

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O APRENDIZADO DA FORMA DE SER E A
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA
TREMEMBÉ NO CONTEXTO
DA SOCIEDADE NACIONAL**

IVONETE FERNANDES DE SOUZA

PIRACICABA, SP

(2019)

**O APRENDIZADO DA FORMA DE SER E A
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA
TREMEMBÉ NO CONTEXTO
DA SOCIEDADE NACIONAL**

**IVONETE FERNANDES DE SOUZA
ORIENTADOR: JOSÉ MARIA DE PAIVA**

**Tese apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UNIMEP como exigência
parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação.**

**PIRACICABA, SP
(2019)**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

Souza, Ivonete Fernandes de,

S729a O aprendizado da forma de ser e a formação da identidade
étnica Tremembé no contexto da sociedade nacional / Ivonete
Fernandes de Souza. – 2019.

160 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Maria de Paiva.
Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba,
Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2019.

1. Educação Indígena. 2. Identidade Étnica. 3. Cultura
Indígena. I. Paiva, José Maria de. II. Título.

CDU – 37

BANCA EXAMINADORA

**Professor Dr. José Maria de Paiva
(orientador)**

Professor Dr. Cesar Romero Vieira

Professor Dr. Marcos Desan Scopinho

Professora Dra. Solange Pereira da Silva

Professor Dr. Thiago Borges de Aguiar

A presente tese foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pesquisa no Ensino Superior – CAPES – Brasil.

AGRADECIMENTOS

Sou feita de retalhos

Poetisa: Cris Pizziment

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

Agradeço a Deus por todos os retalhos que contribuíram para a formação do meu *eu* neste período de doutorado.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os meus “eus”.

Ao meu esposo que é em mim.

À minha mãe e ao meu pai que são em mim (em memória).

À minha sogra e ao meu sogro (em memória) que são em mim.

Às minhas irmãs e aos meus irmãos que são em mim.

Às minhas sobrinhas e aos sobrinhos que são em mim.

Às minhas cunhadas que são em mim.

Às minhas tias e aos tios que são em mim.

Às minhas primas e aos primos que são em mim.

Às Tremembé e aos Tremembé que são em mim.

Ao meu orientador que é em mim.

Às amigas e aos amigos que são em mim.

Às minhas professoras e aos meus professores que são em mim.

Às pessoas conhecidas e desconhecidas que são em mim.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender a educação tradicional do povo Tremembé e a sua contribuição para o processo de afirmação da sua identidade étnica. Como procedimentos metodológicos foram realizadas pesquisas secundárias em literatura que trata de temas relacionados ao povo Tremembé, à cultura, à identidade étnica e à educação. Em seguida, foi realizada uma pesquisa primária com levantamento de dados por meio de entrevistas com membros do povo Tremembé. A pesquisa foi delimitada em dois tempos analíticos: o *tempo de calar*, quando os Tremembé, por motivo de segurança, não podiam se identificar como indígenas, pois sofriam ameaças por parte dos coronéis que invadiram suas terras e preconceito por parte da população local não indígena; e o *tempo de falar*, para permanecer na terra que possuíam por direito e sobreviver como grupo étnico e se identificar como descendentes dos legítimos donos da terra em que viviam, o povo Tremembé. No primeiro período, a educação desse povo visava o ensino da forma de ser Tremembé sem a preocupação de mostrar aos *outros* que eram indígenas. No *tempo de falar*, a autoidentificação dos Tremembé só foi possível porque no *tempo de calar*, num processo educativo que envolvia todos os aspectos da vida social, os Tremembé mais jovens aprenderam com os adultos as técnicas sociais desenvolvidas para controlar suas relações uns com os outros, com a natureza, com o sagrado e com a sociedade envolvente.

Palavras-chaves: Povo Tremembé. Educação indígena. Identidade étnica. Cultura.

ABSTRACT

This research aims to understand the traditional education of the Tremembé people and their contribution to the process of the affirmation of their ethnic identity. As methodological procedures, secondary research was carried out in literature dealing with themes related to the Tremembé people, their culture, ethnic identity and education. After that, a primary research was conducted, with data collection through interviews with members of the Tremembé people. The research was delimited in two analytical times: the *time of silence*, when the Tremembés, for safety reasons, could not identify themselves as indigenous, because they were threatened by the colonels who invaded their lands and because of prejudice from the local – non native – population; and the *time to speak*, to remain in the land they owned by right and survive as an ethnic group and identify themselves as descendants of the rightful owners of the land where the Tremembé people lived. In the first period, the education of these people was aimed at teaching the Tremembé way of being without the concern of showing others that they were indigenous. In the time to speak the Tremembé self-identification was only possible because in the time of silence, in an educational process that involved all aspects of social life, the younger Tremembés learned with adults the social techniques developed to control their relations with each other, with the nature, the sacred and the surrounding society.

Keywords: Tremembé people. Indigenous education. Ethnic identity. Culture.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Objetivo geral	15
1.2	Objetivos específicos	15
1.3	Apresentação dos capítulos.....	15
2	MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO	17
2.1	História Oral.....	17
2.2	O conceito de cultura e sua dinâmica	20
2.2.1	A dinâmica cultural	24
2.3	Identidade étnica.....	30
2.4	As escolhas dos signos culturais diacríticos.....	34
2.5	Educação indígena.....	35
3	HISTÓRIA E CONTEXTO	39
3.1	A santa de “oiro”: o início de tudo	39
3.2	As cercas	42
4	A FORMA DE SER E DE APRENDER DOS TREMEMBÉ.....	50
4.1	O sujeito da educação Tremembé.....	51
4.2	A compreensão de educação.....	53
4.3	A origem.....	54
4.4	Os encantados dos Tremembé	59
4.4.1	Os encantados: narrativas de experiência de vida	60
4.4.2	Aprendendo com os encantados.....	62
4.4.3	Os encantados e a curanderia	65
4.5	Entre o natural e o sobrenatural	66
4.6	O casamento.....	70
4.7	O resguardo	71
4.8	A educação escolar	75
4.9	A religiosidade	78
4.10	Os divertimentos	80
4.10.1	O Coco e a Aranha	82
4.10.2	O Rezo.....	82

4.10.3	A Rainha do Algodão.....	83
4.10.4	O Torém	85
4.11	O trabalho.....	90
4.12	As relações de troca.....	93
4.12.1	Escambo de bens e serviços	94
4.12.2	Dádiva recíproca	96
4.13	A contação de história	98
4.14	Um dia a roda grande vai passar por dentro da roda pequena	99
4.15	Cantar para não esquecer, cantar para ensinar	100
5	CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO TREMEMBÉ	102
5.1	Sucedem em todo tempo e espaço	102
5.2	É baseado na comunicação oral	104
5.3	É baseado na ação e no exemplo	105
5.4	É um processo totalizador	106
5.5	Tem a participação de toda a comunidade na educação dos mais jovens	106
5.6	Valoriza o saber dos mais velhos.....	107
5.7	Educa para o respeito	107
5.8	Educa para a socialização	108
5.9	Implica a reclusão da parturiente como processo educativo.....	108
6	A FORMA DE SER E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DOS TREMEMBÉ.....	109
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
8	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	120
9	PROPOSTA DE ESTUDO	121
9.1	É o fim do contador de história Tremembé?.....	121
9.2	A forma de ser e de aprender dos jovens Tremembé.....	123
9.3	O tempo/espaço de aprendizado da forma de ser na internet.....	123
	REFERÊNCIAS	124
	ANEXOS.....	129
	ANEXO I – RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	130
	ANEXO II – FOTOS DOS ENTREVISTADOS.....	132
	ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DAS MÚSICAS CANTADAS POR DONA DIANA.....	136

ANEXO IV – TRANSCRIÇÃO DO DEPOIMENTO DA DONA MARIA EXPEDITO.....	150
ANEXO V – FOTOS DA DANÇA DO TORÉM E DAS RUÍNAS DA IGREJA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO.....	152
ANEXO VI – GLOSSÁRIO	154
ANEXO VII – MAPAS DAS ÁREAS ORIGINAL E DEMARCADA PELA FUNAI E DAS COMUNIDADES INDÍGENAS TREMEMBÉ DE VARJOTA, TAPERA, PRAIA E MANGUE ALTO	156
ANEXO VIII – Frases de Tremembé	159

1 INTRODUÇÃO

*Teve um tempo que nós, Tremembé, pra viver
tivemos que calar, agora pra viver a gente tem que
falar.*

(Pajé Luiz Caboclo)

Meu interesse pela temática indígena data de 1996, quando ingressei no quadro de funcionários de uma organização não governamental que trabalhava em apoio aos povos indígenas no Brasil, o Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME). Os membros dessa instituição, que trabalhavam diretamente com povos indígenas, prestavam serviços e apoio nas áreas de educação escolar, saúde, demarcação de territórios tradicionais e economia. Mesmo depois de sair do quadro de funcionários, continuei ligada ao GTME como membro. A temática indígena me acompanhou nas pesquisas de mestrado, cujo objetivo foi analisar a cadeia produtiva da Castanha da Amazônia desenvolvida pelo Povo Indígena Rikbatsa, na região noroeste do estado de Mato Grosso.

