

“AS CRIANÇAS PEDEM O QUE QUEREM COMER”: CONSIDERAÇÕES SOBRE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR JAVAÉ NA ALDEIA CANOANÃ - TO

Tamiris Maia Gonçalves Pereira¹

Elias Nazareno²

Resumo: Ao longo do tempo, as políticas, doutrinas e pensamentos filosóficos religiosos implantados na América, desde o período colonial, impuseram sistemas de ordenação e classificação do mundo, separando-o em coisas e ideias, corpo e mente, natureza e cultura. Como consequência, subalternizações e desvalorizações de muitas outras formas de pensamento aconteceram, durante séculos em todo o globo. Saberes e modos de vida de diversas populações foram tratados como incivilizados, seus conhecimentos como mitos, lendas e superstições. Nos livros de História e mesmo na literatura brasileira, a imagem dos povos e populações indígenas foi assim tratada, negando-os contemporaneidade e “colonizando” sua existência e conhecimentos. No presente artigo, partimos destas questões para apresentar e levantar premissas sobre a alimentação e o consumo alimentar entre o povo indígena *Iny Javaé*, da Ilha do Bananal. A frase “As crianças pedem o que querem comer!”, foi chave para o início das buscas pela compreensão da construção das dimensões do comer e do consumo alimentar observadas a partir da Escola Indígena Tainá, na Aldeia Canoanã, Formoso do Araguaia - TO.

Palavras-chave: Alimentação; decolonialidade; povo indígena Javaé.

Desde o período colonial, as políticas, doutrinas e pensamentos filosóficos religiosos implantados na América impuseram sistemas de ordenação e classificação do mundo, separando-o em coisas e ideias, corpo e mente, natureza e cultura, etc. Estas separações permitiram séculos de instauração de políticas e organizações sociais institucionalizadas em que os múltiplos saberes deveriam estar de acordo com classificações eurocentradas reconhecidas como “verdadeiras”. Como consequência, houve a subalternização e desvalorização de muitas formas de pensamento, tratando os conhecimentos de outros povos como mito, lenda e superstição.

Quatro séculos depois, resquícios destas imposições continuaram a figurar, mas vestindo outra roupagem. Ela aparece nas políticas públicas na forma de “inclusão” social do indígena e “valorização” de seus saberes. Entretanto, camufla e reduz seus conhecimentos à “folclore” ou “de raiz”, patrimonializados de maneira que se tornam, muitas vezes, traço

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Goiás – UFG. Endereço eletrônico: tamirismaia_19@hotmail.com.

² Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Goiás – UFG. Endereço eletrônico: eliasna@hotmail.com.

longínquo de um passado “selvagem”. Esse processo amplia cada vez mais a perspectiva de colonialidade no presente, escamoteada por novas políticas e concepções sociais.

A ideia de colonialidade surge como discussão Latino-Americana realizada por pensadores como Enrique Dussel, Walter D Mignolo e Aníbal Quijano, a fim de refletir como o colonialismo europeu nas Américas forjou, através de elementos ideológicos, um “outro colonial”. Esse “outro” era ao mesmo tempo objeto de seus estudos, e contraponto da imagem do seu lócus de enunciação. O projeto colonial europeu foi mais que um exercício econômico e militar, foi um projeto de construção de uma dimensão cognitiva imposto às populações colonializadas, inviabilizando a multivocalidade histórica dos povos, expropriando territórios, e conhecimentos (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Aníbal Quijano identifica e analisa esta trajetória, trazendo à tona esta questão nascida na colonialidade do poder:

O confronto entre a experiência histórica e a perspectiva eurocêntrica de conhecimento permite apontar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo: a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna européia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; e c) a distorcida realocação temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não teriam podido ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005, p. 238).

Perceber o mundo com estas separações não faz parte dos modos de vida de diversos grupos de pessoas que vivem no Brasil hoje. Dentre estes grupos, estão os indígenas. Seus modos de vida foram estudados e pesquisados desde o período colonial, mas as políticas públicas que regem seus direitos ainda não garantem sua inclusão social democraticamente.

O presente artigo é fruto de observações e registros realizados durante a etapa de campo efetuado no mês de maio na Aldeia Canoanã – TO, proporcionada pelo Comitê Javaé do Curso de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás, no qual realizei monitoria. O estudo de campo permitiu a observação de algumas dimensões desta política colonialista que deixou marcas e ainda promove a imposição de valores socioculturais nos indivíduos. O nosso desafio foi observar a comunidade escolar na Aldeia Canoanã em suas atividades cotidianas, trazendo a dimensão alimentar como elemento essencial para compreensão das suas relações.

A Escola Indígena Tainá, localizada na Aldeia Canoanã, foi o espaço em que o comer e as escolhas do que comer tornaram-se ao mesmo tempo fonte e dado para análises e questionamentos. Ficou evidente tanto a presença da merenda escolar como elemento não indígena, obrigatório e exigido pela Secretaria de Educação do Estado de Tocantins, quanto a vontade dos professores de introdução dos conhecimentos alimentares *Iny Javaé*³ no cotidiano escolar. Tal vontade e necessidade foram expressas em dois trabalhos de Estágio Escolar realizados por um aluno do Curso de Formação Superior Indígena – UFG, que já leciona na Escola Indígena Tainá. Demonstrar a importância da plantação e do consumo de batata-doce, amendoim e mandioca na atualidade como conhecimento *Iny* e olhar de forma crítica a comida do *tori*, o “branco”, foi um dos principais objetivos destes trabalhos, de forma que também nos desafia a pensar a comida Javaé na atualidade.

Assim, observar e analisar a alimentação Javaé foram tarefas difíceis, porém gratificantes. Mesmo que de forma inconclusiva, partimos de evidências e premissas que permitiu visibilizar e demonstrar as negociações deste povo com a alteridade na contemporaneidade, marcada pela expressão do diretor da escola, “As crianças pedem o que querem comer”.

