos enquanto disciplina. Atualmente os estudos têm se esforçado para conceber a visão da criança como ser completo e com papel ativo na sociedade (TASSINARI, 2001, 2009, 2015; SOUSA 2018; LIMA e SOUSA 2020; NUNES 2009; FERREIRA 2003). Assim, quando nos referimos à infância, compreendemos a criança como “cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (KRAMER, 2002, p. 44).

Entendendo a infância como produção da cultura, sendo esta variável de lugar para lugar, o estudo da infância torna-se um desafio sócio-antropológico, sobretudo no que se refere às infâncias indígenas nas quais têm suas populações esquecidas em todas as esferas sociais (TASSINARI 2007, 2015, 2009, 2001; COHN 2000, 2005, 2013, 2019; CODONHO 2009; MIRANDA 2009; VASCONCELOS 2011; BERGAMASCHI 2005). Em se tratando da infância Tentehar-Guajajara, tomaremos como norte os estudos antropológicos de Emilene Sousa (2012; 2018), uma especialista em pesquisas com/sobre crianças e pioneira nos estudos da infância Tentehar-Guajajara.

Faz-se necessário ressaltar que o melhor meio para se compreender a infância em seus próprios termos, é através do método da etnografia, visto que permite a observação direta das crianças em suas ações e contexto, bem como do seu ponto de vista sobre as coisas (SOUSA, 2015). Para isso, o uso de técnicas diversas combinadas como entrevistas, conversas informais, redações, grupos focais e desenhos parece ser a mais acertada (SOUSA 2015, SOUSA E PIRES 2021, PIRES E SANTOS 2020) sendo estas técnicas que orientaram o trabalho final desta pesquisa. No entanto, em 2019, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19 que impediu a execução do “estar lá” de Geertz (2005), uma vez que as pesquisas *in loco* nas aldeias foram suspensas². Naquele momento, antes que pudéssemos realizar a pesquisa de campo, buscamos uma saída viável para compreender a infância Tentehar-Guajajara, que não ficasse restrita somente aos estudos bibliográficos. Assim, como uma maneira de adequar a pesquisa ao contexto pandêmico, procuramos entender essa infância a partir da História Oral.

2. As dificuldades de se realizar pesquisa com crianças à distância em contextos de pandemia já foram problematizadas por Sousa (2022).

A razão pela qual nos lançamos à tamanha empreitada é também pelo fato de que, em um segundo momento, a técnica que conduziria a investigação seria a observação participante, sendo esta uma técnica eficaz para a análise do tempo presente. No contato com a Cacique Heloísa, descobrimos o quanto a infância Tentehar-Guajajara tem se modificado e nos interessamos por uma análise diacrônica da mesma em um registro feito por meios das narrativas da Cacique que se movimenta entre a infância que viveu e a infância atual.

Para tanto, entrevistamos a Cacique Heloísa com quem possuímos contato frequente ao longo da pandemia. Embora não pudéssemos estar lá e observar na aldeia, nós poderíamos ouvir, face a face, as memórias dessa cacique, sendo o ouvir uma técnica reconhecidamente importante para a antropologia (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998). Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os métodos da história oral e da memória, por meio das narrativas da cacique Heloísa Bento, através das quais identificamos os aspectos da infância Tentehar-Guajajara.

Este trabalho está organizado em três partes: na primeira, trazemos uma discussão sobre a metodologia da história oral; na segunda, discorremos sobre os conceitos de memória e narrativa; por fim, na terceira parte, dissertamos sobre os aspectos da infância Tentehar-Guajajara, analisando as narrativas da cacique entrevistada. Por último registramos que as entrevistas foram realizadas por Oliveira (2022).

A HISTÓRIA ORAL COMO UM CAMINHO POSSÍVEL

Em concordância com François (2006), a história oral não se trata de uma “outra história”, é, na verdade, inovadora, pois traz à tona a história daqueles que foram silenciados e excluídos historicamente, assim como os povos indígenas. Além disso, seria inovadora em suas abordagens ao dar preferência a uma “história vista de baixo”, atentando-se para os modos de ver e sentir da perspectiva “micro-histórica”. François (2006) não acata a definição da história oral apenas como uma “técnica de investigação própria do século XX”, para ele, isso seria negar tudo o que a história oral é capaz de contribuir para o conhecimento de tempos mais remotos por meio das tradições orais e da memória.

É mais que uma técnica, porque “não somente suscita novos objetos e uma nova documentação [...], como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história” (FRANÇOIS, 2006, p. 9). Portanto, a relação que o investigador mantém com o sujeito investigado é diferente da relação com um objeto inanimado. Uma testemunha não se deixa manipular facilmente como um documento ou estatística. Na história oral, as interações propiciadas pela entrevista, fazem com que o pesquisador tenha

apenas um domínio parcial da produção dos dados, uma vez que o entrevistado também tem o potencial de exercer um controle da situação.

Segundo Lazano (2006), o estudo da oralidade veio sendo testado inicialmente na antropologia para depois tornar-se objeto de estudo de outras disciplinas, como é o caso da história oral. O autor concorda com François (2006) ao dizer que a história oral é mais que uma técnica:

Eu partiria da ideia de que a “história oral” é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento; que não é a depuração técnica da entrevista gravada; nem pretende exclusivamente formar arquivos orais; tampouco é apenas um roteiro para o processo detalhado e preciso de transcrição da oralidade; nem a análise à iniciativa dos historiadores do futuro (LAZANO, 2006, p. 16).

Para Lazano (2006, p. 16), a história oral é antes “um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais”. O autor acredita ser o âmbito subjetivo a parte central desse método de pesquisa que se solidariza com os princípios da “história popular”. Conforme Lazano (2006), a história oral carrega uma espécie de rótulo de “segunda classe”, sendo muitas vezes desprezada pelas Ciências Sociais em geral. Lazano (2006) percebe o uso das fontes orais pelos historiadores como uma forma de “revalorização”, uma vez que a evidência oral foi rejeitada por muito tempo. Dessa forma, a partir da experiência da antropologia com a tradição etnográfica, os historiadores conseguiram inovar a disciplina.