A luta do povo Tremembé de Almofala, região oeste do estado do Ceará, chegou ao meu conhecimento por meio de quatro indigenistas vinculados ao GTME, Silas da Silva Moraes, Carla Virgínia Cavalcante, Marly Schiavini Castro e Solange Pereira da Silva. A Igreja Metodista tem contribuído financeiramente para a manutenção das equipes na área, cujo foco do trabalho tem sido assessorar o povo no início de sua luta pela educação específica e diferenciada. A referida assessoria tem fortalecido o povo Tremembé na busca por instituir o Magistério Indígena na Secretaria Estadual de Educação e a Pedagogia Indígena nas Universidades Federal, Estadual e Regional do Ceará.

Em 2015 ingressei no doutorado em Educação com o intuito de continuar minhas pesquisas com a temática indígena. Por conhecer a persistência do povo Tremembé e por conhecer a sua luta pela educação específica e diferenciada, resolvi pesquisar como esse povo utilizou a educação não escolar para a manutenção da sua identidade étnica. Além dos diálogos a respeito do trabalho indigenista, Marly Castro me ofereceu apoio logístico durante a pesquisa de campo e disponibilizou material

(livros, vídeos, teses) sobre os Tremembé. Dentre o material consta uma coletânea de livros intitulada “Magistério pé no chão”, produzida pelos professores indígenas como trabalho de conclusão do curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS), oferecido pela Universidade Federal do Ceará, fruto da luta do povo Tremembé.

Com isso, iniciei a leitura de algumas bibliografias sobre a temática e visitei as lideranças, alguns professores e algumas famílias para consultá-los sobre sua disposição para participar da pesquisa. Como o resultado foi positivo, continuei realizando as pesquisas bibliográficas, dei início ao processo burocrático da pesquisa (solicitação de autorização para o comitê de ética da Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP e para a Fundação Nacional do Índio – Funai).

Iniciei as entrevistas com o tema específico sobre identidade étnica, mas as declarações dos entrevistados me levaram em outra direção. Assim, mudei o tema sem perder por completo a revisão da literatura já realizada. Além disso, recebi importantes contribuições dos colegas e dos professores do núcleo de pesquisa em História e Filosofia da Educação e de uma banca examinadora no XII Simpósio de Dissertações e Teses realizado pela Unimep, que me ajudaram a especificar os objetivos do projeto. Lendo sobre os Tremembé¹, entrevistando-os e convivendo com eles enquanto permaneci em Itarema, tentei mergulhar no seu mundo na tentativa de entendê-los, entretanto este estudo não foge às regras de um estudo cujo pesquisador tenta entender a realidade alheia a partir de sua realidade e de suas categorias. A proposta de pesquisa apresentada, *a priori*, remete ao leitor a seguinte questão: o que é ser indígena brasileiro? Tanto para o senso comum quanto para o conceito oficial, ser indígena é ser descendente genealógico de uma comunidade silvícola de origem pré-histórica, ter a pele morena/avermelhada, olhos e cabelos lisos e pretos, estatura mediana baixa e aspectos fisionômicos mongóis. Entretanto, tal definição, além de ignorar a história indígena, anterior ao contato com o europeu, não consegue apreender todo o ser indígena brasileiro, pois o ser é muito mais que os aspectos físicos e genealógicos de uma pessoa. Desde antes da chegada dos europeus à *terra sem males*, o ser indígena já fazia a sua própria história, fruto das relações entre indígenas do mesmo grupo étnico e destes com indígenas de outros grupos étnicos e de suas relações com a natureza. A

¹ “Seguindo-se convenção internacional dos etnólogos, os nomes de povos indígenas se escrevem com inicial maiúscula e não têm flexão no plural” (NEVES, 2012, p. 760).

educação indígena, que entendo ser o aprendizado da forma de ser nos moldes tradicionais, surgia dessas relações e dava forma ao ser indígena. O termo forma, nesse sentido, tem a definição aristotélica defendida por Paiva (2016, p. 77): “*aquilo que faz tal ser ser aquilo que é*. Ora, *aquilo que o ser é* compreende tudo que se lhe possa atribuir. *Forma* traduz, assim, o desenho perfeito, a totalidade concreta, daquilo que cada *ser é*”. Com a chegada dos europeus, essa educação passa a sofrer influências das relações com os não indígenas e, portanto, a forma de ser indígena sofre influências externas.

As políticas indigenistas oficiais dos colonizadores de integração dos índios à sociedade branca e as tentativas de escolarização dos índios engendradas pela Igreja Católica, ambos para formação de uma população no Brasil segundo os padrões europeus, impactaram fortemente o meio de subsistência física e cultural dos índios, portanto, o seu modo ser. As consequências do contato foram tão deletérias que o antropólogo Darcy Ribeiro, um importante estudioso da população indígena no Brasil (com estudos relevantes sobre a demografia indígena brasileira), prognosticou que, se mantidas as mesmas condições políticas, econômicas e sociais às quais os povos indígenas no Brasil eram submetidos, mais cedo ou mais tarde, os povos indígenas desapareceriam totalmente, tanto pelo extermínio quanto pela assimilação, isto é, pela transformação do ser indígena em ser “branco”. Entretanto, as estatísticas contradizem essa previsão, visto que a população indígena, que declinava desde o século XVI, apresenta crescimento a partir do final da década de 1950. A população indígena brasileira, que em 1957 era de 70.000 pessoas, passou para 817.962 distribuídas em 305 etnias conhecidas. Além desses povos, existem 107 etnias isoladas, isto é, grupos étnicos sem relações permanentes com a sociedade nacional ou com pouca interação seja com os não indígenas, seja com outros grupos indígenas (FUNAI, 2018).

Todos os povos preservam símbolos culturais que os identificam como grupos étnicos, sendo que, dentre os povos que interagem com os não indígenas, 274 são falantes de idioma tradicional (ibidem). A Constituição Federal Brasileira de 1988, no Artigo 231, afirma que: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens", ou seja, são garantias legais voltadas para a preservação física e cultural dos indígenas. Com isso, a luta dos povos que sofreram maior mudança cultural para serem

reconhecidos como indígenas e para resgatarem suas tradições foi reforçada pela Lei, assim como a luta dos povos que ainda preservam suas culturas para a sua continuidade.

As políticas de desindianização implementadas pelo Estado no século XIX, que incluíam a expulsão dos indígenas das terras dos aldeamentos e sua integração à sociedade nacional, resultaram na extinção de diversas aldeias no estado do Ceará entre os anos de 1835 e 1839 e, em 1863, na declaração do Governo da Província da não existência de indígenas no Ceará (CUNHA, 1992, p. 138). O povo Tremembé, por exemplo, em contato com os não indígenas desde o século XVIII, sofreu uma profunda mudança cultural, de tal forma que o antropólogo Darcy Ribeiro (1968) não o considerou em seus estudos e a historiografia, durante muito tempo, negou a presença indígena no Ceará (MACHADO, 2015). Entretanto, tais políticas não foram capazes de exterminar o povo Tremembé por completo física nem culturalmente, conforme declarou um membro do grupo, João Filho, à pesquisadora Francisca Paula Machado:

Em 1863, foi baixado um Decreto extinguindo todos os índios. Dizendo que não havia mais índios no Ceará. Mas nós estamos vivos e na luta, e não é porque disseram que os índios tinham se acabado que nós deixamos de existir. Tiraram nossas terras, mas nós Tremembé estamos aqui com nossa história e com nossa cultura. Embora ainda hoje muita gente diga que não tem mais índios (MACHADO, 2015, p. 48).

Desta feita, para preservarem suas vidas, uma das estratégias foi ocultar sua indianidade, conforme declarou o Pajé Luiz Caboclo: “teve um tempo que nós, Tremembé, pra viver tivemos que calar, agora pra viver a gente tem que falar” (CABRAL, 2014, p. 65).

Para preservarem sua identidade, no tempo que, apoiada na epígrafe do Pajé Luiz Caboclo, eu chamarei de *tempo de calar*, uma das estratégias dos Tremembé foi educar as crianças e os jovens por meio do ensino não escolar e escolar. Assim, as crianças, ao aprenderem a forma de ser de seus pais, mantiveram sua identidade Tremembé, mesmo não podendo declará-la aos *outros*. Nesse período, alguns pais, que tinham mais recursos, pagavam pessoas que sabiam ler e escrever para alfabetizarem seus filhos. Por diversos motivos, a tentativa de alfabetização das crianças não teve sucesso, resultando em adultos iletrados (retomarei o assunto mais adiante).

A partir do momento em que os indígenas puderam declarar sua indianidade, tempo que, com base na fala do Pajé Luiz Caboclo, chamo de *tempo de falar*, a educação dos jovens e crianças passou a ter o reforço da escola, organizada pelos próprios pais, que davam uma pequena contribuição às professoras. Havia duas escolas,

uma na Região da Praia, denominada pelos indígenas de Escola Alegria do Mar, que tinha como professora voluntária dona Raimundinha; e outra na Região da Mata, denominada pelos indígenas de Escola da Varjota, que tinha como professora voluntária a dona Maria da Conceição Moura (CABRAL, 2014).