1 A ILHA, A ALDEIA E A ESCOLA

A Ilha do Bananal está localizada no Estado do Tocantins, entre as latitudes 9° 44'S e 12° 49'S e entre as longitudes 49° 52'O e 50° 44'O, cercada em sua porção leste pelo rio Javaé e em sua porção oeste pelo Rio Araguaia, subdividida entre os municípios de Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Pium. Faz divisa com o Estado de Tocantins, Mato Grosso e Goiás. É considerada a maior ilha fluvial do mundo, com cerca de 20.000 Km² de área (ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, 2016).

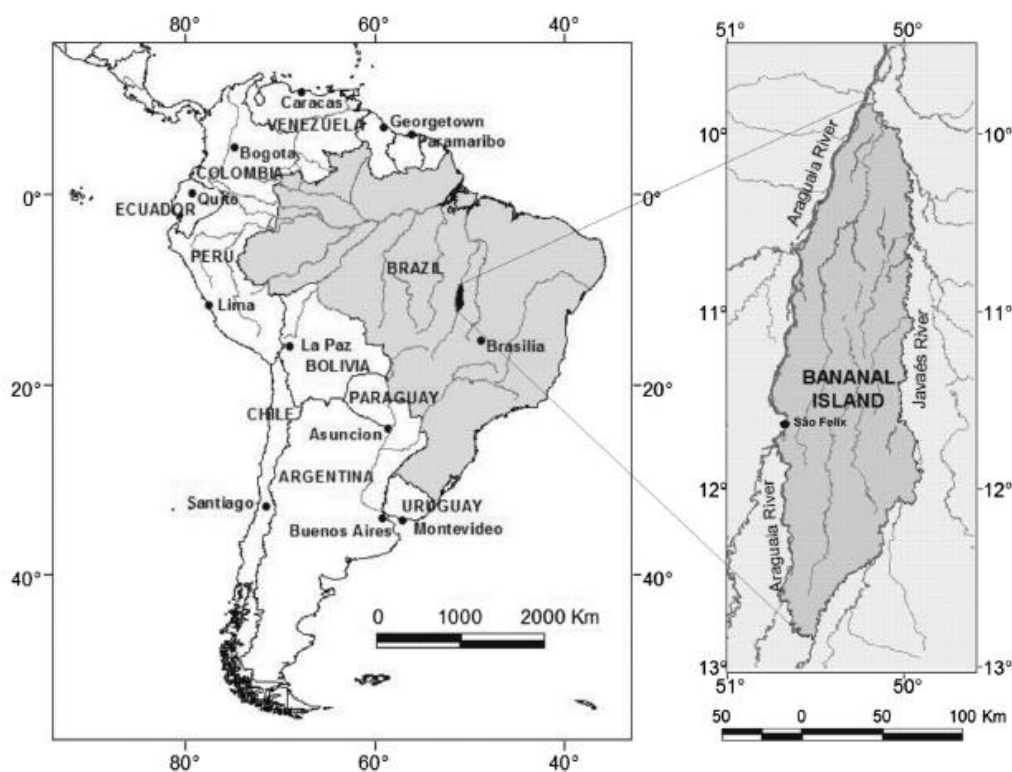
Parte da ilha é ocupada pela Terra Indígena Parque do Araguaia, a qual abrange toda a porção sul e boa parte da porção oeste, até cidade de Santa Terezinha (MT). E a outra parte da ilha é ocupada pela Terra Indígena Inãwébohona que abrange as porções norte e nordeste; e pela Terra Indígena Utaria Wyhyna/Iròdu Iràna que está localizada na porção norte da ilha.

³ Os Javaé se autodenominam *Iny* (“gente”) ou *Itya mahãdu* (“o Povo do meio”). Habitam o Vale do rio Araguaia, na Ilha do Bananal (Tocantins) e arredores, são conhecidos com um dos subgrupos da família Karajá e pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê (LIMA FILHO, 1994). Neste trabalho optamos por utilizar o termo *Iny* como sinônimo de Javaé.

Além das Terras indígenas há o Parque Nacional do Araguaia, reserva ambiental, localizada na sua porção nordeste. Observa-se que toda a Ilha do Bananal é um território Federal no qual há preservação de espécies nativas e na qual convivem os povos indígenas Karajá, Javaé, Tapirapé, Tuxá e Avá-canoeiro (*ibid.*, 2016).

Sua área está localizada entre os sistemas vegetacionais do Cerrado e Floresta amazônica. O clima é tropical quente semiúmido, com temperaturas máximas de 38 °C nos meses de agosto a setembro e mínimas de 22 °C em julho, tendo duas estações nitidamente marcadas: o verão, de novembro a abril, em que predominam as chuvas, e o inverno, de maio a outubro, na qual ocorre o período da seca. A ilha é banhada pelos rios Araguaia a leste e Javaés a oeste, tendo como afluentes o Riozinho, Urubu, Randi-Toró, Barreiro, Vinte e Três e Mururé. Este complexo fluvial faz parte da Bacia Tocantins-Araguaia que por sua vez pertence ao Estuário do Rio Amazonas (*ibid.*, 2016).

A Ilha do Bananal se estende por mais de 100.000 Km², sendo esta uma das principais bacias sedimentares formadas durante o Quaternário na América do Sul. E sua extensa planície aluvionar é caracterizada por uma rede complexa de canais que foram gerados entre a metade e o final do Pleistoceno e permanece parcialmente ativo, o que contribui para a formação de canais e lagos nas épocas de seca, quando também ficam evidentes antigos meandros abandonados pelos rios (VALENTE; LATRUBESSE; FERREIRA, 2013).



Mapa 1 - Localização da Ilha do Bananal. Fonte: VALENTE; LATRUBESSE; FERREIRA, 2013.

Dentre as aldeias localizadas dentro da Terra Indígena Parque do Araguaia está a Aldeia de Canoanã, a 53,5 Km de distância de Formoso do Araguaia – TO. O seu acesso deu via rodovia Transbananal e por barco, atravessando o Rio Javaés. A escola se localiza logo na entrada da aldeia, às margens do rio.