Portelli (2016) cita Bosio (1975) para definir a história oral resumidamente como o uso de fontes orais na História ou nas Ciências Sociais. Para o autor, as narrativas orais estão sujeitas ao mesmo rigor científico que todas as outras fontes perpassam. Desde os primeiros parágrafos deste artigo, mencionamos as fontes orais, mas o que seria realmente uma fonte oral? Para responder à pergunta, Portelli (2016) traz uma distinção entre *fonte oral* e *tradição oral*: “esta última é composta por construtos verbais que são formalizados, transmitidos, compartilhados, ao passo em que as fontes orais [...] são narrativas individuais, informais, dialógicas, criadas no encontro entre historiador e narrador (p. 9)”. Portanto, as fontes orais não são encontradas prontas, porém são produzidas no encontro entre o entrevistador e o entrevistado.

Posto isso, o autor defende a tese de que a história oral é essencialmente uma *arte da escuta*. Arte esta que é baseada em um conjunto de relações: a) relação entre entrevistado e entrevistadores (diálogo); b) relação entre o tempo em que o diálogo ocorre e o tempo histórico discutido na entrevista (memória); c) relação entre o público e o privado, entre autobiografia e história (a História e as histórias); d) relação entre a oralidade da fonte e a escrita do historiador (PORTELLI, 2016).

Com relação ao diálogo, não é somente a similaridade entre entrevistador e entrevistado que permite um diálogo efetivo, na verdade, a troca de conhecimento só tem significado quando existe uma diferença entre ambos, em que um lado se coloca na condição de aprendiz. A similaridade pode tornar a comunicação possível, mas é a diferença que vai torná-la significativa. Os pontos em comum não precisam ser, necessariamente, uma identidade compartilhada, porém a disposição compartilhada de um ouvir e aceitar o outro. Desse modo, é importante que o entrevistado note no entrevistador não um pesquisador, mas alguém que está disposto a aprender. No que se refere à relação entre público e privado, a história oral nos permite o acesso à história das vidas individuais, fazendo com que redefinamos as noções que temos sobre o espaço público e o relacionamento entre público e privado (PORTELLI, 2016).

Como já foi expresso até aqui, o procedimento metodológico da história oral é a entrevista, foi por meio dela que conseguimos as memórias e narrativas que descreveremos mais adiante. Contudo, o ato de entrevistar exige do pesquisador o conhecimento de técnicas e uma preparação antes de ir ao encontro do entrevistado. Como se pode obter uma entrevista bem-sucedida? Como o entrevistador deve se portar no ato da entrevista? Como perguntar? Onde realizar a entrevista? Como iniciar a entrevista? Como terminar? São algumas perguntas que o entrevistador deve refletir antes de iniciar a entrevista.

De acordo com Thompson (1998, p. 254), existem algumas qualidades que o entrevistador deve estar ciente: “interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar”. O entrevistador que não possuir essas qualidades obterá ou respostas inúteis ou enganosas, uma vez que não estará disposto a ouvir o que o outro tem a dizer. Mais uma vez a arte da escuta se apresenta como fundamental no ato da entrevista.

Com relação às perguntas a serem realizadas, estas devem ser as mais simples e diretas possíveis. Se intentamos obter as memórias, devemos evitar perguntas fechadas como as dos chamados “questionários”. Esse tipo de pergunta inibe o entrevistado, fazendo com que obtenhamos respostas curtas como “sim”, “não” ou “talvez”. A entrevista precisa ser fluída, sem interrupções ou pressa por parte do entrevistador. O ideal é orientar o entrevistado sobre quais seus objetivos antes da entrevista iniciar, para que assim o entrevistado possa se sentir livre e relaxado para relatar e conduzir a resposta por onde desejar. Quanto menos controle, mais efetivo será o relato obtido. Em outras palavras,

O argumento em favor de uma entrevista completamente livre em seu fluir fica mais forte quando seu principal objetivo não é a busca de informações ou evidência que valham em si mesmas, mas sim fazer um registro “subjetivo” de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em

As perguntas não devem levar o entrevistado a responder como o entrevistador pensa sobre algo, afinal, o objetivo é apreender a fonte oral. É sempre preferível que se opte por questões abertas do tipo “Conte-me a respeito de...” ou “O que você pensa/acha disso?”. No desenrolar da entrevista, se algo não ficou claro para o entrevistador, ele pode inserir interjeições provocativas como “Isso parece interessante” ou “Quem era esse?”, “Por que não?”. Uma das habilidades da história oral é conseguir ir além das generalizações estereotipadas e chegar a lembranças detalhadas. Ao utilizar o gravador, o entrevistador deve ser cauteloso para não deixar o entrevistado falando sozinho e ficar se ocupando com o aparelho. Ouvir o entrevistado é crucial (THOMPSON, 1998).

Sobre o local da entrevista, deve-se buscar um local que seja aconchegante para o entrevistado, geralmente o melhor lugar seria a sua própria casa, principalmente em se tratando de pesquisas centradas na infância ou na família, pois ativará as memórias do mesmo. Ficar sozinho com o interlocutor, quase sempre é a melhor opção, pois a presença de outra pessoa pode inibir a franqueza do sujeito. É importante ressaltar que a entrevista não é uma conversa. O que mais interessa é fazer o sujeito da pesquisa falar, quanto mais o entrevistador ficar em segundo plano, melhor. O entrevistador também precisa estar atento para o desenrolar da entrevista, é preciso ter em mente onde se quer chegar e onde se chegou no ato da entrevista, para que não pergunte algo que já foi relatado pelo entrevistado, isso demonstraria desinteresse por parte do entrevistador (THOMPSON, 1998).

Relembrar o passado pode despertar memórias de dor e sentimentos intensos. Quando isso ocorrer, o entrevistador deve demonstrar empatia e dar apoio ao entrevistado como daria a um amigo. Vale destacar, que o entrevistador nunca deve pressionar o seu interlocutor para informar algo que ele esteja relutando em responder. Uma entrevista que termine de forma relaxante e calorosa, tem mais possibilidade de ser lembrada com prazer, propiciando espaço para outra oportunidade. Normalmente, uma ou duas horas de entrevista é suficiente para atingir os objetivos de uma pesquisa, mais do que isso, torna-se enfadonho para ambos. A entrevista deve ser descontraída e o menos formal possível (THOMPSON, 1998).