A partir da década de 1990, tempo em que os indígenas já podiam mostrar a sua identidade – *tempo de falar* – iniciou-se a luta dos Tremembé com o Estado pela instalação de escolas com educação específica e diferenciada nas aldeias. Essa educação contemplaria não só o currículo convencional, mas também a cultura indígena. O desejo da comunidade era uma escola que não mudasse a cultura dos alunos, isto é, que não mudasse a forma de ser transmitida de geração para geração. O pedido de dona Diana, liderança da Varjota, ao Secretário de Educação do Estado do Ceará ocorrido em 1990, ficou conhecido e replicado na literatura sobre o assunto, conforme suas declarações em entrevista para esta pesquisa:

Quando nós pedimos a escola diferenciada, nós fomos se encontrar com o Inácio Rolim que era pra ele ajeitar esta escola. Aí ele me perguntou assim: porque que vocês querem uma escola diferenciada? Aí eu digo: olha, nós estamos querendo uma escola diferenciada pra módi não mudar o nosso jeito de ser (dona Diana, 2017).

A partir de 1997 iniciou-se um novo ciclo no processo de implementação de escolas Tremembé. Porém, somente no ano de 2000 o Estado as reconheceu oficialmente, por meio do Decreto nº 25.970 de 31 de julho de 2000, e criou sete escolas indígenas Tremembé específicas e diferenciadas (CABRAL, 2014). Segundo a Dra. Solange Pereira da Silva, membro da banca examinadora deste trabalho, que participou no referido processo, ele foi empreendido por organizações que se articularam e realizaram reuniões, seminários, oficinas entre si e com as instituições governamentais de ensino, a fim de refinar um Projeto Político Pedagógico que atendesse aos princípios de especificidade e diferencialidade exigidos nas rodadas de discussões.

Como os Tremembé reorganizaram a educação das crianças e dos jovens para preservar a sua identidade é a problematização deste estudo. A hipótese é que a continuidade da identidade étnica só foi possível porque a “forma de ser” Tremembé foi mantida no cotidiano das suas atividades econômicas e festivas e na sua espiritualidade.

Partindo dessa problematização, realizei uma discussão interdisciplinar, que envolveu as áreas de conhecimento da Educação, Filosofia, Antropologia e História, para entender a educação Tremembé no *tempo de calar* e no *tempo de falar*. Tomei o conceito de educação como o aprendizado da “forma de ser” (PAIVA, 2011) e a “forma

de ser” socialmente compartilhada como o conceito de cultura (PAIVA, 2016) para analisar a forma de ser dos Tremembé e o processo educativo tradicional para o seu aprendizado.

1.1 Objetivo geral

Compreender os espaços-tempos e o aprendizado da forma de ser indígena Tremembé e analisar a sua contribuição na escolha dos signos diacríticos no processo de afirmação da identidade étnica nas relações estabelecidas com a sociedade nacional.

1.2 Objetivos específicos

- Analisar a forma de ser dos Tremembé
- Analisar como se caracteriza a educação Tremembé
- Compreender os espaços/tempos do aprendizado da forma de ser indígena Tremembé
- Compreender a contribuição da educação tradicional para a formação da identidade étnica do Povo Tremembé

1.3 Apresentação dos capítulos

A tese está organizada em cinco capítulos, considerações finais, bibliografia e anexos. No primeiro capítulo apresento os conceitos das áreas do conhecimento que fundamentam a pesquisa: História, Antropologia e Filosofia da Educação. Da História utilizei o conceito de História Oral como procedimento de coleta de dados; da Antropologia utilizei de identidade étnica; e da Filosofia da Educação utilizei o conceito de cultura e de educação.

No segundo capítulo apresento a história e o contexto vivido pelos sujeitos da pesquisa. Dei importância a esse assunto porque educação, compreendida como o aprendizado da forma de ser, acontece nas relações sociais constituídas historicamente dentro e fora do grupo. Portanto, para entender a forma de ser Tremembé é necessário entender o contexto social no qual este ser foi constituído. Entendo que, como o ser é uma construção histórica, para compreendê-lo na sua totalidade seria necessário retroceder num tempo maior, o que não foi possível, uma vez que a pesquisa teve como

baliza o alcance da memória dos indígenas mais velhos. Entretanto, tal limitação não acarretou em prejuízo aos objetivos da pesquisa, uma vez que a “memória é um desvelar das *formas* ‘anteriores’, como que escondidas. (...) é *re-conhecimento*, desvelando a própria *forma* do ser” (PAIVA, 2011, p. 284 – Nota de rodapé 35).

No terceiro capítulo discorro sobre a forma de ser Tremembé, a partir das narrativas das vivências dos sujeitos da pesquisa desde o tempo que as suas memórias alcançaram. Como são narrativas de um tempo passado, as análises, bem como os acontecimentos, aparecem no passado, o que não significa que deixaram de existir.

Não foi intenção deste estudo abordar todos os aspectos da forma de ser Tremembé, mesmo porque, conforme arguido acima, isso não é possível. Com isso, foram analisados 15 aspectos, expostos nos seguintes itens: o sujeito da educação Tremembé; a compreensão de educação; a origem; os encantados dos Tremembé; entre o natural e o sobrenatural; o casamento; o resguardo; a educação escolar; a religiosidade; os divertimentos; o trabalho; as relações de troca; a contação de histórias; um dia a roda grande vai passar por dentro da pequena; e cantar para não esquecer, cantar para ensinar.

No quarto capítulo apresento algumas características da educação Tremembé exibidas em itens, o que não significa que elas ocorram separadamente.

Nas considerações finais faço uma breve reflexão sobre os resultados da pesquisa, posteriormente apresento suas limitações e sugestões de temas para futuras pesquisas. Finalmente, nas fontes bibliográficas aponto as obras literárias que me ajudaram a entender o modo de ser dos Tremembé e nos anexos apresento a relação dos entrevistados, com nomes de registro e nomes pelos quais são conhecidos na comunidade (estes últimos serão informados nas transcrições das entrevistas); fotografias deles; os mapas das aldeias, da área original e da área delimitada pela FUNAI; a transcrição do depoimento completo de dona Maria Expedito; e a transcrição das músicas cantadas por dona Diana.

2 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para compreender a forma de ser dos Tremembé fez-se necessário compreender *a priori* o conceito de cultura e sua dinâmica, uma vez que a forma de ser de um povo é construída num processo dinâmico e contínuo. Para compreender como os Tremembé se identificam como indígenas busquei compreender o significado de identidade étnica a partir da teoria da etnicidade. Para compreender o processo educativo na formação do ser Tremembé, fundamentei a análise na teoria da área da educação.

A abordagem interdisciplinar pode incorporar metodologias e aportes teóricos provenientes de vários campos do conhecimento, num diálogo criativo e propositivo. No caso da presente pesquisa, além dos conhecimentos advindos da área da Educação, também utilizei conceitos e procedimentos metodológicos próprios das disciplinas da História e da Antropologia. Do campo Educação utilizei o conceito de educação e educação indígena; do campo História utilizei a metodologia da História Oral para a coleta de dados; e do campo da Antropologia utilizei o conceito de cultura e identidade étnica.

2.1 História Oral

Como abordagem metodológica para a coleta de dados, foi utilizada a História Oral, por ser um método empregado em pesquisas sobre temas “(...) ocorridos num passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas” (ALBERTI, 1989, p. 4, apud MATOS; SENNA, 2011, p. 96).

Para Le Goff (1992), a memória humana, como um conjunto de funções psíquicas, tem a propriedade de atualizar impressões ou informações passadas. Sendo assim, a memória dos sujeitos desta pesquisa é uma atualização das experiências vividas num passado não longínquo. Por isso a história oral como um método de coleta de dados veio ao encontro dos objetivos da pesquisa, uma vez que o processo educativo tradicional dos Tremembé pode ser apreendido pelos relatos das situações vividas pelos indígenas mais velhos que viveram os dois períodos de análise deste estudo, a saber: o *tempo de calar* – época em que viviam ao seu modo (Tremembé), mas não podiam se

autoidentificar com ele; e o *tempo da falar* – época em que viviam a seu modo e precisavam se identificar com ele para garantir a sua sobrevivência física e cultural.

Depois de ter revisado algumas publicações sobre o povo Tremembé e as bases teóricas que fundamentariam o procedimento de coleta e análise dos dados, elaborei um questionário para orientar/dirigir as entrevistas, porém, depois de discuti-lo com o meu orientador, chegamos à conclusão de que um questionário nesse formato não faria sentido para os indígenas, então decidimos que as entrevistas iriam ser realizadas de forma semidirigida – eu deveria explicar o objetivo da pesquisa e deixá-los falar, interrompendo somente quando necessário para esclarecer alguma dúvida. Assim o fiz.

Não tive dificuldades em criar uma relação de confiança entre mim e os entrevistados, em parte porque houve interesse pelo tema da pesquisa, em parte porque fui apresentada a eles por Marly Schiavini, assessora educacional que trabalha com eles há quinze anos numa relação de total confiança. E em parte, ainda, porque tive um primeiro encontro com eles para preparar o esquema da entrevista e voltei depois para gravar, conforme Tourtier-Bonazzi (2006) indica que seja feito. Segundo alguns entrevistados, a educação Tremembé é tratada nesta pesquisa de forma inédita, isto é, como o aprendizado da forma de ser.