A Escola Indígena Tainá possui uma trajetória histórica relativamente recente, uma vez que até a década de 1970 não havia uma política nacional para a instalação de escolas com a intenção de letramento entre os Javaé. Até este período, principalmente na década de 1960, as políticas indigenistas tinham como propósito transformá-los em mão de obra para beneficiar a economia nacional e integrá-los à sociedade nacional, e somente em 1952 houve a instalação de postos do SPI nas atuais Aldeias de Barreira Branca e Canoanã, visando práticas de atividades agrícolas e educação técnica voltada para aceitação do trabalho seguindo a lógica e as ordens da instituição (PIN, 2014).

A atual aldeia Canoanã foi fundada no final da década de 1950 por famílias Javaé de aldeias distintas, passando a abrigar outros povos, como os Avá-Canoeiro, Karajá e Tuxá. O número de Javaé no posto Canoanã teve um aumento de mais de 100%, tendo 170 pessoas em

1965. Mesmo assim, neste período os Javaé continuavam sem educação escolar. Foi apenas na década de 1970 que a educação foi pensada por parte da FUNAI e por representantes da Prelazia de São Félix do Araguaia/MT como necessária para os Javaé. Neste período a escola possuía 118 alunos, contando com uma professora e quatro monitores bilíngue para a realização das atividades (*ibid.*, 2014).

Somente nas décadas de 1980 e 1990 que a educação escolar visando o letramento se amplia, pois:

“[...] por um lado, a presença não indígena nas aldeias gradativamente aumentou e, por outro lado, os Javaé iniciaram um processo de apropriação dos saberes não indígenas na escola, sendo mais marcante sua presença nas escolas” (PIN, 2014, p. 147).

E é justamente neste período que a Escola Indígena Tainá inicia suas atividades. Ainda são necessárias mais pesquisas para identificar o início do fornecimento da merenda escolar pela Secretaria de Educação e como se esta se dava, o seu cardápio e a recepção desta alimentação pelos alunos.

Recentemente um censo foi realizado na Aldeia Canoanã, especificamente em fevereiro de 2016, pelos funcionários do posto de saúde da aldeia, constatando um total de 430 moradores permanentes e 78 moradores temporários (que passam férias e final de semana na aldeia). Destes moradores permanentes que têm filhos na idade escolar, em sua grande maioria estudam na escola da aldeia, que oferece turmas do ensino fundamental ao médio.



Imagens 01 e 02 – À esquerda a localização da Aldeia Canoanã, à margem esquerda do rio Javaés, vista de satélite. Fonte: Google Earth, junho de 2016. À direita, vista leste do rio Javaés e entrada da Aldeia Canoanã. Fonte: Foto tirada pela pesquisadora, em maio de 2016.

Segundo o diretor da Escola, há a seguinte divisão de turmas: pela manhã a escola recebe as crianças que cursam do Jardim ao 5º ano; a tarde recebe as crianças que cursam do

6º ano ao 8º ano; e a noite adolescentes e adultos que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Todas as turmas de todos os turnos recebem merenda escolar no horário de intervalo, seguindo o cardápio fornecido pela Secretaria de Educação e com o uso de produtos comprados nos supermercados da cidade de Formoso do Araguaia – TO, que chegam todo dia 06 de cada mês à aldeia, tendo um funcionário responsável por buscá-la na cidade.



Imagem 03 Escola Indígena Tainá – Aldeia Canoanã – Ilha do Bananal - TO. Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em maio de 2016.

Ainda, segundo o diretor da escola: “As crianças pedem o que querem comer” e a merenda é feita de acordo com a solicitação dos alunos. Partindo do contexto no qual a Secretaria de Educação envia o cardápio escolar e fornece os alimentos para a sua feitura, entendemos que esta afirmação foi importante para levantar questões como: o que comem os Javaé? A merenda escolar é fornecida segundo a escolha dos alunos ou segundo uma imposição alimentar do sistema educacional? Perguntas amplas que podem trazer várias outras questões e auxiliam o início das investigações. Começamos então por registrar e analisar o cardápio, os modos de fazer e de servir dos funcionários e alunos da escola.

2 “EU GOSTO COM FARINHA”: O CONSUMO DOS ALUNOS

O cardápio da Escola Indígena Tainá é dividido em 11 tipos de merenda, sendo 09 salgadas e 03 doces, não havendo nenhuma receita ou ingrediente *Iny* local. Está colocado em uma das paredes da cozinha da escola, em português, para que as funcionárias possam

identificá-lo rapidamente. Dentre as merendas descritas estão: 1) Galinhada; 2) Maria Izabel; 3) Macarrão e carne moída; 4) Arroz com linguiça mista; 5) Farofa de carne moída; 6) Farofa de frango; 7) Beiju⁴ com leite achocolatado; 8) Biscoito doce com leite achocolatado; 9) Baião de três; 10) Canjica; 11) Arroz com salsicha. Quanto ao número de porções por dia servido para a comunidade escolar, observamos um total de 60 refeições pela manhã; 40 a 45 à tarde e à noite, preparadas por três funcionárias na cozinha, cada uma em um turno diferente, todas da comunidade Javaé de Canoanã.

A merenda é feita ao modo *tori* (“branco”), com o uso de fogão a gás, óleo de soja, temperos industrializados e em panelas de metal. É servida aos alunos em porções colocadas em pequenos potes, que também são fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Tocantins. São entregues para os alunos em frente a um balcão, que separa a cozinha das salas de aula. Em cima do balcão é disposto aos alunos um pequeno pote de farinha de mandioca⁵ para quem quiser colocá-la em sua porção de merenda. Durante o tempo que observamos os alunos se servirem, percebemos que todos eles colocavam a farinha e alguns mencionavam que a comida ficava mais gostosa. Neste momento voltamos nossas atenções para a presença da farinha na alimentação *Iny* Javaé e a preferência pelo seu gosto nas refeições.