Ao finalizar a entrevista, o entrevistador não deve agir como se já tivesse conseguido tudo o que lhe interessa. É importante dar atenção ao entrevistado, mesmo depois de ter desligado o gravador. Muitas informações relevantes podem surgir nesse momento. Além disso, ninguém gostaria de ser tratado como um objeto. O agradecimento e cortesia são fundamentais no findar da entrevista. Ao sair do local, é aconselhável que salve a gravação

em outras pastas e aparelhos o mais rápido possível. O mais indicado seria salvar em um *drive* ou e-mail, para que não corra o risco de perdê-la por imprevistos que possam vir a ocorrer.

Em concordância com Portelli (2016), a história oral não termina com a entrevista ou com a publicação do material. A pesquisa precisa ser útil aos sujeitos e comunidades envolvidas na pesquisa, é o que se denomina genericamente por “restituição” e “disseminação”. Urge ao pesquisador retribuir a disposição do entrevistado de alguma forma. No mínimo, o entrevistador pode começar concedendo uma cópia da entrevista para o entrevistado. Ao finalizar a escrita do trabalho, é importante que seja feito um retorno ao informante do que foi produzido com sua narrativa. É uma responsabilidade que o entrevistado precisa estar ciente.

É diante desses conhecimentos expostos, que fomos ao encontro das memórias de infância da cacique Heloísa Bento. Adiante descrevo sobre o que podemos entender por memória e em que implica o ato de narrar.

AS MEMÓRIAS E A ARTE DE NARRAR

Segundo Bragança (2012), as histórias de vida se apresentam como uma *prática social*, uma vez que aparecem nas recriações e transmissão da cultura por meio das narrativas de pais para filhos e de geração a geração. Assim, trabalhar com histórias de vida é propor um desafio às ciências humanas e sociais para um distanciamento da lógica positivista, direcionando o olhar para uma perspectiva que incorpore a subjetividade como um elemento da constituição epistemológica do saber.

Assim, faz-se necessário ressaltar que “o estudo da história de vida não apresenta, a princípio, um fim em si mesmo, mas focaliza a contribuição que a história de vida específica pode dar para a compreensão de determinados fatos, momentos ou contextos históricos” (BRAGANÇA, 2012, p. 41). Por isso, o objetivo não é tomar a história de vida da cacique Heloísa Bento como uma evidência, mas analisar como suas memórias podem nos ajudar na compreensão da infância Tentehar-Guajajara.

Bragança (2012, p. 52) ao diferenciar autobiografia e narrativa de vida, cita Bertaux (1997) que entende a autobiografia como “um trabalho do sujeito feito a partir de uma narrativa escrita e autorreflexiva, priorizando um olhar sobre a globalidade da vida”, já a narrativa de vida, “assume a forma oral e é fundada no diálogo entre o investigador e o sujeito, focalizando as experiências por meio de um ‘filtro’”. A ideia do filtro diz respeito ao fato das narrativas de vida estarem centradas em fragmentos da vida, que são guiadas pelo

objetivo do estudo e do movimento da memória quando o sujeito reconta sua vida. Dessa forma, neste artigo, trataremos sobre narrativas de vida.

Ecléa Bosi (1995), em sua obra “Memória e Sociedade: lembranças de velhos”, problematiza os conceitos de memória e lembrança. Para tanto, a autora compara os estudos de Bergson e Halbwachs. Para o primeiro autor, a memória consegue conservar o passado tal como ele ocorreu, independente das experiências do presente. A memória teria a liberdade de trazer à luz as lembranças guardadas no inconsciente. Por outro lado, Halbwachs trata a memória como um fenômeno social. Para esse autor, o ato de lembrar depende do relacionamento com a família, classe social, igreja, escola, amigos, e todos os grupos de convívio social. Em sua visão, as lembranças são evocadas pela situação presente. Isso significa que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1995, p. 55). Daí a denominação “memória-trabalho” colocada pela autora. A memória é dada como um trabalho, pois exige um esforço para reconstruir a lembrança. Sendo assim,

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1995, p. 55).

A conservação do passado de Bergson só seria possível se conseguíssemos manter intacto o sistema de representações da infância, algo que não parece ser possível. Outrora, a visão de Halbwachs (2004) torna-se mais aceitável, uma vez que relaciona a memória do indivíduo ao grupo a que pertence, isto é, à memória coletiva. Dessa forma, o que viabiliza a socialização da memória é a linguagem. É por meio da língua que os dados coletivos se perpetuam historicamente e culturalmente. Em conformidade com Bosi (1995, p. 56), “as convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva”.

Para demonstrar sua tese, Halbwachs (2004) analisa a “reconstrução do passado” tomando como exemplo a releitura que um adulto faz de um livro narrativo que leu na infância. Segundo ele, na leitura que se é feita na infância, a criança é mais atenta aos detalhes da paisagem, tem curiosidade sobre os fenômenos estranhos ou violentos da natureza, como um vulcão ou uma nevasca. Já a leitura do mesmo livro na fase adulta, esses aspectos passariam facilmente despercebidos, visto que o adulto consegue distinguir a fantasia da realidade. Por isso, “não se lê duas vezes o mesmo livro”, a leitura que o adulto fará se apresentará como uma leitura nova, a partir das ideias e experiências atuais.

Desse modo, “o conjunto de nossas ideias atuais, principalmente sobre a sociedade, nos impediria de recuperar exatamente as impressões e os sentimentos experimentados a primeira vez” (BOSI, 1995, p. 58).

Bosi (1995) também evoca Charles Bartlett em seu estudo. Esse autor estabelece o trabalho da memória como um processo de “convencionalização”. Significa dizer que as lembranças não surgem em seu estado puro, mas impregnadas pelo ponto de vista cultural e ideológico a qual o sujeito que lembra está inserido. Tanto Bartlett quanto Halbwachs argumentam que o processo de reconstrução do passado é inerente à vida e o contexto atual daqueles que evocam as lembranças. Ou seja, o que tende a ficar na memória são as lembranças que possuem significado no momento atual da evocação do passado. Assim, “a lembrança é a história da pessoa e seu mundo, *enquanto vivenciada*” e a “narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória” (BOSI, 1995, p. 68).