Foram realizadas duas visitas às comunidades²: a primeira, em 2016, para solicitar permissão às lideranças para a realização da pesquisa e, uma vez permitida, para combinar a data e os procedimentos para as entrevistas. Retornei em 2017 e permaneci durante 21 dias realizando as entrevistas e me relacionando com eles, em almoços nas casas de algumas famílias, em um seminário de professores indígenas e numa rodada de Torém em homenagem à falecida professora Raimundinha, que é a fundadora da escola diferenciada na Região da Praia³. Depois de terminar uma entrevista, eu passava na casa da próxima pessoa para combinar a melhor hora para

² A Região da Praia é composta pelas localidades de Mangue Alto, Barro Vermelho, Praia de Almofala, Panã, Saquinho e Lameirão; e a Região da Mata é composta pelas localidades da Varjota, Tapera, Passagem Rasa e Batedeira, conforme mapa no ANEXO VII, Figura 4.

³ Apesar de haver consenso entre os Tremembé e da literatura considerar que a escola diferenciada dos Tremembé tenha sido fundada pela professora Raimunda Marques do Nascimento (Raimundinha) na década de 1990 (FONTELES FILHO, 2013 *apud* MACHADO, 2015), minhas pesquisas revelam que na Varjota na década de 1980 a professora Maria da Conceição Moura já dava aulas de alfabetização com proposta pedagógica diferenciada, pois seu método valorizava o modo de ser do povo e a sua história. Portanto, a história da escola diferenciada dos Tremembé é dividida entre a história da Região da Praia, cuja fundadora é a professora Raimundinha, e da Região da Mata, cuja fundadora é a Professora Conceição.

entrevistá-la, assim eu sempre tinha contato com eles antes das entrevistas. Além disso, Marly já havia conversado individualmente com cada um deles sobre a minha chegada e marcado uma data aproximada para as entrevistas, por isso todos estavam me esperando.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu em função da vivência nos dois tempos analíticos, *tempo de calar* e *tempo de falar*. Por isso, foram entrevistados 29 indígenas⁴, distribuídos nas seguintes faixas etárias: 8 deles tinham entre 80 e 100 anos; 8 tinham entre 70 e 80 anos; e os demais tinham idade abaixo de 70 anos. Dentre os entrevistados, 14 são do sexo masculino e 15 do feminino. Por ter vasta experiência no convívio com os Tremembé, a assessora educacional Marly Schiavini também foi entrevistada. As entrevistas foram realizadas individualmente ou em duplas (alguns casais), na própria casa dos entrevistados. O tempo de conversa com eles sempre extrapolava o tempo de entrevista gravada, o que me possibilitou conhecê-los um pouco mais. O tempo médio das entrevistas foi de 1h07m.

A coesão do grupo é percebida nas histórias e no modo de vida individual de cada entrevistado. As histórias se cruzam, isto é, há sempre pessoas de famílias diferentes envolvidas nas histórias individuais. Isso acontece tanto entre as famílias que moram na Região da Mata quanto entre estas e as famílias que moram na Região da Praia. Um dos motivos desse cruzamento é a forte relação de troca existente entre estas famílias – trocam bens e serviços, além de ser comum o casamento entre seus membros.

Os Tremembé são contadores de história contumazes (PORTO ALEGRE, 2000). Por tal característica, as histórias contadas por eles são cheias de detalhes, que a princípio parecem sem importância, mas logo percebemos que são relevantes para compreendermos o seu modo de ser e de ver o mundo. Por esse motivo, transcrevi parte dos depoimentos, mantendo os trechos mais importantes, mesmo que extensos.

Outro aspecto importante da fala dos Tremembé é que eles têm dificuldade em pronunciar a letra “v”, trocando-a pela letra “r”. Por exemplo, avó eles falam arró. Entretanto os Tremembé que tiveram muito contato com a sociedade externa, como é o caso de dona Diana que foi representar o seu povo até fora do país (na Suíça), ou que tiveram mais escolaridade, como é o caso da Professora Conceição, ora mantêm o modo

⁴ Os dados sobre idade, local de moradia e profissão dos entrevistados estão disponíveis no ANEXO I.

tradicional de trocar a pronúncia, ora usam a forma convencional. Mantive em todas as transcrições o modo como eles falaram nas entrevistas.

Os Tremembé são compostos por gerações que experimentaram diferentes níveis da tradição oral e de interação com a escrita. A geração dos anciões teve a experiência de conviver com um grupo familiar extensivo cuja tradição na transmissão do saber era quase que exclusivamente oral; a geração de seus filhos conviveu com a tradição oral extensivamente utilizada e com a escrita timidamente sendo introduzida na comunicação entre os membros da mesma geração e entre eles e os “de fora” – foi o início da escola diferenciada. A geração dos netos e bisnetos convive com a tradição oral, sobretudo na comunicação com a geração mais velha da comunidade, mas a escrita é amplamente utilizada, sobretudo na comunicação em âmbito escolar. Essa realidade condiz com a afirmação de Monte (1996, p. 178), segundo a qual nos últimos duzentos anos nenhuma sociedade vive somente uma das modalidades de comunicação – tradição oral ou tradição escrita –, “(...) mas sim participa ativamente de outras culturas, influenciadas pela circulação da palavra escrita e/ou pela presença de indivíduos letrados”. Para Goody (1996), as sociedades de quase toda a Eurásia e grande parte da África vivem essa realidade há pelo menos 2000 anos. Como os sujeitos desta pesquisa são da primeira geração, a tradição oral se apresentará intensivamente em todo processo educativo, tanto no *tempo de calar* quanto no *tempo de falar*.

2.2 O conceito de cultura e sua dinâmica

O conceito de cultura é amplamente discutido em outras ciências e campos além da Antropologia, como a Psicologia, História, Filosofia, Sociologia, Teologia etc.

Em Antropologia, o termo cultura é intensivamente usado, mas há certa dificuldade em conceituá-lo, motivo pelo qual existem diversas linhas de pensamento a respeito do assunto com diferentes entendimentos sobre a noção de cultura: relacionada a costumes, técnicas e artefatos (RIBEIRO, 1968); relacionada aos significados que esses elementos têm dentro de um sistema de código simbólico (GEERTZ, 2008; TASSINARI, 1995); e como a “forma de ser” da pessoa (PAIVA, 2016).

O principal defensor da noção de cultura ligada a costumes, técnicas e artefatos é o antropólogo Darcy Ribeiro. Em seu livro *O processo civilizatório*, publicado pela primeira vez em 1968, escreveu que a cultura e sua evolução dependem do caráter

acumulativo da tecnologia produtiva e militar – essa linha de pensamento considera a cultura como um sistema adaptativo.

Para Darcy Ribeiro (2000), embora os grupos sociais se diferenciem em seu modo de ser e em seus conteúdos culturais, todos se desenvolvem de forma análoga quanto ao caráter acumulativo do progresso tecnológico, empregado para atuar sobre a natureza, com o objetivo de produzir bens.

Para esse autor, a cultura se manifesta de duas formas: uma objetiva, se tornando matéria, relacionada à sobrevivência física do grupo, como a culinária e os instrumentos de trabalho (flecha, cestos, machados etc.); e outra subjetiva, relacionada à comunicação simbólica, como os significados das pinturas corporais, que podem simbolizar a distinção de sexo, de faixa etária e de hierarquia em um grupo étnico.

Na década de 1970, o antropólogo americano Clifford Geertz escreveu sua compreensão de cultura como um sistema de símbolos e de sentidos (significações) partilhados pelos membros de uma sociedade ou grupo humano. Esses sentidos e significados não estão internalizados instintivamente nas pessoas, mas estão incorporados à sua ação e à interação entre elas enquanto atores sociais. A análise da cultura é entendida como a interpretação dos padrões de significados presentes nas suas formas simbólicas. Portanto, o autor enfatiza que para compreender uma cultura é necessário identificar esses padrões e estudá-los densamente. O que faz algo ser uma categoria cultural são os seus significados, que são coletivamente atribuídos.

Tassinari (1995, p. 448) concorda com o caráter simbólico da cultura defendido por Geertz e acrescenta que, como um conjunto de símbolos, a cultura “(...) é produto de uma capacidade inerente à espécie humana e que a diferencia dos outros animais: o pensamento simbólico”. Assim, mais do que estudar os costumes, técnicas, artefatos em si, é necessário compreender os significados atribuídos no interior de um determinado grupo social que os transformam em um código simbólico válido para o referido grupo.

A cultura diz respeito à capacidade humana de figurar na mente os significados dos símbolos, os quais dão à pessoa os significados de todas as coisas. A vida, no seu sentido mais amplo, é compreendida através desse sistema de códigos simbólicos, que “(...) permeia todos os momentos da vida social, desde as atitudes mais espontâneas e que podem até parecer ‘instintivo’, passando pelos trabalhos rotineiros e a produção material da vida, até as mais elaboradas teorias sobre o universo” (ibidem). Por esse

motivo, não é possível compreender as partes da vida social isoladamente, mas somente em relação à totalidade cultural do grupo.

O filósofo e educador Paiva (2011, 2012, 2016) não descarta o caráter simbólico da cultura, mas dá um significado mais filosófico ao termo, definindo-o como “a forma de ser socialmente compartilhada” (PAIVA, 2016, p. 81).

Seus argumentos partem do *eu* como princípio de toda realidade. Neste termo, realidade não tem o mesmo significado do dicionário: “o que tem existência objetiva” (DICIONÁRIO MICHAELLIS, 2018). As coisas (a práxis e tudo que a intermedeia) não existem por si só, não são autônomas, independentes e objetivas. Sendo a pessoa um *ser* convivente, os significados de todas as coisas são construídos na prática pelo *eu* se pondo em vivência com o *outro* (Paiva, 2011). O *outro*, neste termo, é tudo com que o *eu* se põe em relação – as pessoas e tudo mais que existe para o *eu*.

