



LITERATURAS DE VIAGEM: AS MULHERES TUPINAMBÁ E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO MARANHÃO (1612-1614)

Mário Allan da Silva Lopes¹
Universidade Federal do Pará

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França²
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O objetivo deste artigo é descrever as práticas educativas desenvolvidas por mulheres Tupinambá no Maranhão entre 1612-1614. São indígenas que estiveram em contato com os padres Yves d'Évreux e Claude d'Abbeville. Além disso, busca-se fazer uma análise comparativa com o relato de Hans Staden. É uma pesquisa documental onde as análises foram feitas a partir dos próprios viajantes, Yves d'Évreux (2009) e Claude d'Abbeville (2002), além de autores, como Florestan Fernandes (1963), Verônica Mendes (2021) e Marcia Kambeba (2020). As pesquisas apontaram para uma divisão do trabalho, onde as mulheres desenvolviam atividades específicas desde seu nascimento até a velhice. Observa-se que as meninas iniciavam sua vida nas brincadeiras, já direcionadas para aprenderem as atividades quando mais velhas. As mulheres eram importantes alicerces para o funcionamento da comunidade indígena. Os saberes da gastronomia, função essencialmente das mulheres, era parte chave dos processos educativos tupinambá. Suas atividades estavam relacionadas ao preparo dos alimentos e bebidas, as plantações e colheita, preparo de utensílios para cozimento, como é o caso das panelas de barro, preparo para as atividades ritualísticas, cuidavam dos prisioneiros, cuidavam das crianças e marido.

Palavras-chave: Mulheres Tupinambá; Práticas Educativas; Indígenas.

TRAVEL LITERATURE: THE TUPINAMBÁ WOMEN AND THEIR EDUCATIONAL PRACTICES IN MARANHÃO (1612-1614)

ABSTRACT

The aim of this article is to describe the educational practices developed by Tupinambá women in Maranhão between 1612 and 1614. These were Indigenous women who came into contact with the priests Yves d'Évreux and Claude d'Abbeville. In addition, the study seeks to undertake a comparative analysis with the account of Hans Staden. This is a documentary study whose analyses were based on the writings of the

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Docente no Instituto de Ciências da Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário do Guamá, Setor Profissional, Instituto de Ciências da Educação - Bairro Guamá – CEP: 66075-110, Belém, Pará, Amazônia, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6682-4633>. E-mail: m.allanlopes@gmail.com.

² Doutora em Educação Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: R. do Úna, nº 156, Universidade do Estado do Pará, Bloco IV Programa de Pós-graduação em Educação - Telégrafo, CEP: 66050-540, Belém, Pará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6974-2606>. E-mail: socorroavelino@hotmail.com.

travelers themselves, Yves d'Évreux (2009) and Claude d'Abbeville (2002), as well as authors such as Florestan Fernandes (1963), Verônica Mendes (2021), and Márcia Kambeba (2020). The findings indicate a division of labor in which women performed specific activities from birth to old age. It is observed that girls began their lives through play, already being guided to learn the activities they would perform when older. Women were important pillars for the functioning of the Indigenous community. Culinary knowledge, an essentially female responsibility, was a key part of Tupinambá educational processes. Their activities were related to the preparation of food and beverages, planting and harvesting, the making of cooking utensils such as clay pots, preparation for ritual activities, caring for prisoners, and taking care of children and husbands.

Keywords: Tupinambá women; Educational practices; Indigenous.

LITERATURAS DE VIAJE: LAS MUJERES TUPINAMBÁ Y SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN MARANHÃO (1612-1614)

RESUMEN

El objetivo de este artículo es describir las prácticas educativas desarrolladas por las mujeres Tupinambá en Maranhão entre 1612 y 1614. Se trata de mujeres indígenas que estuvieron en contacto con los padres Yves d'Évreux y Claude d'Abbeville. Además, se busca realizar un análisis comparativo con el relato de Hans Staden. Es una investigación documental en la que los análisis se realizaron a partir de los propios viajeros, Yves d'Évreux (2009) y Claude d'Abbeville (2002), además de autores como Florestan Fernandes (1963), Verônica Mendes (2021) y Márcia Kambeba (2020). Las investigaciones señalaron una división del trabajo, en la que las mujeres desarrollaban actividades específicas desde su nacimiento hasta la vejez. Se observa que las niñas iniciaban su vida mediante juegos, ya orientadas a aprender las actividades que desempeñarían cuando fueran mayores. Las mujeres eran pilares importantes para el funcionamiento de la comunidad indígena. Los saberes gastronómicos, función esencialmente femenina, constituían una parte clave de los procesos educativos tupinambá. Sus actividades estaban relacionadas con la preparación de alimentos y bebidas, la siembra y la cosecha, la elaboración de utensilios de cocina, como las ollas de barro, la preparación para las actividades rituales, el cuidado de los prisioneros, así como el cuidado de los niños y del marido.

Palabras clave: Mujeres Tupinambá; prácticas educativas; indígenas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse estudo prioriza os relatos históricos acerca dos Tupinambá na região em que se fundaria o Maranhão, no período de 1612 a 1614. Tais anos representam o momento em que os padres franceses Yves d'Évreux e Claude d'Abbeville estiveram com uma comitiva na região. Além disso, outro viajante foi utilizado com intuito de permitir comparar a cultura Tupinambá encontrada no Maranhão pelos padres franceses. Trata-se do encontro de Hans Staden com os Tupinambá na região de Santa Catarina em 1550.

Tal comparação tem o intuito de demonstrar a diversidade cultural de uma mesma etnia em territórios diferentes. Ainda que sejam oriundos da mesma ramificação étnica, os Tupinambá da região do Maranhão claramente desenvolveram atividades e

procedimentos próprios adquiridos devido a fauna e flora encontradas na região.