O consumo da farinha de mandioca é presente desde o período pré-colonial entre o povo *Iny*. Evidências arqueológicas de vasilhames cerâmicos utilizados no preparo de beijus, que datam do século XII, foram detectadas na década de 1970 pela pesquisadora Irmild Wüst (1975), na região de Mato Grosso, Goiás e em áreas de afluentes do rio Araguaia, próximos a atual Aldeia de Aruanã – GO⁶. Segundo dados do Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos – CNSA do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, há 15 sítios arqueológicos pré-coloniais registrados no município de Gurupi, área próxima a Formoso do Araguaia e à Ilha do Bananal, que contém registros cerâmicos. Além disto, evidências da presença e uso da mandioca aparecem em relatos etnográficos de Julian H. Steward, no *Handbook of South American Indians* (1948)⁷. Ele menciona o uso da mandioca para o preparo de uma “sopa” fermentada, que hoje sabemos ser denominada *Kaluji* pelo povo *Iny*, e que foi o café da manhã usual deste a chegada dos colonizadores no século XVII.

⁴ Trata-se da farinha de tapioca industrializada adquirida nos supermercados de Formoso do Araguaia – TO.

⁵ Trata-se também da farinha de mandioca industrializada.

⁶ WÜST, Irmild. A cerâmica Karajá de Aruanã. Anuário de Divulgação Científica, v. 2, n. 2, p. 96-165, jun. 1975.

⁷ STERWARD, Julian H. The Carajá. In: *Handbook of South American Indian* (Livro de bolso dos Índios da América do Sul). Washington: Government Printing Office, v.3, Boletim 143, 1948, p. 179-191.

O uso da mandioca e o seu sabor estão presentes na alimentação *Iny* desde períodos recuados, e ela chega aos dias de hoje consumida de maneira cotidiana na escola, marcando a construção cultural do paladar. Montanari (2008) contribui para compreender como esta construção é constituída em coletividade. Ele afirma que o gosto é um produto cultural, que a comida não é boa ou ruim por si só, ela é reconhecida pelo “órgão do gosto” que é o cérebro, construído cultural e historicamente. É por meio dele que se aprendem e transmitem critérios e atribuições de valores sociais, que variam em tempo e espaço. Essa variação ocorre também dentro de uma mesma cultura. Assim, o gosto é uma realidade coletiva, comunicada e construída desde nosso nascimento até a velhice, através das nossas experiências, que contribuem para valorá-las.

Ainda segundo Montanari (2008), a cozinha atual globalizada dos restaurantes e *fast-foods* se caracteriza por distinguir sabores – doce, salgado, amargo, azedo, etc. – que são atribuídos a cada refeição. Esta distinção se tornaria um arquétipo universal aplicado em todos os lugares e cozinhas do mundo, colonizando as culturas e paladares. A forma de servir de maneira individual também entraria nos mesmos critérios de imposição de consumo e valoração do alimento no mundo ocidental. O prato ideal seria aquele que segrega os indivíduos e os sabores dos alimentos.

Quando um sabor é imposto implica também a imposição de novos valores. Se um alimento ou comida é nomeado doce ou salgado por aquele que o impõe, então uma nova maneira de perceber o mundo é colocada para quem recebe a informação. Assim também acontece com o modo de comer. Se servimos o alimento em um mesmo recipiente e a maneira de comer é coletiva, mas em algum momento nos é imposto o modo de comer em pratos individuais, esta ação implica também violência e mudanças de valores sociais daqueles que são dominados por quem impõe.

Quando mencionamos acima a divisão do cardápio escolar em comidas doces e salgada, servidas em porções individuais, é visível a imposição dos valores do “branco” sobre as refeições *Iny*. Entretanto, quando os alunos adaptam ao seu paladar as refeições com o acréscimo da farinha de mandioca, eles trazem, mais do que gosto, os valores e o equilíbrio cultural ao alimento “branco”, tornando-o nesse momento alimento *Iny*. Torna-se parte manifesta *Javaé* negociada com os gostos, imposições e valores *tori*.

O tempo destinado às refeições cotidianas, como café da manhã, merenda, almoço e janta, foi imposição *tori* aos *Javaé* no passado, e hoje faz parte do dia a dia de todos. Estes

horários específicos não existiam antes da chegada do “branco” e antes da implantação da escola na aldeia. A escola passou a exigir horários, regras e consumo de mais alimentos industrializados, e uma vez que a merenda era (e ainda é) definida pela Secretaria de Educação do Estado de Tocantins, tais imposições permanecem. As mudanças e exigências nas refeições passaram a fazer parte do cotidiano Javaé. Entretanto, tais mudanças permitiram a (re) organização e (re) definição dos valores e gostos ao seu paladar.

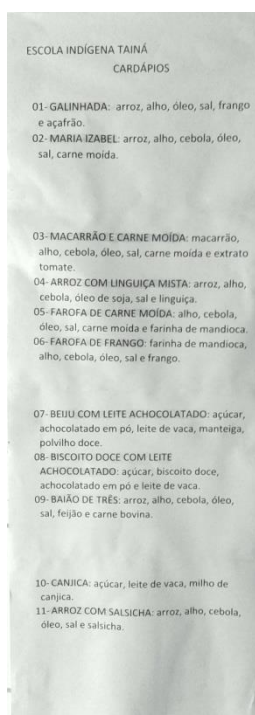
Observamos que as merendas realizadas no meio da manhã e que eram “salgadas” agradavam mais os alunos e os pais do que as merendas doces, pois reforçavam a alimentação do almoço ou do período da tarde. Tal questão nos fez pensar sobre a organização do tempo para a realização de refeições, como ela acontecia antes e como acontece hoje.