O próprio *eu* não é autônomo, independente. Ele é resultado de relações e, como toda relação, precisa do *outro*. Isto é, implica um (o *eu*) se colocando em relação com o outro e vice-versa. Também não é uma relação em que um sujeito determina o outro, mas se transforma num processo de assimilação, no qual o *eu* conhece o *outro*. “O conhecimento do outro não é algo que se anexa ao nosso ser: o conhecimento do outro é a transformação que se operou em nós, sabida porque vivida, ‘encarnada’; é o desenho novo que temos pelo contato com o outro; somos nós sendo outros” (PAIVA, 2012, p. 319).

A transformação acontece sempre na forma atual, vigente do *eu*, sendo assim, há nesse processo a permanência de uma semelhança que não tem data de validade, isto é, “pode durar milênios e se pôr sempre presente” (PAIVA, 2016, p. 77).

Em outras palavras, a transformação acontece segundo o que o *eu* é, não segundo o que o *outro* é. Não há a morte do *eu* para receber o *outro*. Assim, o *eu* indígena (Tremembé, Pareci, Bakairi etc.) na relação com o *outro* (o europeu, o africano, o americano etc.) não morre, mas se transforma por assimilação. “A assimilação consiste em fazer o outro entrar em mim, se con-formando com a minha forma” (ibidem, p. 81). A assimilação acontece nos dois sujeitos da relação, isto é, tanto o *eu* quanto o *outro* é transformado – “o que se passa com o primeiro, se passa também com o segundo” (PAIVA, 2011, p. 283).

Essa premissa é muito bem compreendida pelos Tremembé e está expressa numa frase de autor desconhecido escrita na parede da escola Indígena da Varjota: “posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou”.

A transformação acontece em situações concretas, nas quais o *eu* busca a satisfação de seus interesses⁵, isto é, busca o que é necessário fazer para responder a situações concretas. Essa busca leva à experimentação das coisas e “uma vez atendida a satisfação, a tendência é repetir o gesto em situações semelhantes. A regularidade de respostas cria o que chamamos de cultura, ou seja, o desenho compartilhado de entender a vida” (ibidem, p. 81).

A sucessão de atos vividos pelo *eu* na relação com o *outro*, que o autor chama de experiência, o modifica e o faz diferente no seu todo. A cada experiência, o *eu*, já transformado pela experiência passada, se percebe transformado. Disso é possível destacar duas premissas: a primeira é que não há acúmulo de experiência no sentido quantitativo, mas há a transformação qualitativa (PAIVA, 2016). A segunda é que a transformação do *eu* é movimento, no sentido de ser contínua tendo como fundamento o próprio *eu*. Daí o fato de as culturas estarem em contínua mutação, não no sentido quantitativo de acúmulo de culturas, mas no sentido qualitativo de transformação.

A diversidade de culturas, explica o autor, é resultado da falta de “padrão obrigatório de respostas às situações vividas”. Assim, “cada grupo social inventa o seu e responde como pode” (ibidem, p. 81).

Adoto o conceito de cultura como a forma de ser socialmente compartilhada, defendido por Paiva, e acrescento que ela possui um conjunto de símbolos que dão significado à vivência. Entendo por vivência todas as relações estabelecidas pelo indivíduo e pelo grupo, sejam elas sociais, com a natureza ou com os seres sobrenaturais. Nesse argumento “significado” é a forma que o “eu confere à coisa, agora feita signo” (ibidem). Conforme já arguido, a coisa em si não possui significado algum, mas recebe do *eu* o seu significado. São os significados e não as “coisas” que orientam as ações dos indivíduos.

Apresento três exemplos para ilustrar esse argumento: a) No período de colheita do caju azedo, os Tremembé se reuniam para produzir uma bebida, o mocororó,

⁵ Interesse vem de *interest* → aquilo que importa a. O interesse essencial é o que diz respeito à vida. A vida, a pessoa, com efeito, se define bem pelo interesse, este ditando o caminho a seguir, configurando as expressões (PAIVA, 2012, p. 314).

cuja matéria-prima é esse fruto. Depois que terminavam de fazer a bebida, eles se reuniam para dançar o Torém e consumi-la. Essa bebida tem diferentes significados para eles. Na dança, é uma bebida sagrada, que os conecta com os encantados (seres sobrenaturais que serão abordados mais adiante), nesse caso, sua ingestão não é motivada por seu sabor ou teor alcoólico, mas por seus significados. Em outros momentos, é uma bebida como outra qualquer e seu consumo é motivado pelo sabor e pelo teor alcoólico; b) O nome de uma pessoa, para os Bororo, significa o início da vida, pois “(...) a criança só tem vida após receber seu nome, constituindo sua personalidade social” (MELO, 2012 p. 119). É isso que justifica a grande importância que a cerimônia de nomeação tem para os Bororo; c) Segundo Melo (2012), na cultura guarani a alma da criança é ligada ao plano espiritual – o *nhe'è* – e ao corpo – o *aã*, que é a parte da alma ligada ao plano terreno, “à carne, ao sangue” –, por esse motivo, os pais têm cuidados especiais para proteger a alma da criança. Para esse povo, segundo Limulja (2007, p. 64), quando a criança é pequena sua alma segue o seu pai, por isso quando o pai “passar por uma encruzilhada, deve deixar um raminho pelo caminho que escolher e falar em voz alta para onde vai, para que a ‘alminha’ siga o mesmo caminho e não se perca do pai.”

Esses três exemplos mostram que uma pessoa vê (no sentido de compreender) a realidade a partir do seu “globo ocular”, que é construído culturalmente (PAIVA, 2012), isto é, a partir da sua forma de ser; e também mostram que o que motiva as ações das pessoas não são as coisas em si, mas seus significados construídos culturalmente num processo dinâmico.

2.2.1 A dinâmica cultural

Por algum tempo, o pensamento antropológico foi influenciado pela corrente positivista comtiana, que inspirou a elaboração e execução de políticas públicas no Brasil. A política indigenista, sustentada nessa base teórico-filosófica, dava como certa a assimilação dos povos indígenas. Sustentava-se que a dinamicidade da cultura os levaria ao desaparecimento, isto é, um povo em intensas relações interétnicas estava fadado à aculturação, seguindo as etapas legadas por Augusto Comte: selvageria, barbárie e, finalmente, civilização (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).

Entretanto, muitos dos povos que, segundo Ribeiro (1968), estavam “condenados” ao desaparecimento persistem até hoje como grupo étnico. Um dos motivos pelos quais sobreviveram foi exatamente por terem ressignificado alguns dos seus símbolos culturais. Os novos significados dos símbolos culturais são construídos historicamente num processo de dinâmica cultural influenciado por diversos fatores, tais como: as mudanças tecnológicas (RIBEIRO, 2000; LARAIA, 2001), as catástrofes (LARAIA, 2001) e as relações sociais (BARTH, 2000; CUNHA, 2009; TASSINARI, 1995; LARAIA, 2001; PAIVA, 2016).

Para Ribeiro (2000), a evolução sociocultural ocorre num movimento histórico de mudança, que pode durar milênios, do modo de ser e de viver dos grupos humanos, desencadeado pelo impacto de contínuas revoluções tecnológicas (agrícola, industrial etc.) sobre as sociedades concretas. Em períodos mais curtos, medidos em séculos ou décadas, todas as culturas passam por mudanças. Para Ribeiro (2000, p. 302), “qualquer cultura representa o resultado, em certo lugar e em certo momento, de um sem-número de mudanças que se processam tanto por adoção como por descoberta, invenção ou redefinição de antigos elementos.” Essas mudanças, segundo o autor, podem ser dissociativas ou não. As mudanças não são dissociativas quando as substituições de valores, técnicas e equipamentos que se tornaram arcaicos no próprio desenvolvimento da vida social são feitas

(...) livremente e com tempo suficiente para que os novos elementos sejam experimentados pela competição com os que antes preenchiam os mesmos fins e para que o grupo receptor tenha oportunidades de selecionar os que convém adotar e aprender a supri-los ele próprio (idem, ibidem).

Entretanto, quando as substituições acontecem por desígnios alheios ao grupo étnico, as mudanças provocam um colapso sociocultural do grupo étnico, levando até mesmo ao seu desaparecimento. Nesse caso, segundo Ribeiro (2000), os fatores causais das mudanças culturais são (sem ordem de importância): a) as compulsões bióticas e ecológicas, que reduzem o número de pessoas do grupo étnico a quantidades insuficientes para a preservação da etnia, provocadas pelas endemias transmitidas pela população não indígena (compulsões bióticas), pela transformação drástica do habitat do grupo étnico a ponto de tornar inoperante seu antigo sistema adaptativo e por um sistema de miscigenação, que leva à identificação da prole com a etnia do pai não indígena (compulsão ecológica); b) as coerções tecnológico-culturais que resultam da adoção de novos instrumentos e técnicas de produção que impõem a dependência do grupo em relação aos provedores desses bens, obrigando-o a diversificar a economia

tradicional para produzir artigos para troca, com efeitos dissociativos sobre sua vida; c) as coerções socioeconômicas correspondem ao engajamento dos indígenas no sistema produtivo capitalista-mercantil, que possibilita a apropriação privada de suas terras e a sua inserção na força de trabalho regional, resultando na anulação da autonomia cultural e em profundos desequilíbrios na vida social dos indígenas; d) as coerções ideológicas dizem respeito à traumatização cultural e às frustrações psicológicas advindas da desmoralização do *ethos* étnico e da compulsão de redefinir todo o conjunto de crenças e valores tendo como base a herança étnica e os novos elementos apreendidos no convívio ou criados para manifestar a especificidade de sua experiência existencial.