Os Tupinambá eram indígenas que se encontravam em praticamente toda área litorânea do Brasil. De acordo com Estevão Pinto, comentando a obra de Alfred Métraux, eram “das mais importantes [...] tribus primitivas do Brasil” (Pinto, 1950, p. 10). De acordo com as fontes, os Tupinambá eram conhecidos por outros nomes, dependendo da região que estivessem. Conforme o autor,

Aos tupinambás estavam filiados quase todos os povos aborígenes do litoral, - os *tamoios* do trato costeiro entre a baía Formosa e a angra dos Reis; os *tomiminós*, ou *temiminós*, do Espírito-Santo, da margem esquerda do baixo Paraíba e do sul do Macucu; os *tupiniquins*, localizados no trecho que vai das imediações de Vitória a Camamu, de onde migraram para as cabeceiras do Tieté; os *caetés*, que viviam entre o São Francisco e Itamaracá; os *tabajaras*, ou *tobajaras*, que imperavam no território encravado entre as lindes septentrionais da extinta capitania de Itamaracá e o rio Paraíba, de onde se transportaram para a serra de Ibiapaba e o Maranhão; os *petiguaires*, ou *potiguares*, ou ainda *pitiguaras*, da região do rio Jaguaribe; e os *guajajaras* do vale do Pindaré. Dizia Varnhagen que, se alguém perguntasse a um índio a que “raça” pertencia, fosse esse índio do Maranhão ou do Pará, da Bahia ou do Rio de Janeiro, a resposta era invariável - índio *tupinambá* (Pinto, 1950, p. 10-11, destaques do autor).

Em 1612, um empreendimento de expansão territorial foi realizado pela França. Era a tentativa da instalação da França Equinocial. Apesar de o Brasil estar sob domínio português, esses territórios estiveram em constantes conflitos, com outras nações também tentando dominá-los. Sendo assim, chegaram ao território através da Capitania do Siará, onde fundariam a Capela de São Francisco. Mais tarde também fundariam a Capela de São Luís, e, conseqüentemente, a colônia de São Luís do Maranhão (D’Évreux, 2009, p. 98).

Na região, os franceses estiveram em contato com algumas ramificações Tupinambá, mas foi aos *miarigois* que eles dedicaram um pouco mais da sua vivência. Os *miarigois* não eram nada menos que os próprios Tupinambá que se estabeleceram próximo ao rio *Miary*, hoje conhecido como Rio Mearim, no Maranhão. Em nota, Ferdinand Denis comenta:

Miarigois é, evidentemente, um nome fabricado por nosso bom missionário. *Miarigois* não passavam de tupinambás que se tinham fixado às margens férteis daquele *Miary*. O Mearim, que tem um curso de 166 léguas, só é navegável durante o inverno; as grandes canoas só podem subi-lo, então, até 60 léguas. Nasce na Serra do Negro e Canela, a 8° 2’23” de latitude e 2° 21’ de longitude

contados desde a Ilha de Villegagnon (baía do Rio de Janeiro) (D'Évreux, 2009, p. 135).

Apesar do pouco tempo sob domínio francês, a região do Maranhão e suas proximidades tiveram histórias e relações importantes que se deram entre Tupinambá e franceses. Os padres foram capazes de relatar, descrever e interferir em muitas ocasiões que tornam essas fontes riquíssimas. São dois anos que compreendem a observação de vários saberes, práticas, rituais, enfim, vivências únicas que foram observadas nesse período histórico.

Dentro desse universo, este artigo se detém em analisar as mulheres indígenas Tupinambá e tem como objetivo descrever as práticas educativas desenvolvidas por mulheres indígenas Tupinambá no Maranhão entre 1612-1614.

Metodologia: o referencial teórico e as fontes

Esse escrito tem bases na história cultural, onde procuramos trazer as práticas educativas de mulheres indígenas. Essa história realiza uma análise minuciosa das fontes, buscando nas entrelinhas aquilo que, em uma primeira lida, não é possível observar. É necessário um olhar atento para o contexto histórico da fonte, compreendendo que ela foi produzida por seres humanos, em um espaço e em um tempo. É importante nessa análise crítica o acesso a fontes diversificadas, com vistas a tentar absorver o máximo possível de informações do objeto, a partir de variadas óticas sociais, culturais e políticas.

A produção dessas fontes foi feita por alguém para outros, que nem sempre parece participar dos processos de decisões, ou seja, não detém determinado poder perante a sociedade. Por conta disso, a fonte tende a apresentar um lado que predomina na narrativa, cabendo ao pesquisador selecionar, observar e analisar as consistências e inconsistências apresentadas. Por esse motivo, é importante o inter cruzamento de fontes históricas.

No que diz respeito às análises no campo da educação, é comum observarmos nas narrativas históricas os poderes sendo exercidos por aqueles que detêm o conhecimento dito “erudito”. Nesse sentido, as fontes podem demonstrar alguém que ensina/instrui e o

outro que aprende/decora. No entanto, as pesquisas histórico-educacionais têm demonstrado outros lados, para além de uma relação vertical, compreendendo assim que as fontes permitem romper com esse processo.

Neste contexto, as análises documentais visam identificar vestígios de processos educativos, saberes, educações, ciências, epistemologias, entre outros, presentes, muitas vezes, nas entrelinhas das fontes. Nesse sentido,

Admitir que o ser humano é determinado historicamente não corresponde a um aprisionamento em camisa de força ou a uma determinação mecânica de sua existência. Não nascemos pré-determinados, nem enclausurados em um pensamento dado, mas no âmbito de determinações sociais e históricas, às quais, pelo desenvolvimento de nosso pensamento sobre a materialidade, somos capazes de pôr inquirições. Podemos não apenas compreender e explicar as determinações de nosso nascimento histórico, como ultrapassá-las, superá-las, transformá-las. Ser histórico não é ser deterministicamente constituído, programado, mas existir no interior de determinações imanentes ao processo histórico no âmbito do qual nascemos (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 5)

Um passo fundamental na coleta de fontes históricas e nas informações que elas podem oferecer é compreender sua materialidade, o contexto histórico em que foram produzidas, assim como os pensamentos e ideais que as influenciaram. A própria terminologia utilizada para se referir a essas fontes também suscita reflexões relevantes. Um exemplo disso é a expressão "literatura de viagem", que se refere a um tipo de escrita que pode ser despretensiosa ou não. Essa literatura pode ser criada com o propósito de coletar informações ou simplesmente para registrar os acontecimentos para o futuro.

As literaturas de viagem apresentam em seus relatos as experiências de indivíduos, bem como informações sobre a geografia local, os processos econômicos, religiosos, sociais, educacionais e muitos outros aspectos que estavam presentes em uma determinada região. Essas fontes foram produzidas por diversas pessoas, incluindo religiosos de diferentes ordens, cientistas, cartógrafos, geógrafos e mercenários.