A (re) organização correspondeu à resiliência e adaptação alimentar *Iny*. Houve práticas que se fizeram importantes para a manutenção de valores no presente, e uma delas é o plantio e produção de roças. De acordo com Lima Filho (2006), o povo *Iny* é pescador e agricultor por excelência, sua alimentação é retirada, em grande parte, da ictiofauna (em sua grande maioria peixes) e mamíferos (capivaras e cutias) presentes no rio Javaé e lagos; e suas roças são feitas em áreas de mata de galeria, geralmente na vazante do rio Javaés. Registros históricos citam o cultivo de milho, mandioca, batata, banana, melancia, cará, amendoim e feijão.

Este conhecimento de valores relacionados ao plantio é colocado pelos professores indígenas em sala de aula, principalmente após a conclusão de estágios realizados por esses professores no Curso de Formação Superior Indígena da UFG. Aulas teóricas e práticas foram realizadas de setembro a outubro de 2015, tendo como objetivo levar o conhecimento do plantio da mandioca, inhame e batata doce, trabalhando a importância destes alimentos para a cultura *Iny*, sob consulta dos anciãos da aldeia.

Aprender que plantar e colher a mandioca é mais que o ato de colocar ou cortar a raiz na terra, é tornar esta experiência um conhecimento sensorial e cultural. De acordo com a cosmogonia *Iny*, a colheita das roças de mandioca é uma atividade feminina, porém a plantação pode ser feita por ambos os sexos desde que a pessoa esteja com as “mãos limpas”. Isso significa que quem planta não pode ter tido relações sexuais nas noites anteriores ao

plantio, além de “respeitar” a lua na qual se planta, caso contrário, o plantio não dá certo⁸. Aprender também que da mandioca é feito o beiju, a farinha e o *kaluji* (bebida fermentada), torna o gosto da mandioca mais próximo do dia a dia.



Imagens 04, 05 e 06 – À esquerda, o cardápio da merenda escolar da Escola Indígena Tainá da Aldeia Canoanã – TO. E à direita, alunos do 5º ano recebendo a merenda escolar no intervalo da manhã. Fonte: Fotos tiradas pela pesquisadora em maio de 2016.

Mesmo com a subvalorização da mandioca e imposição e substituição pelo arroz no cardápio escolar de Canoanã, o gosto e o uso destas ficam presentes no cotidiano, de modo que se tornam uma maneira dos indivíduos resolverem o problema do esvaziamento de significado social alimentar, frente à homogeneização e massificação do que é consumido.

⁸ Este conhecimento se assemelha ao de grupos de origem *karib*, como os *kalinã* da Guiana Francesa. De acordo com Rodrigues (2008) a formação da sociedade Javaé é uma espécie de fusão de influências Macro-Jê (Bororo), Aruak, Tupi e também de brancos. A existência de elementos socioculturais de outros povos na cosmogonia *Iny* não é estranha, uma vez que há a hipótese do contato destes outros grupos em período pré-colonial. Magana (1988) afirma que entre os *kalinã*, a colheita da mandioca está aos cuidados das mulheres, sendo realizada entre o oitavo e o nono mês após o plantio, e para marcá-la é realizada uma cerimônia da primeira colheita, fazendo uma cerveja de mandioca chamada *kasili*, para expressar reconhecimento ao espírito da mandioca. Os grupos de origem tupi, como os *apyãwa* ou tapirapé também possuem regras para o plantio da mandioca, que segundo Ramos (2014) corresponde ao calendário agrícola. Estes últimos seguem o calendário lunar de maneira que a mandioca é plantada na lua nova para que sua brotação seja melhor e dê frutos.

Ingold (2010) argumenta que a aprendizagem e o conhecimento (que também pode ser a aprendizagem do gosto) consistem, “[...] em primeiro lugar, em habilidades, e que todo ser humano é um centro de percepção e agência em um campo de prática” (2010, p. 7). Desta maneira, os mecanismos que garantem a capacidade de falar, comer, beber de adultos e principalmente da criança, emergem no contexto do envolvimento sensorial dela em um ambiente altamente estruturado. E esse ambiente fornece condições de desenvolvimento de mecanismos que tomam formas múltiplas, “afinadas” com os padrões de som, sabor, cor e sensações específicas dos contextos culturais locais. Portanto, o gosto é continuamente gerado nos contextos desenvolvimentais no mundo sensorial da criança, válidos também para outros processos de conhecimento no ambiente (como aprender a lançar e agarrar, subir, escalar, caçar, pescar, etc.). Essa aprendizagem é formada dentro do ambiente, não fora dele, e age e atua no momento de sua ocorrência.

O que queremos dizer com isto é que o gosto e os sabores dos alimentos se tornaram algo inteligível ao paladar Javaé por meio das experimentações e, mesmo tendo havido imposições, o gosto se tornou *Iny*. Esta construção se deu por criação, percepção e ação do comer, compartilhar e cozinhar. Dimensões que se refiguram constantemente no momento de sua produção.

Quando o alimento é preparado por uma cozinheira, ela responde contínua e fluentemente a perturbações do ambiente, porque a ação sensorial e corporal é de atenção. E a capacidade de resposta, com o cuidado e a destreza, são características que resultam em uma comida preparada com maestria. Que possui os sabores e conhecimentos em interação.

Outros exemplos de ações corporificadas que atuam na fluidez de conhecimentos são as atividades de caça, pesca e plantio, podendo também ser denominadas de *enaction* ou *en acción*⁹, termo desenvolvido por Maturana e Varela (1993) para designar a ação guiada pela percepção. Toda estrutura sensório-motora do indivíduo percebe o ambiente, que por sua vez interage com o indivíduo permitindo-o conhecer. Assim, o cérebro humano está implicado no ambiente e, portanto, dentro dos processos da vida. Caçar, plantar e pescar são ações que correspondem a percepções, vivências e experiências, em outras palavras, elas constituem o

⁹ Enação é um termo construído pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela a partir expressão espanhola *en acción*. MATURANA, H. R., VARELA, F. J. *Autopoiesis e cognição*. Dordrecht. D. Reidel Publishing Company, 1980.

ser *Iny* cognoscente como aquele que faz. A ação reforça identidade e constrói o indivíduo em coletividade.