Laraia (2001) concorda com Ribeiro em relação ao caráter determinante da tecnologia sobre a cultura. Acrescenta o autor que a cultura é dinâmica porque os homens têm capacidade de questionar seus próprios hábitos e modificá-los. A mudança cultural pode ocorrer de duas formas: uma interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e outra resultante do contato com outras culturas. No primeiro caso, as mudanças, no geral, são lentas, mas podem ter seu ritmo alterado por eventos históricos, como uma catástrofe ou uma invenção tecnológica. No segundo caso, o ritmo das mudanças é mais rápido e brusco, como, por exemplo, o processo de mudança cultural dos indígenas brasileiros.

Barth (2000) abordou o tema mudança cultural como um processo que provoca a redução das diferenças culturais como consequência da disseminação por todas as partes do mundo da dependência dos produtos e instituições das sociedades industriais. A mudança cultural é tanto maior quanto maior for o contato e a dependência dos indivíduos de grupos menos industrializados em relação aos bens e às organizações das sociedades mais industrializadas. A mudança ocorre em função dos desejos dos agentes de obter os bens de consumo e de participar dos sistemas destas sociedades.

Paiva (2011) concorda com o caráter dinâmico da cultura. Para ele a forma de ser socialmente compartilhada é constantemente remodelada. Em suas palavras, o “(...) ser é movimento: é um tornar-se outro constante!” (PAIVA, 2011, p. 282). Esse caráter dinâmico da cultura faz parte da sua natureza, uma vez que a forma de ser vai-se desenhando nas relações num processo contínuo.

Compartilho da ideia desses autores de que a cultura é dinâmica, pois os significados dos seus símbolos são dinâmicos por força das relações sociais, conforme a tese de Paiva (2016, p. 78), “é no contexto da convivência que o

significado se dá.” Assim, acrescento, as mudanças ocorrem a depender do tipo de relações, intraétnica (entre os membros da mesma etnia) ou interétnica (entre membros de etnias diferentes e entre esses e a sociedade não indígena).

Nas relações intraétnicas, tais significados motivam a conduta individual ou grupal para a reprodução física e cultural do grupo. Nessas relações, os símbolos podem ser observados por uma pessoa externa ao grupo, mas seus significados não lhe são compreensíveis na sua totalidade (seja qual for o outro grupo a que essa pessoa pertença, indígena ou não indígena). Isso porque a presença de qualquer observador externo numa situação de relação intraétnica a transforma em situação de relação interétnica e, assim, compromete a compreensão dos significados dos símbolos. Além disso, os significados construídos no mundo do forasteiro farão parte da sua compreensão do mundo do povo observado/estudado. Isto é, ele compreende os significados dos símbolos culturais de uma determinada sociedade a partir da sua própria cultura. Nas palavras de Roy Wagner (2010, p. 36, grifo do autor),

(...) o que quer que ele “aprenda” com os sujeitos que estuda irá assumir a forma de uma extensão ou superestrutura, construída sobre e *com* aquilo que ele já sabe. Ele irá “participar” da cultura estudada não da maneira como um nativo o faz, mas como alguém que está simultaneamente envolvido em seu próprio mundo de significados, e *esses significados também farão parte*.

Nas relações interétnicas, os símbolos são ressignificados para a diferenciação de identidades entre o *eu* e os *outros*. Isso acontece porque, para atender às necessidades da relação, a cultura é “(...) algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados” (CUNHA, 2009, p. 239). A dinâmica do ritual do Torém dos indígenas Tremembé corrobora a tese da antropóloga.

O Torém dos indígenas Tremembé é um ritual sagrado constituído de elementos lúdicos e espirituais, surgido da prática dos ancestrais de dançar para celebrar a colheita do caju. A partir dos anos 1980, em função da luta dos Tremembé pelo reconhecimento de sua identidade por parte da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e pelo direito à terra tradicional, o Torém foi ressignificado para enfatizar a diferença entre o *eu* e os *outros*, ou “(...) entre os de ‘fora’ e os ‘dentro’, expressão bastante recorrente na fala do grupo para designar quem faz parte ou não dele” (MACHADO, 2015, p. 92), sendo os *outros* tanto os não indígenas como os indígenas das demais etnias. Assim, quando dançado nas comunidades indígenas Tremembé, o Torém tem o significado de ritual sagrado, mas quando dançado nos eventos e festividades na

presença dos *outros*, o Torém significa o fortalecimento das fronteiras étnicas, pois, historicamente, somente esse povo possui tal ritual, tornando-se, dessa maneira, o seu principal signo diacrítico.

Outra característica das relações interétnicas é a troca de símbolos culturais entre os grupos. Isso acontece tanto nas relações entre um grupo étnico e a sociedade não indígena, quanto nas relações entre os grupos étnicos. Tais casos eu ilustro com dois exemplos relacionados ao povo Bakairi descritos pela antropóloga Edir Pina de Barros: a inclusão de regras da sociedade não índia nos matrimônios dos Bakairi e o aprendizado de rituais nas relações entre os Bakairi e o povo indígena xinguno Mehináku.

Segundo a cultura dos Bakairi, a afinidade potencial para os pretendidos cônjuges é definida e limitada por fatores múltiplos: distância genealógica, distância social, evitação de dispersão de nomes e idade dos pretendidos cônjuges (a diferença de idade entre eles não pode ser muito grande e o homem deve ser mais velho do que a mulher). As pesquisas realizadas por Barros (2003, p. 234) no final da década de 1980 mostram que “(...) os princípios ordenadores da vida social Bakairi, no que tange às regras matrimoniais, resistem, de forma significativa, às contingências”. Revelam também que tais princípios incorporaram regras surgidas nas relações interétnicas com a sociedade não indígena, pois uma parcela dos casamentos não obedecia às regras matrimoniais da tradição Bakairi, mas seguiam as regras impostas pela sociedade nacional.

O Kápa – que na língua Bakairi é um tipo de lambari – é um dos rituais pancomunitários praticados por eles. A estética do ritual inclui máscaras, constituídas de um capacete, denominado por eles de *emyhudo*; um adorno plumário, denominado por eles de *xohudo*, que consiste em um diadema de penas de araras, às vezes misturadas com as de papagaio, tucano e gavião; uma saia confeccionada com folíolos de broto de buriti; faixas de algodão amarradas nos antebraços, joelhos, tornozelos e cintura; e pinturas corporais. As mulheres usam somente pinturas corporais e as faixas. Os bakairi imputam a esse ritual a fartura de alimentos, conforme palavras de Odil Apakano, transcritas por Barros (2003, p. 316):

(...) quando a gente dança Kápa a gente representa aquele peixe, a gente está dentro daquele peixe, então não pode falar o nome da pessoa, porque ele, o espírito de Kápa é que está ali... na máscara. E que: A gente faz Kápa para ter fartura de peixe, chuvas, saúde, fartura de caça e mantimentos.

Esse ritual, conforme relatos dos próprios Bakairi, foi aprendido com os Mehináku.

Quer dizer que nós aprendemos, que nós morava lá no Xingu, assim vizinho de outros índios. (...) Assim é que era. Assim nós aprendemos o Kápa com eles e eles aprenderam o *Iakuigâde*, que é nosso mesmo, mas não dançam como nós, nem fazem essas máscaras como nós (ibidem, p. 314).

Ademais, a cultura não é uma *tabula rasa* onde são depositados os novos significados dos símbolos culturais. Nas relações, os símbolos são ressignificados, não recriados. Cada cultura apresenta-se como a atualização de uma cultura ancestral compartilhada pelos demais membros do grupo étnico. Por exemplo, estudos da década de 1990 comparam dois grupos distantes territorialmente e diferentes culturalmente – os Bororo (povo Macro-Jê do Mato Grosso) e os grupos do alto Rio Negro (de fala Tukano, principalmente) – que receberam trabalhos missionários realizados pela ordem católica dos Salesianos por um longo período. O estudo revelou, segundo Tassinari (1995), que embora os dois povos tenham sido submetidos a uma mesma doutrinação, cada um a interpretou de uma maneira, a partir dos significados de suas respectivas culturas.

O ritmo das mudanças culturais depende da frequência e dos objetivos das relações entre os grupos étnicos. Conforme exposto, a cultura é a forma de ser socialmente compartilhada. Sendo assim, é nas relações que ela (a forma de ser) vai sendo desenhada. Assim, quanto mais uma pessoa se põe em relação com outra pessoa, mais elas assimilam uma da outra. Alguns grupos étnicos se põem (facultativamente) em relação com outros com objetivos econômicos, como as redes de trocas estabelecidas entre os diversos grupos Aruwak e Tukano, que vivem ao longo dos rios da região Noroeste da Amazônia (SCHRÖDER, 2003), ou sociais, como os casamentos entre membros de diferentes grupos étnicos do Parque Xingu (ISA, 2011). Os participantes dessas relações não têm intenção de mudar uns aos outros.