Segundo Burke (2016), essas expedições eram quase sempre promovidas por governos e remontam, pelo menos, ao século XV, quando os monarcas espanhóis, Fernando e Isabel, financiaram a jornada de Colombo em busca de novas rotas para as

Índias. As literaturas de viagem continuam a ser criadas nos dias de hoje, embora sob novas perspectivas.

Na literatura, essas produções são frequentemente classificadas como literaturas ou narrativas de viagem, embora ainda careçam de uma definição conceitual mais precisa. Elas têm como objetivo transmitir o conhecimento sobre uma determinada localidade, seus habitantes, suas culturas e modos de vida, bem como aspectos singulares do lugar visitado.

Além disso, essas narrativas emergem do contato entre o narrador e o espaço explorado, e, em muitos casos, são influenciadas pelo imaginário, mesmo quando se propõem a retratar a realidade. Como afirma Ribeiro (2017, p. 6), “a narrativa de viagem, que pode ser considerada um texto esteticamente literário, ocupa uma zona limítrofe entre imaginação e realidade”, permitindo a descrição de eventos históricos e a expressão dos sentimentos e desejos do autor.

As fontes históricas da pesquisa

As fontes desta pesquisa são compostas por três literaturas de viagem que relatam encontros com os indígenas Tupinambá no território brasileiro. A primeira é a narrativa do padre Claude d’Abbeville, que descreve a *História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão e suas proximidades*. A segunda fonte é a de Yves d’Évreux, intitulada *História das coisas mais memoráveis, ocorridas no Maranhão nos anos de 1613 e 1614*. A terceira e última é a obra *Duas Viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil*, do alemão Hans Staden.

A primeira obra literária sobre o Brasil é *Duas Viagens ao Brasil: Primeiros Registros sobre o Brasil*, escrita pelo mercenário alemão Hans Staden. Nascido em 1525, na cidade de Homberg, Alemanha, Staden faleceu em 1576, em Wolfhagen, no mesmo país. Ele se destacou na história da literatura brasileira por ter participado de duas expedições ao Brasil, a primeira em 1548 e a segunda em 1549. Durante sua segunda viagem, foi capturado pelos Tupinambás, episódio que relatou em sua obra (Staden, 2021).

Hans Staden organizou sua obra em duas partes. A primeira aborda suas duas viagens ao Brasil, enquanto a segunda descreve os modos de vida e costumes dos Tupinambá. Ele detalha a construção das moradias indígenas, suas técnicas de caça e pesca, a produção de fogo, o cultivo e preparo de alimentos e bebidas, além de suas práticas de ornamentação corporal. Também discute o ritual da antropofagia, entre outros aspectos característicos dessa etnia. A obra inclui diversas ilustrações, que teriam sido feitas pelo próprio Staden ou, como se suspeita, por um artista contratado para representar sua visão.

Outra obra de destaque para esta análise é *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e Suas Circunvizinhanças*, escrita pelo padre capuchinho Claude d'Abbeville (Toulon, França, 1567 – Rouen, França, 1632). A obra foi traduzida, comentada e publicada em 1874 pelo Dr. César Augusto Marques (1826-1900). Embora o historiador e pesquisador brasileiro Rubens Borba de Moraes a tenha considerado uma edição imperfeita (Senado Federal), o livro permanece como um marco relevante para a compreensão do período colonial brasileiro.

Claude d'Abbeville chegou ao Brasil em 1612, no contexto da França Equinocial, como parte de uma missão liderada por Daniel de la Tousche e François de Razilly. Entre os integrantes da expedição, destaca-se também o padre capuchinho Yves d'Évreux, outro importante colaborador para a história colonial brasileira.

O padre capuchinho permaneceu pelo menos quatro meses em solo brasileiro, tempo suficiente para registrar acontecimentos que contribuem para a compreensão do período colonial na região amazônica, tornando sua obra essencial. Em 1614, D'Abbeville publicou seu livro em Paris, reunindo uma ampla gama de relatos sobre a geografia local, a fauna e a flora, além de descrever personagens singulares da região, crenças indígenas, traços culturais, costumes e aspectos do cotidiano.

Por fim, a terceira obra que foi analisada é *História das Coisas Mais Memoráveis, Ocorridas no Maranhão nos Anos de 1613 e 1614*, do padre capuchinho Yves d'Évreux. Diferentemente da publicação de seu contemporâneo e colega Claude d'Abbeville, a obra de Yves enfrentou diversos obstáculos políticos para ser divulgada. Entregue ao editor

François Huby em 1615, chegou a ser impressa, mas permaneceu retida na editora, sem autorização para lançamento e circulação, e até mesmo com exemplares destruídos.

Assim como Claude d'Abbeville, Yves d'Évreux narra sua experiência na Amazônia colonial, especificamente no litoral do Maranhão, onde foi construído o Forte de São Luís. Em sua obra, descreve a forma como os franceses ensinavam seus costumes aos indígenas, além de abordar os hábitos dos *miarigois*, o respeito dos nativos pela natureza, seus rituais de morte e funerais, o clima, a geografia local e as particularidades da flora, entre outros aspectos.

As fontes apresentadas são fundamentais para a compreensão da história colonial da Amazônia e da história indígena. Analisá-las em sua materialidade permite compreender as intenções do autor com sua obra. Conhecer as fontes nas suas particularidades permite-nos adentrar com mais fluidez e conhecimento no que pretendia o autor. Isso também é essencial para a formulação e percepção dos conceitos que poderão emergir da análise das fontes.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é de natureza histórico-documental, situada no campo da História da Educação, com interlocução com a História Cultural e com a tradição metodológica inaugurada por Marc Bloch (2001), principalmente em sua obra *Apologia da história ou Ofício do historiador*. O objeto consiste nas práticas educativas atribuídas às mulheres Tupinambá no Maranhão entre 1612 e 1614, apreendidas por meio de narrativas de viajantes e missionários europeus dos séculos XVI e XVII. A opção metodológica parte do entendimento de que o historiador não encontra fatos prontos, mas os reconstrói criticamente a partir de vestígios humanos inscritos no tempo.

Nesse sentido, a partir da perspectiva de Marc Bloch (2001), o trabalho é orientado por três princípios de destaque: o primeiro é compreender a história como ciência dos homens no tempo, ou seja, os fenômenos sociais são compreendidos em sua historicidade, evitando leituras anacrônicas. O segundo é a crítica das fontes, considerando que todo documento é testemunho situado, atravessado por interesses,

silêncios e valores de quem as produziu. E por fim, o método comparativo e interrogativo, destacando que a fonte só “fala” quando submetida a perguntas historicamente formuladas e problematizadas.