3 A COMIDA “TRADICIONAL” *INY* E AS SUAS MUDANÇAS

Tendo em vista que as habilidades humanas são competências adquiridas com as experiências no mundo, capazes de (re) significar elementos e permitir conhecer (INGOLD, 2010), a cultura *Iny* apresenta as maneiras pelas quais os conhecimentos são desenvolvidos não como representações e sim como habilidades desenvolvidas a partir de competências adquiridas. E estas estariam relacionadas aos ciclos de desenvolvimento dos corpos e dos indivíduos, também denominados de “ciclos de vida” pelos *Iny*.

Até o momento enfatizamos a Escola Indígena Tainá e os agenciamentos *Iny* Javaé no âmbito das imposições, transformações e valores da alimentação. Falta explicitar de que maneira estes agenciamentos chegaram até os dias de hoje. Tomamos como premissa a existência de uma “educação da atenção” presente na cultura *Iny* anterior à chegada do colonizador, a chamada Educação Javaé. Diferentemente da educação escolar indígena, que implantou o bilinguismo de transição e “educou” para o trabalho e ganhos econômicos revertidos somente para o Estado, a educação indígena Javaé é aquela que prepara o indivíduo para a vida na comunidade e que enxerga a trajetória humana por ciclos de vida. Esta educação existe de forma concomitante à educação escolar indígena na atualidade e varia entre famílias ou aldeias se mais ou menos ligadas à educação “tradicional”.

De acordo como o professor indígena Sinvaldo Wahukà Karajá¹⁰, o povo *Iny* não marca o crescimento ou desenvolvimento de um indivíduo por idade ao modo *tori*, mas por ciclos de vida. Estes ciclos correspondem a marcadores relacionados ao desenvolvimento biológico, cognitivo e espiritual do indivíduo. Ao longo de toda a vida, da infância à velhice, todos têm algo para desenvolver e aprender.

De acordo com Wahukà, quando um bebê nasce, ele é chamado de *Tohoua*, tanto meninos quanto meninas. A denominação serve para indicar que este indivíduo ainda não fala, não come e não senta sozinho, está escutando e observando tudo ao seu redor. É neste

¹⁰ Sinvaldo Wahukà Karajá ministrou em junho de 2016 uma aula sobre os *Ciclos de Vida Iny*, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, na disciplina *Interculturalidade, decolonialidade e enfoque ambiental*, a convite dos professores responsáveis, Dr. Elias Nazareno e Dr. Alexandre Martins.

momento que o pai e a mãe conversam com a criança para que ela aprenda seu nome, quem são seus pais e as pessoas da sua convivência. Quando a criança começa a sentar sozinha, sabe seu nome e reconhece quem são seus pais, ela muda de ciclo, sendo agora *Rybidu*. Inicia-se neste ciclo a educação com relação à natureza, parte crucial da “religião” indígena, e é neste momento em que a alimentação corresponde também a um marcador importante de significado. É quando a criança será alimentada pela primeira vez com comidas além do leite da mãe. Para isto, a família da criança escolhe uma pessoa que seja honesta e respeitada pela comunidade, para alimentá-la. Um “padrinho” passa o dedo no alimento, normalmente oriundo da roça, tal como inhame, batata doce, mel ou outros, e coloca na língua da criança. Estes alimentos são previamente escolhidos pelo pajé, que recomenda o que deve e o que não deve ser dado à criança, caso contrário ela poderá passar mal, correndo risco de morte. Ao comer pela primeira vez este alimento vindo de alguém respeitado pelo grupo, a criança também será. Seus valores estão naquele momento sendo transmitidos, aprendidos e construídos, por meio da experiência sensorial, da visão, do cheiro e principalmente do gosto que é comunicado. É este gosto transmitido coletivamente que permite as comunicações, apreensões e agenciamentos por meio das experiências ao longo do desenvolvimento dos ciclos de vida.

Quando a criança começa a falar e comer alimentos sólidos, os pais passam a diferenciar-lhe o gênero, por meio da forma de falar¹¹ e pelas brincadeiras. Neste ciclo a criança é chamada de *Riroru*, quando é um menino, e *Hirari* quando é uma menina. E a alimentação continua tendo importante papel na construção do indivíduo até pelo menos a fase seguinte, quando os meninos, *Wekyryĩ*, e as meninas, *Hirarikyĩ*, aprendem o nome das tias e tios paternos e maternos, e ainda possuem uma alimentação separada da dos adultos. A mãe é a responsável por preparar peixes de escama e outros alimentos como a batata doce e a mandioca. O peixe de couro é considerado um alimento que deixa cheiro. Segundo Wahukà: “o que a gente come, a gente fica com o gosto e cheiro no corpo. Peixe de couro dá isso. Os peixes de escama e as aves não deixam com o cheiro forte”. Comer alimentos que não deixam o cheiro forte é importante, porque é o momento que a criança está apreendendo o mundo.

11 A língua *Iny* é conhecida pela notável diferença entre a fala masculina e a feminina, o que expressa a forte divisão entre as esferas de atuação de homens e mulheres. A diferença ocorre em grande parte dos casos pela letra “k”, como na palavra “chuva”, que é *biu*, para os homens, *ebiku*, para as mulheres (FORTUNE e FORTUNE, 1986 *apud* RODRIGUES, 2008). Desde a infância, essas diferenças linguísticas marcadas nos gêneros são ensinadas às crianças.