Janaína Amado (1995) enfatiza a intrínseca relação entre memória e identidade. De acordo com a autora, a memória confere identidade a quem recorda, visto que somente a memória consegue fazer com que separemos o “eu” dos “outros”. Assim, alguém que sofre de amnésia, conseqüentemente passa por um processo de perda da identidade, pois nossas memórias são sociais. A autora também ressalta a capacidade que a memória tem de associar vivências individuais e grupais com vivências das quais o sujeito não experimentou, isto é, vivências dos outros que tornamos nossas. Isso acontece por meio de nossas leituras, ao assistir a um filme, ao ouvir histórias, músicas, e demais acontecimentos que nos fazem confundir memória e vivência. Segundo a autora, o vivido são as ações e experiências concretas de um indivíduo ou grupo social, já a memória, como já foi esclarecido, trata-se de uma reconstrução. Portanto, “nossas memórias são formadas de episódios e sensações que vivemos e que outros viveram” (AMADO, 1995, p. 132).

Tudo que foi dito até aqui, tem o objetivo de fazer compreender que o ato de rememorar a infância, se trata de uma reconstrução do passado, e como reconstrução, podemos dizer que há um pouco de imaginação e ficção. Mas a fabricação da realidade é também considerada na antropologia (Clifford, 2002), mesmo quando o objeto é analisado em sua sincronicidade. Por isso, falamos em narrativas de vida, pois toda narrativa pressupõe uma versão ou um ponto de vista sobre algo. Assim, quando a memória é organizada dessa forma, o simbólico é que faz com que a narrativa transite do concreto para o abstrato sem perder o fio condutor das relações sócio-culturais (AMADO, 1995).

Walter Benjamim (1994) nos alerta para o declínio da experiência e o risco de extinção da narrativa, visto que o mundo moderno tem desprezado o ato de narrar e produzido uma humanidade pobre em experiência. Na concepção do autor, a natureza

da verdadeira narrativa tem sempre em si uma dimensão utilitarista: “Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIM, 1994, p. 200). Acrescenta ainda, que se hoje “dar conselhos” é considerado algo antiquado, isso se deve ao abandono da comunicação das experiências.

Segundo Benjamin (1994), o primeiro indício de definhamento da narrativa é o surgimento do romance, que teve como consequência a produção de um indivíduo isolado que não verbaliza suas preocupações e nem sabe dar conselhos. A principal distinção entre narrativa e romance é que o narrador conta aquilo que ele retirou de sua experiência ou da experiência relatada de outros, enquanto o romance é essencialmente escrito e desprovido de experiência.

A informação também é culpada pela morte da narrativa. A aspiração por uma verificação imediata e fatos acompanhados de explicações, tem gerado uma sociedade pobre em histórias surpreendentes. Benjamin (1994), diz que a arte da narrativa está em não ter que dar explicações, assim, o ouvinte é livre para interpretá-la. Por conseguinte, esclarece que a informação é momentânea, só tem valor até o momento em que é nova. A narrativa, todavia, é duradoura, depois de muito tempo transcorrido ainda é capaz de se desenvolver.

O narrador é, assim, o meio de transmissão da tradição oral. O imediatismo das relações de produção capitalista tem tornado a narrativa uma prática arcaica. Contudo, foi através das fontes orais que muitas culturas sobreviveram ao longo do tempo, e isso se deve ao ato de narrar. Para uma melhor definição,

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a luz ténue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (BENJAMIM, 1994, p. 221).

Araújo (2021) já havia mencionado a importância da oralidade para os povos indígenas. Em sua pesquisa entre os povos Gavião Pihycop Catiji a autora demonstra como os processos de aprendizagens deste povo repousam fundamentalmente entre o saber-ouvir e o saber-fazer, com uma relevância para a oralidade, pois os conhecimentos são transferidos em um movimento que vai da oralidade para a experiência.

Com base nestas discussões acerca da memória e da arte de narrar, e por sabermos da importância da oralidade para estes povos, é que nos propusemos a pensar a infância Tentehar-Guajajara a partir das experiências narradas pela cacique Heloísa Bento.

A INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA PELAS NARRATIVAS DA CACIQUE HELOÍSA BENTO

Neste item nos dedicamos a analisar a infância das crianças Tentehar-Guajajara por meio do diálogo entre os trabalhos já existentes sobre infância indígena e as narrativas da Cacique Heloísa Bento. Heloísa tem 55 anos e é cacique da Aldeia Canto do Rio, localizada no Território Indígena Bacurizinho no município de Grajaú, Maranhão. Filha de Judite de Sousa Lima e de Virgulino Bento de Sousa, seu pai ajudou a fundar a Aldeia Morro Branco, sendo cacique dessa região até o seu falecimento, quando sua esposa herdou tal missão. A cacique Judite também faleceu recentemente, hoje, é o irmão de Heloísa, Sebastião Bento, atual cacique dessa aldeia. Heloísa começou a trabalhar aos dezoito anos de idade, tendo atualmente trinta e quatro anos de carreira como monitora de saúde indígena pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). Antes de se estabelecer na Aldeia Morro Branco a cacique Heloísa Bento trabalhou em várias aldeias da região como monitora de saúde. No que tange às suas narrativas de infância, essas irão se passar nos cenários das Aldeias Canto do Rio e Bacurizinho, onde ela viveu sua infância.

A entrevista com a cacique Heloísa Bento foi realizada em sua casa e teve a duração de uma hora e cinquenta e cinco minutos. Durante a gravação, muitos temas relevantes sobre a cultura Tentehar-Guajajara foram relatados pela cacique, até mesmo alguns que fugiam à temática da infância. Contudo, neste artigo, selecionamos somente as narrativas que colaboraram para a compreensão da infância Tentehar-Guajajara. Ressaltamos aqui, que as memórias de Heloísa Bento foram transcritas de modo a se aproximar o máximo possível de sua fala. Assim, serão encontradas algumas repetições de palavras, as emoções (apresentadas entre colchetes), frases incompletas ou trechos incoerentes, características que são próprias de um diálogo informal.