Conforme Bloch (2001), o documento não é espelho do real, mas indício produzido em determinadas condições sociais. Assim, os relatos missionários utilizados nesta pesquisa foram lidos não como descrição neutra das mulheres Tupinambá, mas como representações mediadas pelo olhar colonial-cristão.

Critério de seleção das fontes

Como já citado, esta pesquisa tem como fontes selecionadas três literaturas de viagem: “História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão”, “História das coisas mais memoráveis, ocorridas no Maranhão nos anos de 1613 e 1614” e “Duas viagens ao Brasil”. Alguns critérios foram elencados para pensar as escolhas das obras, a qual passo a discorrer de forma mais explicativa.

Um primeiro seria a *temporalidade próxima ao objeto da pesquisa*. Esse critério significa selecionar fontes produzidas em período cronologicamente próximo aos acontecimentos analisados. Quanto menor a distância temporal entre o autor e os fatos narrados, maiores são as possibilidades de acesso a observações diretas, memórias recentes ou testemunhos contemporâneos.

No caso deste estudo, foram priorizadas as obras de Claude d’Abbeville e Yves d’Évreux, pois ambos estiveram no Maranhão no contexto da França Equinocial (1612-1614). Isso torna seus relatos particularmente relevantes para reconstruir práticas sociais daquele momento. A obra de Hans Staden, embora anterior, foi incluída como fonte comparativa, não como testemunho direto do Maranhão seiscentista, levando em consideração o seu contato com indígenas Tupinambá na região Sul. Nesse sentido, em Bloch (2001) compreendemos que a proximidade temporal não garante verdade absoluta, mas oferece vestígios importantes para análise crítica.

Um segundo que elencamos foi o *contato direto e a observação de grupos Tupinambá*. Foram priorizadas fontes cujos autores afirmam ter convivido, observado ou interagido diretamente com grupos Tupinambá. Isso diferencia as literaturas de viagem de textos reproduzidos por terceiros. Nas obras, os missionários franceses narram

convivência cotidiana com indígenas, descrevendo aldeias, alimentação, rituais, relações familiares e tarefas femininas. Um exemplo disso são as descrições de meninas aprendendo a fiar, fabricar utensílios ou o acompanhamento das mães no cotidiano.

Um terceiro critério foi a *presença de descrições do cotidiano, trabalho, infância, família e gênero* que aparecem nos relatos. Nesse ponto, os documentos selecionados se tornam necessários para a História da Educação, permitindo compreender questões como: rotina da comunidade, divisão de tarefas, cuidado com crianças, aprendizagem prática, relações entre homens e mulheres, ciclos de idade e alimentação e produção material.

Esses temas permitem identificar processos educativos não escolares, entendidos como transmissão de saberes no interior da comunidade. No caso das mulheres Tupinambá, o preparo da mandioca, a fabricação de redes, a cerâmica e a orientação das meninas foram lidas como práticas formativas. Diante disso, Roger Chartier (1990) contribuiu ao ampliar o olhar historiográfico para práticas ordinárias e as experiências cotidianas.

Um quarto e último critério que destacamos é o *potencial comparativo entre diferentes narrativas*. Embora nem sempre explicitado, escolher fontes que permitam comparação entre autores distintos é um critério importante no caso de pesquisas históricas. Na nossa pesquisa, a comparação entre missionários franceses e viajantes de outras regiões permitem perceber permanências culturais Tupinambá, adaptações regionais, divergências de percepção europeia e exageros ou silêncios de determinado autor. Esse procedimento fortalece a interpretação, pois evita dependência exclusiva de uma única narrativa ou fonte.

Categorias de análise e o método analítico

Foi principalmente a partir do terceiro critério de escolha das fontes que pensamos categorias de análise importantes que contribuem com a fundamentação desta análise. Nesse sentido, a leitura sistemática das fontes permitiu organizar as seguintes categorias analíticas relacionadas ao problema de pesquisa:

a) Infância e socialização feminina: registros sobre meninas acompanhando mães, brincadeiras imitativas e aprendizagem de tarefas desde muito cedo.

b) Divisão sexual do trabalho: percepção de atividades atribuídas às mulheres como plantio, preparo de alimentos, cerâmica, fiação, cuidado doméstico e preparação de rituais.

c) Transmissão intergeracional de saberes: o ensino se dava na relação entre mães, filhas e mulheres idosas no cotidiano da comunidade, através circulação oral e prática dos conhecimentos.

d) Corpo, gênero e controle social: questões como casamento, puberdade, maternidade, sexualidade e representações morais impostas pelos cronistas.

e) Autoridade feminina e centralidade comunitária: é perceptível nos relatos que as mulheres possuíam funções de liderança nos preparos dos rituais, principalmente quando se refere ao papel das mulheres idosas.

f) Colonialidade do olhar: modos pelos quais os viajantes classificaram práticas indígenas a partir de valores europeus.

Por fim, a partir das literaturas de viagem, as bases históricas e as categorias de análise, empregamos com método analítico a análise histórico-interpretativa das narrativas, com bases em Marc Bloch, Roger Chartier e a história cultural, articulada ao método comparativo.

Os excertos documentais foram identificados, agrupados por temas e reinterpretados à luz do contexto colonial. Diferentemente de uma simples contagem temática, buscou-se compreender significados sociais das práticas narradas.

Para isso, operacionalizamos a leitura a partir de uma leitura integral das literaturas de viagens, sendo realizados fichamentos de passagens referentes às mulheres, infância e trabalho, confrontando as narrativas distintas. Além disso, é importante destacar o diálogo interpretativo com bibliografia especializada da área da história e história da educação, para que assim abordássemos a leitura analítica centrada no problema histórico.

No entanto, reconhecemos que as fontes são majoritariamente masculinas, europeias e coloniais. Logo, não expressam diretamente a voz das mulheres Tupinambá.

Para enfrentar esse limite, adotamos uma leitura contra a corrente documental, buscando indícios de agência feminina nos próprios relatos coloniais, procedimento próximo ao que defendem Marc Bloch (2001) e posteriormente Carlo Ginzburg (1989) na análise indiciária.

As mulheres indígenas Tupinambá

As crianças Tupinambá realizavam muitas tarefas, com o intuito de se moldarem para a vida em comunidade. A sociedade Tupinambá era uma estrutura que dependia do trabalho e da dedicação de todos, alguns menos que outros, pois ainda alcançariam o grau ideal para realizar determinadas tarefas.