Com a entrada da adolescência, outras especificidades e restrições serão colocadas, como por exemplo, as restrições alimentares, no rito de passagem masculino, o *Hetohokÿ*, ou após a primeira menstruação no caso das meninas; antes da cerimônia de casamento e quando se está mais idoso, ciclo em que se reduz o consumo de açúcar para evitar o cansaço. A questão colocada agora é: como são negociadas as alimentações em cada ciclo de vida e a alimentação escolar cotidiana oferecida na merenda? Esta é uma questão que exige mais investigação e atenção, mas que *a priori* permite articular algumas hipóteses. A alimentação *tori*, desde a implantação do Posto da FUNAI e da escola, impôs-se de maneira a violentar e colonizar os conhecimentos tradicionais Javaé, anulando-os e afastando-os do cotidiano. Entretanto, sendo esta uma alimentação que, mesmo imposta, constrói valores sociais, foi experimentada e experienciada como parte do processo de formação de várias gerações. Conhecer o gosto do arroz industrializado, do frango de granja ou do biscoito com achocolatado passou a fazer parte do conhecer, ser e viver na contemporaneidade. Trazer a dimensão do gosto *tori* para o cotidiano passou a ser e estar no hoje, compartilhar o mundo globalizado.

A consulta ao pajé, sobre medicamentos e alimentos que podem ser usados ou consumidos em momentos de doenças ou restrições, permanece como prática. Mesmo que estes alimentos ou medicamentos sejam de origem *tori*, isso não reduz a importância ou propriedade de cura ou de benefícios. Dizer que o consumo de alimentos industrializados ou de “brancos” constitui perda de valores culturais *Iny* então é incoerente, pois a observação das práticas cotidianas nega tal afirmativa. Assim como aponta a possibilidade de conhecimento, capacidade de articulação e negociação indígena com o mundo na contemporaneidade. É tentar engessar o indígena em seus traços diacríticos¹². Daí nos é colocada a pergunta: não seria então uma forma de colonialidade do poder realizada por nós pesquisadores desejar que o indígena se dedique ao plantio de produtos “tradicionais” e não coma produtos de origem não indígena? O consumo de alimentos *tori* passa de imposição à experiência sensorial, e

¹² De acordo com COHN (2001, p. 37): *As discussões a respeito da etnicidade reviram essa definição reificadora da cultura, como traços ou elementos que podem ser perdidos, e focaram as fronteiras que delimitam uma cultura (Barth, 1969). Nessa acepção, o que define uma cultura não são seus traços constitutivos, mas sim o estabelecimento da fronteira entre um e outro, o que é feito pela atribuição da diferença, pelos traços diacríticos (Carneiro da Cunha, 1986). Assim, o que importa não é a manutenção dos traços em si, mas da diferença que origina a identidade e que é estabelecida contextualmente por meio de traços maleáveis e flexíveis. A cultura não deve se manter em uma suposta integridade; o que deve ser preservada é sua diferenciação em relação às outras, são as fronteiras, e essas são traçadas por elementos que têm origem cultural, mas são escolhidos em contexto.*

então a conhecimento de valores, mesmo que outros. Consumir estes alimentos, ainda que prejudiciais à saúde, conscientemente, é uma forma de livrar-se do estigma de atemporalidade e construir instrumentais práticos de inserção na atualidade.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: CONSUMIR PELO GOSTO OU PELO QUE É IMPOSTO?

Quem nunca se encantou com uma propaganda de alimento na televisão? Ou quis adquirir um produto diferente na prateleira de um supermercado ou mercearia? Quis oferecer ao filho (a) o sabor doce de um sorvete? Esses e outros exemplos de desejo de consumo, incentivados pela mídia eletrônica e pelas elaboradas embalagens, atuam na contemporaneidade ampliando o querer experimentar o novo. A presença de uma mini mercearia no centro da Aldeia Canoanã, que oferece desde alimentos industrializados básicos como sal, farinha de trigo, farinha de mandioca até biscoitos, salgadinhos e sorvetes, é uma maneira de suprir a alimentação cotidiana *Iny* com alguns produtos que já são consumidos a pelo menos duas décadas.

A alimentação doméstica e “tradicional” cedeu lugar para as práticas alimentares que vêm de fora, dos industrializados, presentes na maioria das mesas Javaé hoje¹³. Como afirmamos anteriormente, o consumo de alimentos *tori* passa de imposição, para desejo de consumo, de construção do gosto e de estar na contemporaneidade, negada pelas concepções ideológicas do indígena na chamada Modernidade.

Esta Modernidade construiu um cenário cultural que obliterou as múltiplas realidades mediante processos complexos relacionados ao poder (ESCOBAR, 2013). A hegemonia do conhecimento moderno invisibilizou outros conhecimentos e formas de ser, para convertê-las em alternativas não críveis do existente. Dentro deste processo, os povos indígenas das Américas tiveram seus conhecimentos apagados mediante a hegemonia massificante capitalista. Além disto, houve no Brasil a representação do indígena como parte das “origens” identitárias nacionais, amplamente divulgado durante o movimento modernista artístico e

¹³ A maioria das mesas Javaé de Canoanã é composta por uma alimentação que tem como base os industrializados, comprados nas mercearias e supermercados da cidade de Formoso do Araguaia - TO. Este dado levanta uma importante questão que é a da renda *per capita* da população, que merece maiores investigações futuras. Até o momento, os dados que obtivemos mencionam que há pelo menos um membro de cada família que trabalha fora de casa e efetua compras mensais. Aqueles que não possuem renda consomem os alimentos das roças feitas nos próprios “quintais” de casa ou oriundos da pesca do rio Javaés.

literário, iniciado no século XIX, “congelando-os no tempo” como figuras folclóricas¹⁴. Além disto, a figura do antropólogo muito contribuiu para a construção de um indígena que possui características e traços que permitem diferenciá-los de outros grupos culturais. Este foi um modelo que perdurou durante séculos entre as disciplinas das ciências sociais, e principalmente na Antropologia. Porém, nem mesmo a expansão destes modelos científicos ou políticos-culturais do Ocidente (o Estado, o capitalismo global e outros) foi capaz de extinguir as populações e epistemologias indígenas. Ao invés disto, proporcionaram a visibilização das chamadas “misturas” que vincularam grupos diferentes ao invés de segregar “culturas” e identidades (ALBUQUERQUE, 2010).