O estudo sobre as infâncias indígenas no Brasil é algo recente. Para Tassinari (2007), esse vazio de informações sobre as crianças indígenas é decorrente do “adultocentrismo” característico do pensamento ocidental. Uma dificuldade que não é presente nas sociedades indígenas, já que esses povos reconhecem a autonomia e legitimidade das falas das crianças. A autora ressalta a impossibilidade de considerar um modo indígena para conceituar a infância, pois entre os povos indígenas há diversas formas de compreender essa fase.

Clarice Cohn (2019), afirma que geralmente a infância é concebida após o nascimento, contudo, entre os povos indígenas, a sua capacidade de agência começa ainda na gestação e no parto. A noção da infância Guarani é um exemplo disso. A criança é tida como portadora de um espírito que necessita ser cativado para que permaneça na Terra (TASSINARI, 2007).

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

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

Em se tratando da infância Tentehar-Guajajara, Sousa (2012 p. 2) faz uma análise com base naquilo que denominou por “átomo da infância” em que, de acordo com a autora,

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

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

Conforme Sousa (2012), a infância Tentehar-Guajajara possui cinco elementos que caracterizam a infância das crianças indígenas: a) a ludicidade; b) a realização das tarefas domésticas; c) a aprendizagem escolar e não-escolar, d) a participação nos rituais de iniciação e passagem; e) e a prevalência da língua materna. Na infância Tentehar-Guajajara a ludicidade encontra-se presente nos diversos espaços. Embora o trabalho seja dado como algo sério e distante do lúdico, nos espaços de produção da aldeia as crianças também fazem uso das brincadeiras. Realizar uma tarefa doméstica ou ajudar os pais na roça nem sempre é um fardo, na maioria das vezes, esse pode ser um momento de

diversão na infância indígena. Daí a importância de se relativizar a concepção do trabalho infantil.

Ao relatar sobre a infância, a cacique Heloísa nos conta:

Mas a infância assim, é tanta coisa que a gente vive. A minha infância eu gostei demais, assim quando eu tô lembrando... Que era tanta coisa que a gente brincava, era de cavalo, era de tanto brinquedo, esses brinquedos não, brinquedo mesmo do mato, assim, aí os meninos brincava e carregava água no coiso, aí nós amarrava a cabaça na vara e um carregava e o outro lá na ponta. E os meninos dizia " Ei, bora buscar água? ", e eu "bora!", que era pra trazer logo dois, aí nós botava, ia carregando... Aquilo era um divertimento pra nós. (...) A gente inventava, brincava de alguma coisa. Porque na minha infância nem sabia o que era boneca, essas coisas, minha boneca era um pedaço de pau que fizeram pra mim, o meu irmão, isso aí era a boneca que a gente brincava. Aí fazia a casinha, nós fazia a oca, armava a rede lá dentro e nós ficava brincando. Aí os homem fazia badogue, essas coisas, aí "nam, nós vamos passarinho ", aí nós esperando dentro a oca. Aí dizia "nam, os meninos foram pescar". Aí nós ficava brincando de todo jeito. Aí nós ficava, e a mãe nem se preocupava não, era perto de casa. Nós fazia palha de banana, na oca, às vezes nós comia lá dentro, a mãe chamava nós pra ir almoçar, nós pegava e comia lá dentro. Aí na hora da escola, a gente ia pra escola. Mas só tinha uma coisa, que como lá passa o rio no Bacurizinho, na hora do Recreio nós ia tudim banhar no rio, aí o professor ia atrás da gente com o cipó [risos]. Eita, na hora que nós via, nós corria [risos]. Aí quando dei fé, quando gritava, moço, negozim saía correndo, sem pentear cabelo, só se vestia ali rapidinho [risos]. E era todo dia, nós fazia isso.

Como podemos perceber na narrativa de Heloísa Bento, sua infância foi marcada pela ludicidade. Para Benjamim (2002, p. 85), "as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio". Assim, por meio da imaginação, Heloísa transformava um pedaço de madeira em boneca. É interessante como a ludicidade também está presente na realização das tarefas domésticas, como carregar água em baldes para a mãe. A hora do recreio diferenciada também foi outro fato que nos chamou atenção.

A infância dos Tentehar-Guajajara, também é permeada pelo processo de aprendizagem da língua materna (dialeto Tentehar originado no tronco linguístico Tupi-Guarani) e da língua dos "karaiw" (sociedade branca), isto é, a língua portuguesa. Assim, "as crianças são sempre iniciadas na língua materna só depois passando a aprender o português, tornando-se bilíngues" (SOUSA 2012, p. 17). A aprendizagem das línguas se dá tanto na escola quanto na convivência nos espaços da aldeia. Geralmente a língua portuguesa é aprendida na escola, contudo, esse aprendizado também pode ocorrer fora do ambiente escolar.

As lembranças de Heloísa sobre o processo de aprendizagem da língua portuguesa, também são instigantes:

Eu com 10 anos, eu tinha dificuldade. Eu não sabia era de nadinha. Porque

já fui tarde, assim, pra escola. Aí eu fui indo, vendo, com o povo falando, o que era que tava conversando, aí ficava por ali assim, ficava perdinha sem saber de nada. Se falasse de mim eu não entendia não... Porque a gente também quase não tinha convivência com os brancos, porque nós morava no Bacurizinho, aí tinha os vizinhos que morava do outro lado do Bacurizinho, que era os vizinhos, aí toda semana eles ia lá pra casa, conversava com a mamãe, passava o final de semana lá, aí levava as filhas ou os filhos pra passear. Aí eles ficava lá, e a gente foi indo, aí depois quando comecei a frequentar a escola, aí eu tinha curiosidade assim: «Eita, eu quero aprender menos um pouquinho português». E era todo mundo, aí nós aprendendo, aí quando era a primeira aula, era do Nilton ou finado Alderico. Aí ele falava assim: “Olha, gente, nós vamos começar a aula na linguagem. Hoje é só linguagem, amanhã nós vamos aprender português”. Aí eu dizendo: “Oxente, nós sabe a linguagem, porque que não vai logo pro português?”. Aí ele: “não, o que nós vimos hoje aí amanhã que nós vamos explicar pra vocês “. Aí eu ficava com aquela curiosidade... Aí depois eu fui convivendo mais, aí fui aprendendo alguma coisa, quando os brancos iam pra lá, aí eles falavam as coisas, aí eu: “Olha, eles tão dizendo isso!”. Mas só que a gente assim, eu entendia mas eu não sabia dizer. Ouvia, entendia, mas não conseguia falar. Mas eu fui indo, né, aí depois como o Frei Alberto passava de 15 em 15 dias lá, no Bacurizinho, ia muita gente, aí começava aquele negócio de coral, alguma coisa na aldeia, aí a gente foi mais se intosando e falando. Aí eu me lembro que foi uma missionária, e eu tinha vergonha de falar português, aí ela falou assim: “ Ei! Ei, bebê! tua mãe tá em casa?”, aí eu olhava pra ela assim... “Tua mãe tá em casa?”, aí era difícil pra mim falar, eu me lembro. Primeira vez que eu falei português, que eu tinha vergonha de falar, né, se eu tava falando certo se eu tava falando errado... Aí eu: “Hãh?” , e ela: “Tua mãe tá em casa?” aí eu dizia assim: “Tá!” . Aí eu pensava assim: “será que eu falei certo?”. Aí eu: “Tá!”. Assim, bem devagarzinho, com medo... Aí ela: “Olha, diga pra ela que daqui a pouco eu vou lá!”, aí eu só fazia assim (confirmava com a cabeça), “Entendeu?” aí eu (confirmava). Aí eu cheguei em casa e falei com a mãe: “mãe, olha, a missionária procurou se a senhora tava em casa, disse que vem daqui a pouco”, aí a mãe olhou pra mim, “Ram!”, aí “Ô, minha filha tá aprendendo a falar”, aí começou a chorar [risos]. Eu era besta pra chorar, ainda hoje é, aí eu comecei a chorar [risos], assim, era emocionante pra ela, ela ficou tão alegre que já tava aprendendo, né, e eu também comecei a chorar [diz emocionada].

Esse é um dos relatos que mais nos emocionaram na fala da cacique. É interessante como nós naturalizamos o processo de aprendizagem da língua portuguesa entre os povos indígenas. Acreditamos ser algo fácil para eles aprenderem uma língua que não é a sua de origem. Porém, a partir das memórias de Heloísa, podemos notar que essa é uma tarefa difícil a se realizar. Isso ficou perceptível na emoção de sua mãe ao ver que sua criança conseguiu repassar um recado dado em português. O cenário da narrativa também demonstra o que foi dito em páginas anteriores, que o processo de aprendizagem da língua portuguesa não se dá somente na escola, mas também na convivência com a alteridade.

Os rituais de iniciação e passagem também são de extrema importância na vida das crianças indígenas Tentehar-Guajajara. São rituais relacionados à produção de corpos

saudáveis (TASSINARI 2007). A criança indígena é educada para o cuidado da saúde do corpo por meio de uma alimentação adequada e pelos rituais de passagem. As meninas quando atingem a menarca, ou seja, quando deixam de ser crianças, precisam também passar pelo ritual da menina-moça ou Festa do Moqueado. Esse ritual garante uma produção do corpo sem transtornos psicológicos, bem como um corpo bonito e saudável. Os meninos também passam pelo ritual de passagem. Diferente das meninas, os meninos tornam-se rapazes no momento em que mudam a voz. Quando seus parentes notam que sua voz “engrossou”, isto é, tornou-se mais grave, é chegado o momento do ritual. Assim, os meninos têm a Festa dos Rapazes. Os dois rituais (Festa do Moqueado e Festa dos Rapazes) são marcados por pinturas corporais, cantorias, dieta regulada e cuidados com o corpo (OLIVEIRA, 2022).

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

Sobre a autonomia e responsabilidade das crianças Tentehar-Guajajara, esses dois fragmentos das memórias da cacique Heloísa nos ajudam a visualizar essa concepção:

Aí eu olhava meus outros irmãos pequeno, como na aldeia também. Os mais velhos de oito anos, aí bota os irmão na tipoia. Fica ajudando a mãe a cuidar dos mais novo. Que a mãe vai fazer umas coisas, um artesanato ou alguma comida, né, lavar roupa, aí os mais velho tem que tá cuidando do outro, com seu irmão na tipoia, bota na tipoia, bota pra dormir. Na hora quando quer mamar, aí a mãe pega pra dar de mamar, pra banhar. Aí vai ajudando, né. Até eu também já cuidei dos meus irmãos assim. Mas só que não era direto assim, só quando a mãe precisava de mim.

Aí nós ia na roça com o papai... Mas só que nossos pais não botava nós pra trabalhar, né, com coisa pesada. Nós ajudava a ciscar, ajuntar a coivara, coisa maneira, pau grande nós não pegava. Espantar bicho, aqueles passarinho que fica comendo arroz quando tão nascendo. Aí botava nós, “ Olha, vai espantar passarinho!”, aí quando planta arroz, quando tem muito daqueles pássaros na roça, e era muito, aí nossos pais botava nós pra espantar os bicho. Aí nós ia. Aí coisa pesada nós não fazia não. Ajudava a pegar água pra ele ou então ascendia um fogo. Sempre o pai ficava orientando, “Ó, cuidado

pra vocês não se machucar!". (...) Acho que eu acendi fogo bem com 7 anos. Eu tinha medo, mas bem com 7 anos eu aprendi a acender fogo, assar alguma coisa no fogo. Quando era na época do milho, aí nós fazia fogo. Aí o pai: "Ó, vocês vão tirar milho, aí vocês pode assar aí pra vocês!". Aí ensinava nós também a assar: "Ó, pode jogar aí no fogo do jeito que tá aí, com casca e tudo que cozinha". Aí ele ajuntava, fazia coivara lá e botava lá em cima do fogo pra nós, aí nós tirava o milho e botava lá perto do fogo. Aí nós começava a jogar, aí quando tiver queimando mesmo, aí que vai amolecendo. Nós tirava já tava tudo molinho. Aí a gente pensa que é cozinhado na panela. Aí tira só aquela palha queimada de cima...