Meninos e meninas tinham funções específicas, normalmente estavam ao lado de seus pais ou mães, com olhares atentos para aprender os ofícios do cotidiano e realizar tarefas imitando seus genitores. Fernandes (1963, p. 293) afirma que nessa fase “desdobrava-se as oportunidades de convivência intensiva com pessoas do mesmo sexo e idade”. Isso remete a um aprendizado que não viria somente dos mais velhos, mas também da interação entre as próprias crianças.

Jane Buecke (2020, p. 123-124) aponta que, com as brincadeiras durante a infância na região amazônica seiscentista, se “antevia o papel social que as crianças viriam a desenvolver em suas tribos. Para além desse aspecto, nas brincadeiras se encontravam expressões da sua cosmologia”. Na origem de cada pequenino, os processos cotidianos eram formulados para alcançar esse papel social de que fala a autora.

As mulheres Tupinambá exerciam funções específicas dentro do quadro social da comunidade. Normalmente seus trabalhos estavam vinculados a atividades mais internas da comunidade. As mulheres eram divididas em graus e dependendo da idade, elas tinham atividades diferentes.

Entre as meninas, o primeiro grau, como entre os meninos, compreende a época do nascimento no qual são chamadas *peitan*, que significa “criança saindo do ventre materno”(D’Évreux, 2009, p. 170). Para o padre, esse período “representa a base de

todas as outras” (D’Évreux, 2009, p. 171). O religioso informa que nesse período o (a) *peitan*:

Não é acariciado, coberto, acalentado, bem nutrido, bem cuidado, nem deixado nas mãos de nenhuma ama-de-leite, mas simplesmente lavado no riacho ou em qualquer recipiente cheio de água; é colocado numa pequena rede de algodão; seus pequenos membros têm toda a liberdade, sem roupa alguma, nem no corpo nem na cabeça; ele se satisfaz, para sua alimentação, com o leite da mãe, e grão de milho assados na brasa e mastigados na boca da mãe, reduzidos a farinha, misturados com a saliva em forma de mingau que a mãe coloca em sua boquinha, assim como os pássaros costumam alimentar os filhotes, boca a boca (D’Évreux, 2009, p. 171).

Esse primeiro grau demonstra o cuidado, ao modo Tupinambá, da criança que viria a ter funções importantes dentro da comunidade, dependendo do sexo. Não levaria tanto tempo, até que essa criança começasse a exercer atividades referentes ao seu sexo.

O segundo grau compreende os primeiros sete anos delas. Nessa fase, costumavam acompanhar as mães em todas as atividades, estando ainda em fase de amamentação, quando eram chamadas *kougnantin-myri*. D’Évreux (2009, p. 178) comenta que, com sete anos, as meninas:

brincam de imitar a mãe, fiando, como podem, algodão e tecendo uma espécie de pequena rede, como é o costume das meninas dessa idade brincar com certas frivolidades e tarefas fáceis; amassam a terra, imitando o costume das mais experientes que fazem vasos e tigelas de terra.

Observa-se que as meninas iniciavam sua vida nas brincadeiras, já direcionadas para aprenderem as atividades quando mais velhas. Nesse sentido, a brincadeira tinha um papel fundamental de educar as crianças para o trabalho. Kambeba (2020, p. 29-30) traz um exemplo do ser infantil em sua comunidade indígena, que contribui para nossa argumentação:

No contexto da educação indígena, seguir as pegadas dos animais, andar na mata sem estalar as folhas, conhecer as armadilhas da natureza, suas ervas medicinais, além de aprender a extrair tintas para a pintura de objetos pessoais, a fazer arte com sementes e fibras da mata são formas de manter uma relação de dependência com a natureza.

No terceiro grau, as meninas, chamadas de *Kougnantin*, dos sete aos quinze anos, começavam a aprender os ofícios do cotidiano Tupinambá. De acordo com D’Évreux (2009, p. 178), nesse período,

Elas aprendem todas as obrigações de uma mulher, seja fiar o algodão, tecer as redes, trabalhar a lã, seja semear e plantar roças, fazer farinhas, preparar os vinhos e aprontar os alimentos; permanecem em silêncio total quando se encontram num lugar onde há homens, e geralmente falam pouco nessa idade, a não ser que estejam com suas companheiras.

Segundo Florestan Fernandes (1963, p. 270), “as meninas nesta fase passavam a depender mais estritamente de suas mães. Como os pais em relação aos filhos, as mães tornavam-se ao mesmo tempo mestras e modelos das filhas”. “Tornar-se mestre” tem um significado muito importante para a análise. Nas atividades do cotidiano e nas práticas exercidas pelos Tupinambás, observamos que sempre há essa intenção em ensinar os mais novos.

Naturalmente, as práticas dos Tupinambá são carregadas de processos educativos, nos quais mestres e mestras ensinam e servem de exemplo aos mais novos. E isso é perceptível em todas as idades, caso exemplar é dos idosos (anciãos) também sendo modelo para homens e mulheres.

Fernandes (1963) aponta que essa fase é essencialmente crítica na vida das mulheres Tupinambá, pois é quando entram na puberdade e iniciam as cerimônias da perda de virgindade. Inclusive, o padre francês parece abominar tal momento da vida das meninas, por considerar isso fora dos padrões colocados por Deus. Sobre isso, escreveu:

Nesse período, elas geralmente perdem por capricho, aquilo que seu sexo tem de mais caro, e sem o que elas não merecem ser estimadas, nem diante de Deus, nem diante dos homens. Peço perdão por dizer aqui que numerosas meninas nessa idade não são mais ajuizadas entre nós, embora a honra e a lei de Deus devessem levá-las à imortalidade da inocência (D'Évreux, 2009, p. 178).

O missionário claramente não entendeu que os fatos relatados não são de escolha das meninas, visto que desde cedo elas eram destinadas a aceitar decisões de outrem sobre seus corpos. Nesse sentido, entendemos que a discussão sobre o corpo e a dominação dele, não se restringe apenas ao colonizador dominando (ou tentando dominar) o corpo Tupinambá, mas também ocorre entre os próprios indígenas, pois seus corpos são moldados desde cedo, desde o nascimento, por conta da própria

organização estrutural dessa etnia no século XVII. D'Évreux (2009) menciona sobre o quarto grau, onde as moças são chamadas de *Kougnanmoucou*, o que seria uma mulher “bem formada”, ou como falou o padre, “moça na idade de casar”, a idade iniciava aos quinze e iria até os vinte e cinco anos.