As duas modalidades de violência, tentativa de apagamento dos conhecimentos e epistemologias indígenas e, tentativa de congelamento e negação de sua contemporaneidade, foram processos que irromperam como ferramentas colonialistas, mas que foram transformadas e agenciadas pelos povos ao longo do tempo, revertidas em forma de (re) organização social e identitária. Entre os Javaé, comer um *Bèrèti*¹⁵ com *bexibexi*¹⁶ nos finais de semana ou um *kaluji* de arroz pela manhã, corresponde à parte dessa mistura, que no âmbito alimentar unificou as formas de consumo “tradicional” aos alimentos industrializados de origem *tori*, transformando e construindo novas práticas alimentares Javaé.

Mais do que consumir pelo gosto (doce, salgado, azedo, etc.) dos alimentos ou pelo que foi imposto pelos “brancos” no passado, o consumo é feito na atualidade pelo que se constrói como “bom”. Trazer a dimensão *tori* para perto captando aquilo que ela oferece na atualidade não desconstrói ou desmaterializa o conhecimento histórico Javaé.

Apesar das observações a respeito da alimentação terem desdobrado nas presentes análises e hipóteses preliminares, o estudo da alimentação *Iny* Javaé exige mais investigações no sentido de compreensão da alimentação cotidiana, existente em outras aldeias e casas, em

¹⁴ Albuquerque (2010, p. 7) trabalhando com o processo de reconhecimento do povo Pankararu no nordeste brasileiro, descreve o processo pelo qual os tornou invisibilizados pelas políticas nacionais republicanas alicerçadas no “poder tutelar” que culminou na representação do indígena em figura “musealizada”: *Tal representação, paradigmaticamente, regida pelo modelo do “museu”, evoca a “primitividade”, a “pobreza”, a atemporalidade e o anonimato, como condição de autenticidade das culturas nativas. Instituído assim, de forma arbitrária, a “cultura nativa” como estática, tanto no tempo histórico quanto no espaço físico (co-extensiva a um território específico), cuja sobrevivência fora do tempo (história) e do espaço (suas fronteiras), conveniência das conveniências, está garantida pelo “museu”.*

¹⁵ *Bèrèti* é uma comida *Iny* feita da carne da tartaruga, assada no próprio casco e misturada à farinha de mandioca. Descrição obtida no Trabalho de Conclusão de Curso (Projeto Extra Escolar) realizado no Curso de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás - UFG, de Lázaro Lopes do Rosário Tapuio, *A importância do Rio Javaé para o povo Javaé* (2011).

¹⁶ *Bexibexi* é uma palavra *Iny* que serve para designar bebida alcoólica como a cerveja ou aguardente.

rituais e na dimensão espiritual. E é neste sentido que pretendemos aprofundar nossos estudos futuramente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. *A intenção Pankararu: a “dança dos Praiás” como tradução intercultural na cidade de São Paulo*. Cadernos do LEME, Campina Grande, vol. 2, n.1, p. 2-33, jan./jun. 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero: ciência, raza e ilustración em la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

COHN, Clarice. *Culturas em transformação: os índios e a civilização*. São Paulo em Perspectiva, v.2, n. 15, p. 36-42, 2001.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. *Bananal Island: Island Brazil*. Disponível em: <https://global.britannica.com/place/Bananal-Island>. Acesso em: 30 de junho de 2016.

ESCOBAR, Arturo. *En el trasfondo de nuestra cultura: la tradición racionalista y el problema del dualismo ontológico*. Tabula Rasa. Bogotá – Colômbia, n. 18, p. 15-42, jan./jun., 2013.

INGOLD, Timothy. *Da transmissão de representações à educação da atenção*. Traduzido por José Fonseca. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.33, n.1, p.6-25, jan./abr. 2010.

LIMA FILHO, Manoel Ferreira. *Karajá de Aruanã*. In: MOURA, Marlene Castro de (Coord.). *Índios de Goiás: uma perspectiva Histórico Cultural*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2006, p.135-152.

_____. *Hetohokÿ: um rito Karajá*. Goiânia: Ed. UCG, 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia).

MAGANA, Edmundo. *Las mujeres de luna: cultivo de la mandioca, consanguinidad y elaboracion culinária entre lós Kalinã de Surinam*. Conferência Laboratório de Antropologia Social, Seminário Americanista, 6 de maio de 1988.

MATURANA, H. R., VARELA, F. J. *Autopoiesis e cognição*. Dordrecht. D. Reidel Publishing Company, 1980.

MONTANARI, Massimo. *Comida como cultura*. Tradução de Letícia Martins de Andrade. São Paulo: Editora Secac São Paulo, 2008.

PIN, André Egidio. *História do povo Javaé (Iny) e sua relação com as políticas indigenistas: da colonização ao Estado brasileiro (1775-1960)*. Goiânia, 2014. Dissertação (apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina, setembro, 2005, p. 227-278.

RAMOS, Polyana Rafaela. *Povo Tapirapé: Práticas agrícolas e meio ambiente no cotidiano da Aldeia Tapi'Itãwa*. Cáceres, 2014. Dissertação (apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Estado de Mato Grosso).

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. *A caminhada de Tanỹxiwè: Uma teoria Javaé da História*. Chicago, Illinois, 2008. Tese (apresentada ao Departamento de Antropologia da Divisão de Ciências Sociais da Universidade de Chicago - USA).

STERWARD, Julian H. The Carajá In: *Handbook of South American Indian* (Livro de bolso dos Índios da América do Sul). Washington: Government Printing Office, v.3, Bulletin 143, 1948, p. 179-191.

VALENTE, C. R.; LATRUBESSE, E. M.; FERREIRA, L. G. *Relationships among vegetation, geomorphology and hydrology in the Bananal Island tropical wetlands, Araguaia River basin, Central Brazil*. Journal of South American Earth Sciences, n. 46, 2013, p. 150-160.

WÜST, Irmild. A cerâmica Karajá de Aruanã. Anuário de Divulgação Científica, v. 2, n. 2, p. 96-165, jun., 1975.