Entretanto, algumas sociedades se põem em relação com outras com o objetivo de usurpar seus patrimônios materiais (sobretudo as terras e suas riquezas) e imateriais e/ou explorar a mão de obra. Esse objetivo geralmente é alcançado por meio da extinção dos grupos étnicos de interesse da sociedade dominante. Para extingui-los usa-se desde a integração dos mesmos na sociedade não indígena até o genocídio. Essa é a realidade no Brasil desde a chegada dos portugueses em solo brasileiro. Os invasores tinham a clara intenção de extinguir os indígenas, pois estes representavam entraves para os

objetivos econômicos da Coroa; depois, a sociedade neobrasileira tinha a mesma intenção, pois os indígenas representavam entraves para os objetivos individuais do cidadão brasileiro e para os planos de desenvolvimento dos sucessivos governos imperialistas e republicanos. Segundo Ribeiro (1968), no Brasil, na primeira metade do século XX, o número de grupos étnicos integrados à sociedade não indígena pulou de 29 para 38, o que representa um crescimento de 31%. Nesse mesmo período, 37,8% dos grupos étnicos no Brasil desapareceram. Muitos dos grupos considerados desaparecidos foram, na verdade, agregados a sociedade não indígena, mas mantiveram a sua identidade étnica, mantida graças ao processo de assimilação que não extinguiu a sua cultura, mas a transformou, como, por exemplo, os Tremembé, os Tapeba e os Anacê localizados no estado do Ceará. Quando as relações de povos indígenas de etnias diferentes têm os objetivos econômicos e sociais descritos, o ritmo das mudanças culturais tende a ser mais lento do que quando sociedades não indígenas estabelecem relações com eles tendo como objetivo a usurpação dos patrimônios materiais e imateriais dos grupos étnicos, como as relações sociais que os indígenas no Brasil têm sido obrigados a ter desde a invasão dos portugueses no século XVI.

2.3 Identidade étnica

Nesta seção discorro sobre a teoria da etnicidade, tendo como base os antropólogos Fredrick Barth (2000), Manuela Carneiro da Cunha (1985, 1987, 1994 e 2009) e Roberto Cardoso de Oliveira (1960, 1976, 1981 e 2006). Com base nesses autores serão conceituados grupo étnico e identidade étnica. Com isso, busco compreender os signos diacríticos que diferenciam os indígenas Tremembé dos *outros*.

Para conceituar grupo étnico, Barth, Cunha e Cardoso de Oliveira fazem uma crítica ao conceito hegemônico nos estudos antropológicos de grupo étnico, que o designa como uma população que compartilha as seguintes características:

- a) em grande medida se autoperpetua do ponto de vista biológico;
- b) compartilha valores culturais fundamentais realizados de modo patente, unitário em determinadas formas culturais;
- c) constitui um campo de comunicação e interação;

d) tem um conjunto de membros que se identificam e são identificados por outros como constituindo uma categoria que pode ser distinguida de outras categorias da mesma ordem.

Dessas características, a que mais recebe atenção de Barth, Cunha e Cardoso de Oliveira é o “compartilhar valores culturais”. Para Barth (2000, p. 29), essa característica é uma consequência ou resultado e não um aspecto primário ou definidor da organização dos grupos étnicos. Ao considerar tal característica como primária dos grupos étnicos, ele afirma, “(...) somos levados a identificar e distinguir os grupos étnicos pelas características morfológicas das culturas das quais eles são os portadores”. Entretanto, se isso fosse possível, o pertencimento das pessoas e dos grupos locais a um grupo étnico dependeria necessariamente da presença de traços culturais particulares que poderiam ser julgados objetivamente pelo observador, sem considerar as categorias e preconceitos dos atores. Com isso, as diferenças entre os grupos étnicos se tornariam diferenças entre inventários de traços e a atenção ficaria concentrada na análise das culturas e não da organização étnica.

Com esse argumento, Barth (2000, p. 32) propõe conceituar grupo étnico como um tipo de organização social; como tal, o grupo étnico é definido pela autoatribuição e pela atribuição por outros e é formado quando os atores, tendo como objetivo a interação, usam identidades étnicas para se categorizar e categorizar os outros.

Continuando, para Barth (ibidem, p. 34), “(...) o foco central para investigação passa a ser a fronteira étnica que define o grupo e não o conteúdo cultural por ela delimitado”, visto que, se um grupo étnico mantém sua identidade mesmo quando seus membros interagem com outros, isso significa que existem critérios para a determinação do pertencimento, tais critérios delimitam a fronteira entre o *eu* e o *outro* e podem ser a origem genealógica ou territorial, a religião, a língua, os costumes etc.

Como a fronteira étnica depende das relações sociais, ela não existe em grupos isolados territorialmente e/ou socialmente, ou seja, a sua manutenção implica a existência de situações de contato social entre membros de diferentes culturas. Além disso, afirma Barth (ibidem, p. 34), “(...) os grupos étnicos só se mantêm como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes”, portanto, são essas diferenças estabelecidas contextualmente que importam e não a manutenção dos traços em si.

As críticas de Cunha (1985) incidem, principalmente, no que diz respeito aos critérios biológicos e culturais que constam na definição de índio no Estatuto do Índio: a) ter origem e ascendência pré-colombiana; b) se identificar e ser identificado como pertencente a um grupo étnico; c) tal grupo étnico deve ter características culturais distintas da sociedade nacional (CUNHA, 1985).

A origem e ascendência pré-colombiana, se entendida biologicamente, não define um indivíduo como índio. Por esse critério não é possível provar sequer a genealogia de um grupo humano. Ainda mais no Brasil, onde a miscigenação é realidade desde o período que antecedeu a colonização (1500-1549), primeiro por meio de alianças entre portugueses e indígenas, acrescida, posteriormente, de coitos fruto da violência. Nos seguintes séculos, a miscigenação continuou por meio das políticas oficiais, principalmente na época pombalina (CUNHA, 1987, p. 114).

Em relação ao critério cultural, para Cunha (1985, p. 33), “(...) não é a cultura, entendida como algo objetivamente apreciável por um observador, aquilo que dá conteúdo a um grupo étnico”. Seu argumento se fundamenta no fato de que a cultura é dinâmica, portanto, não se pode encontrar numa sociedade a fidelidade aos padrões originais, visto que a cultura, segundo a autora (2009, p. 239), “é algo adquirido, é inculcado, é algo definido historicamente e não biologicamente; pode ter sido recriada, recuperada, investida de novos significados”, pode se acentuar, tornando-se mais visível, ou se simplificar e se enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos.

Ainda nas palavras da autora (1985, p. 33), “Língua, ritos, crenças, artefatos materiais são parte de culturas *vivas* e como tais sujeitas a mudanças históricas dentro de lógicas que lhes são próprias.” Para ela, o único critério correto de identificação indígena no Estatuto do Índio é o de autoidentificação e heteroidentificação, que para ela engloba os outros critérios.

Para Barth (2000, p. 242), “à medida que o grupo reconhece um indivíduo como um de seus membros e que este tem o sentimento de pertença a este grupo, sua etnicidade se traduz na especificidade do grupo, tornada visível em termos de organização sociopolítica.” Concordando com Barth, Cunha (2009, p. 238) resume sua tese nas seguintes palavras: “(...) é índio quem se considera e é considerado índio”, e acrescenta que cabe ao grupo incluir ou excluir membros segundo suas próprias regras,

“O grupo pode aceitar ou recusar mestiços, pode adotar ou ostracizar pessoas, ou seja, ele dispõe de suas próprias regras de inclusão e exclusão” (CUNHA, 1987, p. 111).

No mesmo viés de pensamento de Fredrick Barth, de que não existe um elo causal, mas de implicação entre identidade e cultura, Cardoso de Oliveira (1981) considerou, desde o início de suas pesquisas, que o conceito de identidade étnica é caracterizado por uma clara autonomia relativamente à cultura, qualquer que fosse o conceito que dela pudesse ter. Seguindo esse pensamento, Cardoso de Oliveira (1981) afirma que uma etnia pode manter a sua identidade mesmo quando o processo de aculturação⁶ no qual está inserido tenha alcançado grau altíssimo de mudança cultural e demonstrou isso em suas pesquisas empíricas.

Seus estudos com os indígenas Tikuna mostraram que os indígenas reservistas, durante a estada no quartel, aprendem a falar português fluentemente, com pouco sotaque e adquirem hábitos ocidentais, alcançando individualmente o mais alto grau de assimilação da cultura não indígena, “(...) mas nem por isso esses índios (com apenas uma exceção) deixam de adotar sua identidade tribal, i. e., permanecem Tiküna” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1981, p. 94, nota de rodapé). Concordando com Daniel Glaser (1958), concluiu que identificação étnica é o “(...) uso que uma pessoa faz de termos raciais, nacionais ou religiosos para se identificar e, desse modo, relacionar-se aos outros” (GLASER, 1958, apud CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 3), isto é, um grupo é étnico na medida em que se define ou se identifica valendo-se de simbologias culturais, raciais ou religiosas.

Embora Cunha (1987, p. 111) defenda que os grupos étnicos “existem enquanto se consideram distintos, não importando se esta distinção se manifesta ou não em traços culturais”, ela não exime a cultura de seu papel diacrítico dos grupos étnicos. Para essa pesquisadora, “(...) a etnicidade se vale de objetos culturais para produzir distinções dentro das sociedades em que vigora” (CUNHA, 1994, p. 122).