Nessa idade elas costumam a assumir responsabilidades na moradia, na preparação de alimentos e na limpeza, “o que diminui muito o trabalho da mãe” (D'Évreux, 2009, p. 179). É nessa idade que também costumam ser entregues ao casamento e de acordo com o padre:

Usam então o nome de *Kougnan-moucou-poire*, isto é, mulher casada e no esplendor da idade. A partir de então, ela acompanha o marido, carregando na cabeça e nas costas, sempre atrás dele, todos os utensílios e mantimentos necessários durante a viagem; assim como as mulas, em nossos países, levam a bagagem e os mantimentos dos senhores (D'Évreux, 2009, p. 179).

No que concerne aos conhecimentos nas gastronomias, Staden (2021) aponta o profundo conhecimento dos Tupinambá do sul sobre o preparo da mandioca. Staden (2021) relatou que os Tupinambá processavam a mandioca de três formas distintas. A primeira envolvia a trituração da raiz com pedras, resultando em pequenas partículas que eram prensadas com o auxílio do *tipiti* para extrair um líquido. Já a massa seca obtida desse processo era utilizada para fazer um tipo de bolo, que era moldado em travessas de barro e levado diretamente ao fogo.

A segunda forma de preparo envolvia a fermentação das raízes frescas. Depois desse processo, elas eram deixadas para secar perto do fogo e armazenadas. Quando os Tupinambá decidiam utilizá-las, trituravam-nas até adquirirem uma textura semelhante à da farinha de trigo, conhecida como *carimã*, que ainda é usada atualmente. Por fim, havia um terceiro tipo de farinha, chamada *uiatán*, feita a partir da mandioca fermentada, combinada com mandioca seca e verde.

É fundamental ressaltar o profundo conhecimento que os indígenas possuíam sobre a mandioca. Além de dominarem seu cultivo, tinham amplo saber sobre as diversas formas de preparo. Jean de Léry³ viveu uma experiência semelhante à de Hans Staden e, durante sua passagem pelo Brasil, observou de perto a produção das

³ Viajante francês que também esteve em terras brasileiras por volta de 1557.

farinhas pelos Tupinambá, tarefa realizada, sobretudo, pelas mulheres. Vale enfatizar que a preparação dos alimentos era uma atribuição feminina, não como uma forma de subordinação, mas, como destacou Abbate (2016, p. 77), ao citar Massimo Montanari, as mulheres indígenas eram verdadeiras “guardiãs do saber alimentar”:

a atribuição de guardiã do saber alimentar não é algo que deva se confundir com imposição machista, nem as complexas atividades no cotidiano da cozinha devem ser vistas como trabalho de segunda ordem, principalmente se tratarmos da cultura alimentar em sociedades onde a indústria alimentícia não executava parte das tarefas.

O destaque dado por Francidio Abbate evidencia o papel fundamental das mulheres indígenas na organização e manutenção das comunidades. Elas não apenas dominavam o cultivo e o preparo dos alimentos, mas também a confecção de utensílios, redes e outros elementos essenciais para a vida cotidiana. Verônica Mendes (2021) ressalta a importância de analisar as fontes históricas de maneira a reconhecer e valorizar o protagonismo dessas mulheres, destacando sua contribuição indispensável para a cultura e a sobrevivência dos povos indígenas:

salientamos que a leitura que fazemos destas fontes parte de uma outra abordagem, a qual considera os protagonismos assumidos pelas mulheres em diferentes momentos no modo viver do seu povo. [...] As mulheres contribuíam na construção das moradias, fabricavam os utensílios domésticos, como panelas, vasos, frigideiras, fiavam o algodão e faziam redes. Também participavam da guerra, [...] e, ao serem capturados prisioneiros nas batalhas, eram das mulheres a obrigação de cuidar bem do inimigo (Mendes, 2021, p. 63-64).

Todas essas funções das mulheres foram aprendidas com as gerações passadas; desde crianças elas eram preparadas e moldadas para a realização dessas atividades específicas. Com o casamento, vem a geração de uma criança, que também representa uma mudança na vida dessas mulheres, passavam a estar cada vez mais integradas à família e aos maridos. Quando engravidavam, eram chamadas de *Pouroua-bore*, ou seja, mulher grávida. O padre comenta que essas mulheres “não param de trabalhar até a hora do parto, como se isso não representasse a menor dificuldade” (D’Évreux, 2009, p. 179).

Outra função que percebemos ser destas mulheres, são as construções de

artefatos, como é o caso das panelas de barro. As mulheres indígenas eram responsáveis pela produção desses artefatos. Conforme relata Staden (2021, p. 152): “pegam barro, amassam-no como se fosse massa e fazem disso os vasos de que necessitam. A seguir deixam-nos secar por algum tempo. Também costumam pintá-los com esmero”. Esses materiais eram amplamente empregados na culinária indígena, sendo utilizados em diferentes tipos de preparos de alimentos e produzidos em uma variedade de tamanhos.

Já sobre o casamento na sociedade tupinambá, percebe-se que ele tinha lugar de destaque entre as cerimônias. Não era só a união de um homem e uma mulher, mas a passagem e a evolução dentro do status social da comunidade. Segundo Fernandes, o casamento:

Surgia, na sociedade tupinambá, como uma consequência do reconhecimento da maturidade social de um homem [e digo também, da mulher]. [...] Ele tornava-se guerreiro, obtinha o reconhecimento tribal da sua maturidade e contraía núpcias, isto é, realizava três coisas fundamentais, em um espaço de tempo relativamente curto (Fernandes, 1963, p. 275).

Essas condições eram dadas devido a própria formação estrutural da sociedade, visto que para alcançar certos “privilégios”, eram necessários certos “deveres” a serem cumpridos. O que corrobora com o todo o processo educativo que aqui apresento, pois são nessas condições sociais, que se desenrolam as Práticas Educativas dos tupinambás.