O primeiro fragmento trata da responsabilidade que as crianças Tentehar-Guajajara precisam ter para com seus irmãos. Na comunidade indígena, é dever do irmão mais velho ajudar a mãe a cuidar dos mais novos, assim como Heloísa relatou. Essa aprendizagem também está presente na "pedagogia da bacia". Ao mesmo tempo em que ensina a permanecerem unidos a "pedagogia da bacia" ensina os irmãos mais velhos a cuidarem dos mais novos. No segundo fragmento, observa-se o quanto as crianças indígenas são educadas para serem autônomas e independentes e isso se fortalece por meio da valorização da coletividade, por mais paradoxal que pareça. Dessa forma, o aprendizado é mediado também pela experiência. Em concordância com Sousa (2018, p. 133), "boa parte do conhecimento adquirido pelas crianças Tentehar-Guajajara não se dá pela via da oralidade ou da transmissão presente em nosso próprio sistema de aprendizagem, mas por processos sensoriais de descoberta do seu próprio ambiente".

A seguir, trazemos uma lembrança de Heloísa que nos ajuda a compreender um pouco mais sobre os processos próprios de ensino e aprendizagem (COHN 2000, 2004, 2005, 2013; TASSINARI 2009, 2015; SOUSA 2017; ARAÚJO 2021). Aquilo que aqui nomeamos como "pedagogia da bacia":

(...) Olha, eu tenho que dividir, alguma coisa que eu for comer, eu tenho que dividir com meus irmão. Aí eu não posso comer só, porque mamãe fazia isso com a gente. Que pra nós ficar unido, e hoje nós somos mesmo, porque é difícil uma pessoa assim ficar unido com os irmão, com as irmã, de dizer "não, eu não falo com fulana porque sou intrigada", não, nós não. Nós não somos assim. A mamãe fazia era só uma bacia pra nós, nós tinha uma bacia de alumínio que a mamãe tinha, aí fazia nosso prato. Botava arroz, carne, feijão, macarrão, alguma coisa dentro daquela vazia lá pra nós. Botava só um monte de colher, aí nós sentava no chão, aí só fazia a roda assim, e nós comendo junto. Nós tudim! Aí a mãe dizia assim: "Olha, eu tô fazendo isso que é pra vocês ficar unido. Porque depois quando vocês crescer, que é pra não tá sovinando com os outros. Que é pra dividir as coisas". Aí todo dia ela fazia isso. No almoço e de noite também, na janta, ela fazia. Nós já sabia. Quando a mãe chamava um, aí nós: " Ei, cadê fulano?". Aí nós ficava procurando, aí quem não tiver na hora lá, a mamãe separava. Aí nós comia era assim. Nós dividia. Por isso que nós somos unidos...

Percebo que através de uma refeição disposta em uma simples bacia de alumínio, a mãe de Heloísa conseguiu propiciar um aprendizado valioso para os indígenas, o da coletividade já mencionado por Sousa (2017). Diferente de somente dizer para a filha que ela deveria dividir o alimento com seus irmãos, a mãe de Heloísa fez com que eles aprendessem o significado da importância do ato de dividir, na prática por meio da experiência (ARAUJO, 2021). A cacique Heloísa também relatou que esse ensinamento vale não só para o alimento, mas em todos os aspectos da vida em comunidade. O dom da dádiva (MAUSS 2003) é fundamental. Assim, nota-se que a educação indígena tem seus processos próprios de ensinar e aprender (COHN, 2000, 2004, 2005, 2013; TASSINARI 2009, 2015; SOUSA 2017; ARAÚJO 2021).

Para finalizar, embora as narrativas da cacique Heloísa Bento sejam uma reconstrução do passado, produzida pela memória no tempo presente, constatou-se que o simbólico da infância Tentehar-Guajajara permaneceu em suas lembranças. Portanto, a história oral configura-se, assim, uma metodologia válida para compreensão da cultura do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo nos dedicamos a refletir sobre os métodos da história oral e da memória para analisar a infância Tentehar-Guajajara por meio dos relatos de uma Cacique. Através desta pesquisa, foi possível compreender a pluralidade existente nos modos de conceber a infância, sobretudo no que diz respeito às infâncias indígenas. Apesar de não poder estar em campo observando, acreditamos que as memórias de infância da cacique Heloísa Bento nos ajudam a compreender um pouco mais sobre esse universo da infância Tentehar-Guajajara.

Percebemos que as crianças Tentehar-Guajajara possuem uma maior liberdade na vivência da ludicidade. A brincadeira pode ser experimentada em todos os espaços, até mesmo no espaço e durante o trabalho. Tarefas que em nossa sociedade pode ser considerada uma exploração do trabalho infantil, para as crianças indígenas, é, na verdade, um momento de diversão e aprendizado.

Por meio das memórias da cacique Heloísa Bento, compreendemos que o processo de aprendizagem da língua portuguesa, para os indígenas, não é uma tarefa tão fácil quanto aparenta para nós. Muitas vezes pensamos que as crianças indígenas aprendem facilmente o português, porém não é bem assim que acontece. Exige um esforço grandioso para se aprender a língua do outro.

Outro fato que pudemos constatar com as narrativas foi que os Tentehar-Guajajara, possuem suas maneiras próprias de educar, indo além dos ensinamentos orais e escolar. Como podemos perceber com a “pedagogia da bacia” presente na narrativa sobre o ato de dividir. Além disso, percebemos que, na infância indígena, criança também tem responsabilidades de “gente grande”, assim como as crianças Tentehar-Guajajara que cuidam de seus irmãos mais novos quando a mãe está ocupada.

Por fim, embora a memória não traga à luz os fatos do modo em que aconteceram, é notável que permaneçam nas lembranças as normas e os símbolos da cultura. Assim, a pesquisa com fontes orais ainda pode ser considerada uma metodologia válida nos dias atuais. Pois, como pensa Benjamim (1987), narrar é uma arte dos sábios.