O padre d’Abbeville (2002) comenta que era comum alguns homens tupinambás prometerem suas filhas recém-nascidas a homens respeitados socialmente, como os Principais, por exemplo. Essas promessas vinham com desejos de regalias e privilégios que somente esses indígenas conseguiriam. Certa vez, alguns tupinambás disseram ao d’Abbeville:

“Bem sabemos”, respondiam eles, “ser bastante uma mulher para um só homem. Não é para satisfação de nossos prazeres, que temos muitas mulheres, mas sim para sermos grandes, para cuidares do governo da casa, e trabalhar nas roças, como fazem. Além disso matando-se os homens nas guerras quase diárias, ficam as mulheres em grande número, e é impossível que cada uma tenha o seu marido” (D’Abbeville, 2002, p. 268).

Como apontado por Fernandes (1963), o casamento era essencial para a constituição social da comunidade tupinambá, bem como para se conseguir “privilégios”

sociais perante os mais poderosos. D'Abbeville (2002) também comenta que um homem que tinha várias mulheres, sempre tinha uma preferida e que esta normalmente comandava as outras mulheres que ele viria a ter, que de acordo com o padre, ocorria com a maior naturalidade e paz entre as mesmas:

Não obstante morarem muitas mulheres sobre o mesmo teto com um só marido, uma contudo é predileta, e por isso governa as outras, como uma senhora a suas servas. Admira porém, que viviam em paz e união, sem inveja, disputa e ciúme, obedecendo todas a seu marido, servindo-os com fidelidade e dedicação, sem questões e parcialidades (D'Abbeville, 2002, p. 269).

Outro fato muito curioso era que após o parto da mulher Tupinambá, quem ficava descansando, como se estivesse doente era o homem, enquanto que a mulher voltava aos trabalhos e atividades do cotidiano. Durante esse “resguardo” o homem passava a receber visitas em sua moradia para lhe trazer conforto pela dificuldade em se ter uma criança. O próprio padre demonstra surpresa sobre fato, já que em sua região eram as mulheres que tinham esse tempo do descanso.

Apesar de ser incomum observarmos nos relatos, mulheres e moças saírem para a caça, o padre d'Évreux comentando sobre a caça às formigas, já mencionada acima, afirma que as mulheres também saíam para essa prática. De acordo com o padre, as mulheres agem da seguinte maneira:

Elas sentam à entrada da caverna e entoam uma melodia, convidando aqueles formigões a saírem. Pedi que o interprete traduzisse para mim aquela canção, que diz o seguinte: “vem, meu amigo, vem ver a bela moça, ela vai dar-te avelãs”. Elas repetem essas palavras enquanto as formigas vão saindo e são apanhadas, cortam-lhes as asas e patas. Quando duas mulheres ficam no mesmo buraco, vão entoando a melodia uma após a outras; e, quando as formigas começam a sair, pertencem a quem está cantando (D'Évreux, 2009, p. 281-282).

O padre d'Évreux explana sobre o quinto grau, onde as mulheres são chamadas de *Kougnan*, que compreende as idades entre vinte e cinco e quarenta anos. São mulheres formadas e com vasta experiência. No entanto, pouco foi comentado por d'Évreux.

Nem mesmo Fernandes (1963) dedicou pouco mais de dez linhas sobre esse grau de idade. No entanto, d'Abbeville apresenta em seu relato sobre os “modos de proceder” dos tupinambá. De acordo com o quadro social estabelecido na comunidade indígena

tupinambá, essas mulheres deveriam trabalhar muito nas atividades de plantações e cozinha, já que haviam passado pelo casamento e nesse momento elas adquiririam funções mais específicas e trabalhosas no cenário social. O padre d'Abbeville aponta que

As mulheres tem mais ocupações do que os homens. Depois de limpo e queimado o mato para roças, cuidam elas em tudo mais. Plantam batatas, ervilhas, favas, diversas raízes, legumes e ervas. Plantam milho sem a menor dificuldade ou trabalho, pois basta apenas lançar no chão os grãos, e também ervilhas, deitando-as apenas em buracos feitos com um pau (D'Abbeville, 2002, p. 290).

As mulheres realmente tinham muitas funções, só nesse primeiro trecho temos uma quantidade grande de atividades que elas deveriam dar conta e cuidado. Plantavam e tinham o dever também de cuidar, para que os alimentos crescessem saudáveis, para assim terem uma boa colheita. D'Abbeville continua:

Fabricam elas também o azeite de mamona, quem colhem o urucu, quem lavam e fabricam sua massa. Colhem e descaroçam, batem e fiam com muita indústria o algodão, e com eles fazem redes, umas semelhantes a malhas, e outras também tecidas e cheias de figuras como se fosse[m] obra dos melhores tecelões, e também tangas onde ao pescoço carregam seus filhos. [...] Fabricam ainda panelas de barro, grandes e pequenas, redondas, ovais e quadradas, de feitios de vasos, de pratos, de terrinas e etc., todos lisos, especialmente por dentro. Usam gomas brancas e negras para vidrá-las interiormente, fazendo diversas figuras, conforme sua imaginação (D'Abbeville, 2002, p. 290).

Os viajantes relatavam muitas atividades, de norte a sul, das mulheres Tupinambá. Atividades essas que, sem elas, talvez jamais fossem exercidas de maneira eficaz. Essas fontes contribuem para:

pensar o lugar social da Mulher Indígena Tupinambá dentro de um contexto mais específico, rompendo com tradições historiográficas que frequentemente destinam a mulher indígena à um âmbito de passividade no desenrolar dos processos históricos (Mendes, 2021, p. 65).

Por fim, o sexto e último grau compreende as idades que vão de quarenta anos até o momento da morte. Segundo d'Évreux (2009), nesse período as mulheres Tupinambá são chamadas *Ouainuy*. São bastante respeitadas entre a família (marido, filhos e filhas), tal qual os anciãos homens.

Elas desempenham tarefas como serem as responsáveis pela produção do cauim e de outras bebidas, de processos ritualísticos como a preparação do corpo para a antropofagia, bem como comandar as reuniões das mulheres da comunidade. O padre

ainda narra:

São elas que iniciam o choro e os lamentos para os defuntos, e as boas-vindas quando chegam os amigos. Ensinam às mais novas tudo que já sabem. São mais pervertidas, na maneira de falar, do que as moças; também são muito mais ousadas. Nem ousa contar como elas são, nem o que vi e aprendi. Também é verdade que conheci várias velhas muito boas, honestas e caridosas (d'Évreux, 2029, p. 182).

Com o exposto aqui podemos observar que a mulher na sociedade Tupinambá possuía alguma influência na comunidade. Certos graus de idade tinham funções específicas que dependiam um do outro para serem realizadas e as mulheres tinham papel fundamental no desenvolvimento dos homens, bem como da comunidade como um todo.

Fernandes (1963) aponta ainda que a sociedade tupinambá fosse predominantemente masculina, no que diz respeito aos privilégios sociais, as mulheres possuíam algumas garantias que colaboravam para o equilíbrio orgânico da estrutura social tupinambá. No entanto ele não nega essa exclusividade masculina, era como se só eles pudessem alçar melhores condições de serem “seres humanos”. Para Fernandes

Os homens gozavam de prerrogativas exclusivas como seres humanos. Segundo a cosmologia dos Tupinambá, via de regra somente os homens – e nem todos – atingiam o tipo de personalidade considerado ideal. As mulheres e as crianças, bem como os homens covardes e pusilânimes, dificilmente conseguiam. Assim se explicava a exclusão desses indivíduos da sociedade sobrenatural dos antepassados. As diferenças de personalidades ligadas ao sexo era, pois, muito importantes na determinação da conduta dos Tupinambá, sendo os atributos considerados masculinos encarados como atributos supremos e ideais (Fernandes, 1963, p. 293).

Ainda que o autor frise com veemência em sua análise que a conduta masculina, em via de regra, ditava os caminhos que a comunidade tupinambá seguiria, considero que claramente, a sociedade não funcionaria sem as mulheres, no alvorecer da vida, as mulheres já nascem com responsabilidades que são alicerces da sociedade tupinambá. Ao ensinar as meninas e moças, essas funções sociais foram passadas por gerações. Por fim, quanto as atividades desenvolvidas pelas mulheres na sociedade Tupinambá, o padre d'Évreux apresenta algumas nomenclaturas de atividades e materiais utilizadas pelas mulheres, além do trabalho de cozinhar (D'Évreux, 2009, p. 207):

Quadro 1 - Atividades e materiais de trabalho das mulheres indígenas.

Fiar ou <i>pedan</i>
Coser ou <i>mobouik</i>
Tecer ou <i>ynimoguan</i>
Agulha ou <i>iou</i>
Linha ou <i>ynimbo</i>
Cavar ou <i>ybouy-ribouy-ké</i>
Plantar ou <i>tum-arouerei</i>
Enxada ou <i>pouroare</i>
Pá ou <i>ytaseure</i>

Fonte: D'Évreux, 2009.

Essas informações demonstram os tipos de atividades e os materiais que as mulheres utilizavam para exercer suas atividades. Mais uma vez vemos a importância de perceber esses artefatos e entender a importância da arqueologia dentro dos trabalhos em história da educação.

Tais artefatos e atividades integram esse corpus social no qual as mulheres Tupinambá faziam parte. Eles nos permitem visualizar mentalmente, como se estivessem palpáveis. Eram uma extensão de suas funções no meio indígena e não podemos pensar, tanto homens quanto mulheres, sem esses objetos.

REFLEXÕES FINAIS

Conhecer os sujeitos indígenas, ainda que pelas palavras do europeu, contribui para eliminar, tanto dos Tupinambá, como de outras comunidades indígenas, a imagem do sujeito inferior, ou como Kambeba (2020, p. 20) apontou: “por tempos, nós, indígenas, carregamos rótulos de atrasados, preguiçosos, fedorentos, desafinados, canibais, entre outros difíceis de lembrar e escrever”.

Para o campo educacional, as fontes trouxeram saberes que foram marginalizados na História e, mais ainda na História da Educação, carece de trabalhos que evidenciem as

diversas outras etnias que existiram no período colonial no Brasil como um todo, pois, mesmo os Tupinambá, não eram homogêneos e se ramificaram, tornando-se outros povos.

As mulheres, se comparadas com os homens, ocupavam uma posição menos privilegiada, mesmo sendo responsáveis por muitas atividades. Trabalhavam muito, cuidavam dos filhos e maridos, das plantações, dos preparos da comida, das bebidas, dos prisioneiros, entre outras atividades. Na velhice, eram respeitadas pelos seus familiares e eram essenciais para os rituais.

As crianças nasciam e eram preparadas para assumirem as funções de adultos na cadeia de atividades. Desde pequenas, já realizavam atividades junto aos pais, cada um no seu papel, com o intuito de treinarem e internalizarem os saberes adquiridos.

REFERÊNCIAS

- ABBATE, Francidio Monteiro. **O que não mata, engorda**: cultura alimentar, mediadores culturais e educação na Amazônia Colônia. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Prefácio: Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira: Lília Moritz Schwarcz; tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BUECKE, Jane Elisa Otomar. **Infância e práticas educativas na Amazônia seiscentista**. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.
- BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento?** São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- D'ABBEVILLE, Cláudio. **História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão**. São Paulo: Siciliano, 2002.
- D'ÉVREUX, Yves. **História das coisas mais memoráveis, ocorridas no Maranhão nos anos de 1613 e 1614**. Tradução: Marcella Mortara. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2009.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1–14,

2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 26 jul. 2023.

FERNANDES, Florestan. **Organização social dos Tupinambá**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

MENDES, Verônica Araújo. A mulher tupinambá: uma abordagem crítica sobre a presença feminina indígena em Jean de Lery e Hans Staden. In: **Revista de Ciências Humanas CAETÉ** 2021, v. 3, nº1, 53-67 p. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistadecienciashumanascaete/article/view/11918>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PINTO, Estevão. Prefácio do tradutor. In: MÉTRAUX, Alfred. **A religião dos tupinambás e suas relações com a das demais tribus tupi-guaranis**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950, p. 9-30.

RIBEIRO, Marcel Lúcio Matias. O gênero narrativa de viagem na literatura ocidental. In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 13, 2017, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2017, p. 1-15. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/marcelmatias/Disciplinas/orientacoes/o-genero-narrativa-de-viagem-na-literatura-ocidental>. Acesso em: 18 nov. 2021.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil**. Introdução de Eduardo Bueno; tradução de Angel Bojadsen. Porto Alegre, RS: L&PM, 2021.

HISTÓRICO

Submetido: 24 de Mar. de 2025.

Aprovado: 04 de Mai. de 2026.

Publicado: 10 de Mai. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

LOPES, M. A. S.; FRANÇA, M. P. S. G. S. A. Literaturas de viagem: as mulheres Tupinambá e suas práticas educativas no Maranhão (1612-1614). **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.63, 2026, eISSN:2526-8449..