REFERÊNCIAS

ALVARES, M. M. (2012), *Criança e transformação: os processos de construção do conhecimento*. In: TASSINARI, A. M. I; GRANDO, B. S; e ALBUQUERQUE, M. A. S. (Orgs). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas na infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

AMADO, Janaína. (1995) O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. *Revista História*, São Paulo, número 14,.

ARAÚJO, K. S. (2021). Melhorando Pessoas: processos de aprendizagens entre os Gavião Pyhcop Cati Ji. Dissertação de mestrado - Programa de Pós- Graduação em Sociologia (PPGS), Universidade Federal do Maranhão.

BENJAMIN, Walter. (1994) O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia, Técnica, Arte e Política: ensaios sobre Literatura e História da Cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, (Obras Escolhidas, V. 1).

_____. (2002) Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades.

BERGAMASCHI, M. A. (2005), *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. (2012) Histórias de vida e formações de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 312 p.

BOSI, Ecléa. (2015). Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras.

CARDOSO DE OLIVEIRA, (1998) Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da UNESP. Pp. 17-35.

CLIFFORD, James. (2002) Sobre autoridade etnográfica, In: A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ. (p. 17-62).

- CODONHO, C. (2009), “Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas Galibi-Marworno”, In *Revista Tellus*, ano 9, n.17, pp.137-161.
- COHN, C. (2000), *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo.
- COHN, C. (2005), *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Coleção Passo a Passo; 57).
- COHN, C. (2013), “Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil”. *Civitas*. Porto Alegre, v. 13, n. 2.
- COHN, Clarice. (2000). Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. In: *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, vol.43, n° 2, pp. 195-222.
- _____. (2000). “Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil”. In: *Cadernos de Campo*. Ano 10, vol.9, (p.13-26).
- _____. (2019) Crianças indígenas: introdução ao dossiê, estado da arte e agenda de pesquisas. *Revista de Antropologia da UFSCar*, 11 (1), jan./jun. 2019.
- _____. (2004) Os Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem e a Escola Indígena. In: *CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, p. 94-111.
- FERREIRA, B. (2019), *As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem*. Revista de Antropologia da UFSCar, 11 (1), jan./jun.
- FRANÇOIS, E. (2006) A fecundidade da história oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- GEERTZ, Clifford. (2005) *Estar lá: a antropologia no cenário da escrita*. In: *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- HALBWACHS, Maurice. (2004) *Memória Coletiva e Memória Individual*. In: *A memória Coletiva*. São Paulo: Centauro. Pp. 29-56.
- LAZANO, Jorge Eduardo Aceves. (2006) *Práticas e estilos na história oral contemporânea*. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- LIMA, Jéssica de Sousa; SOUSA, Emilene Leite de. (2020) *AUTONOMIA DAS CRIANÇAS VERSUS CONTROLE INSTITUCIONAL: uma análise da agência infantil em uma casa abrigo de Imperatriz*. *Revista Pós Ciências Sociais (REPOCS)*, v. 17, n. 33.
- MAUSS, Marcel. (2003). Ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Rio de Janeiro: Cosac & Naify. p. 183-314.

- MIRANDA, Sarah. (2009). *Aprendendo a Ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, Bahia*. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, UFBA.
- NUNES, Angela. (2003). "Brincando de ser criança": contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa, Portugal.
- OLIVEIRA, Cynthia Helena Chaves. (2022) "As crianças do Morro Branco": uma etnografia da infância Tentehar-Guajajara. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Maranhão. 148 f. Imperatriz.
- PIRES, Flávia e SANTOS, Patrícia O. S. dos. (2020) O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 318-342, set./dez. 2019. Link: » <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n40p318>
- PORTELLI, Alessandro. (2016) História oral como arte da escuta. Trad. Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 196 p.
- SOUSA, Emilene L. (2012) Regra de três: uma análise comparativa entre distintas experiências com a infância. In: 36 Reunião Anual da ANPOCS, Águas de Lindóia. Anais do 36 Encontro Anual da ANPOCS. Águas de Lindóia, v. Único. p. 1-30.
- SOUSA, Emilene L. (2018) Laudinhos antropológicos: as crianças indígenas e os processos de demarcação da terra. In: *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 18, n. 35, p. 113-138, jan./abr.
- SOUSA, Emilene L. de. (2022). Etnografia com crianças em tempos de pandemia: uma reflexão ético-metodológica. *Cadernos De Pesquisa*, 52, e09122. Link: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9122>
- SOUSA, Emilene L. (2018) Autonomia do universo infantil versus autonomia infantil: a agência das crianças no contexto camponês Capuxu. *Temáticas: Revista de Pós-Graduandos em Ciências Sociais da Unicamp*, Campinas, n. 51, p. 181-182, 2018. Link: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11633/6946>
- SOUSA, Emilene L. (2015) As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 140-164, jan./jul.
- SOUSA, Emilene L. (2017) "Na nossa cultura ninguém dança sozinho": a escola, os saberes indígenas e a noção de coletividade. *Articul. constr. saber.*, Goiânia, v.2, n.1, p. 286
- SOUSA, Emilene L. de, & PIRES, Flávia F. (2021). "Entendeu ou quer que eu desenhe?": Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. *Horizontes Antropológicos*, 27(6 0), 61-93. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200003>
- TASSINARI, Antonella. (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. In: *Tellus*, ano 7, n. 13, Campo Grande: out. (pp. 11-25).
- TASSINARI, Antonella M. I. (2015). Produzindo corpos ativos: A aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, 21(4 4), 141-172. <https://www.scielo.br/j/ha/a/BpSTPLnKQsXmt3jJWt8LskB/?lang=pt&format=pdf>

TASSINARI, Antonella M. I. (2016). “A casa de farinha é a nossa escola”: Aprendizagem e cognição Galibi-Marworno. *Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho*, 32(43), 65-96. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/24748>

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

TASSINARI, A. M. I. (2001), “*Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*”. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global.

THOMPSON, Paul. (1998) *A voz do passado*. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra.

VASCONCELOS, V. C. C. (2011), *Tramando redes: parentesco e circulação de crianças Guarani no litoral de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social - PPGAS/Universidade Federal de Santa Catarina.