Dessa forma, busca-se na tradição cultural, à medida da necessidade do novo meio social, signos culturais isolados do todo, que servirão como sinais diacríticos para uma identificação étnica. “A tradição cultural seria, assim, manipulada para novos fins,

⁶ Aculturação, nesses termos, não tem o sentido de negação (a=não), mas de mudança cultural. Os estudos de Cardoso de Oliveira com os Tikuna e os Terena sobre fricção interétnica mostram que as relações desses povos com a sociedade não indígena provocaram mudanças em suas culturas, não o seu desaparecimento.

e não uma instância determinante” (CUNHA, 1987, p. 88). Essa manipulação não é consciente, “(...) ao contrário, cada inovação é colocada sob o signo da tradição” (CUNHA, 1985, p. 33).

Sobre o papel diacrítico da cultura, Cardoso de Oliveira concorda com Cunha, visto que, pouco antes de sua morte, em 2005, ele esclarece no prólogo de seu livro “Caminhos da identidade – ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo”, publicado em 2006, que embora a identidade étnica não seja determinada pela cultura, esta exerce forte influência naquela. Em suas palavras:

(...) é bom esclarecer, que em se tratando de autonomia isso não significa atribuir à cultura um *status* epifenômeno⁷, sem qualquer influência na expressão da identidade étnica. Isto é, no fluir da realidade sociocultural a dimensão da cultura, particularmente em seu caráter simbólico – como a “teia de significados” de que fala Geertz –, não pode deixar de ser reconhecida tanto quanto a identidade daqueles – indivíduos ou grupos – que estejam emaranhados nessa realidade. (...) E é por isso que o papel da cultura não se esgota em sua função diacrítica, enquanto marcadora de identidades nas relações interétnicas (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 35).

Para os antropólogos Bath, Cardoso de Oliveira e Cunha, as mudanças culturais não provocam a perda da identidade étnica. Isto é, mesmo com alto grau de mudança na cultura, o indígena ainda pode se identificar como tal. Existem casos em que isso não acontece, mas as razões estão mais relacionadas a outros motivos, como o medo do preconceito e da violência contra indígenas praticada pela sociedade nacional, do que pela mudança cultural.

2.4 As escolhas dos signos culturais diacríticos

Diferentemente do que pensa o senso comum, as culturas de que falam os antropólogos Fredrick Barth (2000), Manuela Carneiro da Cunha (1987) e Roberto Cardoso de Oliveira (1976) não se limitam a culturas originais, isto é, de povos em situação de isolamento. Todas as culturas são dinâmicas, porém, as culturas de povos em situação de relação interétnica (que é a situação da grande maioria dos grupos étnicos) são muito mais dinâmicas – alguns signos culturais se perdem e outros são mantidos, porém com um novo significado.

⁷ **Epifenomenalismo**: teoria segundo a qual as atividades mentais, os fenômenos psíquicos, são meros subprodutos dos processos neurais e não possuem influência causal sobre o curso dos fenômenos físicos ou mentais. **Epifenômeno**: a consciência humana, fenômeno secundário e condicionado por processos fisiológicos, e, portanto, incapaz de determinar o comportamento dos indivíduos.

Na interação, somente os signos culturais mais importantes servem para distinguir um grupo étnico dos outros. A escolha de quais signos são ressignificados depende da relação interétnica em vigor (CUNHA, 1986; CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976). Para Cunha (1987, p. 100),

(...) a escolha dos tipos de traços culturais que irão garantir a distinção do grupo enquanto tal depende dos outros grupos em presença e da sociedade em que se acham inseridos, já que os sinais diacríticos devem poder se opor, por definição, a outros de mesmo tipo.

Barth (2000, p. 32) compartilha do mesmo pensamento: “(...) algumas diferenças culturais são usadas pelos atores como sinais e emblemas de diferença, ignorando-se outras.” As categorias étnicas oferecem um recipiente organizacional que pode receber conteúdo em diferentes quantidades e formas nos diversos sistemas socioculturais.

Cardoso de Oliveira (1976) concorda que as escolhas dos signos diacríticos dependem da relação com outras etnias. Além disso, o antropólogo enfatiza que a identificação depende do tipo de relação⁸: interétnica – a identificação é gerada no confronto com os não indígenas; e intertribal – a identificação é gerada em contextos tribais.

2.5 Educação indígena

Um dos pesquisadores e autores brasileiros sobre educação indígena, Silvio Coelho dos Santos, a define como o processo pelo qual “(...) os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais” (SANTOS, 1975, p. 53). Esse é um conceito que pode ser aplicado à educação em geral, mas que se aplica à educação indígena com uma diferença básica, a saber: na educação indígena, diferentemente da educação nacional, não existe a escolarização nos sistemas de socialização.

Para compreender melhor a reorganização interna constituída pelos Tremembé para manter o seu modo de ser frente às relações estabelecidas com a sociedade local,

⁸ Para examinar a identificação étnica como um processo de maior generalidade, Cardoso de Oliveira optou por diferenciar a expressão “interétnica” da “intertribal”. Ele utiliza a primeira expressão para “(...) designar as relações entre etnias em geral” e a segunda “(...) como um caso particular das relações interétnicas” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 15).

optei pela seguinte compreensão de educação: “Educação é a aprendizagem da forma de ser” (PAIVA, 2011, p. 283).

Nesse ponto, o autor faz convergir o conceito de educação com o de cultura, pois, para ele, esta é a forma de ser socialmente compartilhada. Sendo assim, a educação é a aprendizagem da cultura que acontece na relação do *eu* com o *outro*. Nessa aprendizagem ambos são os sujeitos, isto é, o *eu* e o *outro*. Com isso, a educação só acontece quando o *eu* se põe em relação com o *outro*.

O educando não é uma *tabula rasa*, portando, a educação não se inicia no vazio, ela parte das potencialidades do educando para aperfeiçoá-las. Nas palavras do autor, “Educação diz do aperfeiçoamento do Homem: Visa desenvolver as potencialidades do educando de tal forma que ele realize o ideal de Homem que o grupo social estabeleceu ao longo de sua existência/experiência” (ibidem, p. 278). O “ideal de Homem” é o *eu* transformado pela experiência (PAIVA, 2016).

A transformação não é quantitativa, mas qualitativa. Caso fosse quantitativa, poderíamos insistir no pensamento racional⁹ de separar o Homem em corpo e alma, e daí continuar separando: Homem econômico, Homem religioso, Homem social, Homem cultural etc. Em sendo qualitativa, o *eu* continua indiviso a cada transformação.

Nesses termos, o conceito de educação “como a aprendizagem da forma de ser” aplica-se a qualquer sociedade em qualquer tempo. A diferença fica por conta da “forma de ser” das pessoas segundo o *ideal de Homem* de cada sociedade. Por exemplo, na sociedade quinhentista portuguesa a educação formava o homem segundo os fundamentos da concepção do “*orbis christianus*” (PAIVA, 1982, p. 75), que era a ideologia predominante naquele tempo e naquele lugar, isto é, “o mundo é de Deus, cujo representante na terra é a Igreja Católica”, portanto, “fosse qual fosse o ofício, todos eles se deixavam impregnar até a raiz pela fé; pela forma cristã de entender a realidade” (ibidem, p. 22), esse era o *ideal de Homem* daquela sociedade.

A educação indígena, nesse aspecto, não é diferente, pois por meio dela “(...) o índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão de mundo, nas relações com os outros, na sua religião” (MELIÁ, 1979, p. 9). Para Grupioni (2000, p.

⁹ Razão tem origem na palavra *ratio* em Latim que significa cálculo. O pensamento racional é próprio da prática mercantil, “que levou à divisão do uno, não só das coisas, mas do próprio eu” (PAIVA, 2012, p. 312).

274), a educação indígena envolve processos pelos quais seus membros são conformados segundo um modo próprio e específico de ser.

Concordo com Paiva (2011) que a educação indígena é a aprendizagem da *forma de ser* índio e com Meliá (1979) e Grupioni (2000) que a educação indígena perpetua a forma ou o modo de ser dos membros de um determinado grupo étnico, e acrescento que, nesses termos, ela é também a aprendizagem da forma de agir nas relações sociais. Nas sociedades indígenas esse componente da educação passou a ter importância a partir do contato com os europeus. Sem o contato ou em situação de pouco contato com a sociedade nacional, a educação de um determinado grupo étnico prepara os seus membros para resolverem os problemas provenientes das relações com a natureza, com os indivíduos e com a cultura. O contato com a sociedade não indígena trouxe outros problemas, levando os povos indígenas a desenvolver novos conteúdos no processo educativo para resolvê-los. Quanto mais intenso é o contato, maior a importância da educação para resolver os problemas advindos dos conflitos com a sociedade nacional. É a capacidade de muitos povos de inovar na educação que tem propiciado a reprodução do modo de ser nas novas gerações e garantido relativo sucesso nesses conflitos. Esses povos buscam uma forma de entender e de serem entendidos pela sociedade não indígena. Daí a importância da educação escolar. Importa saber se expressar pelos números, pela leitura e pela escrita na língua da sociedade envolvente, tanto para se defender quanto para reivindicar seus direitos constitucionalmente conquistados.

Para Meliá (1979), como nas sociedades indígenas não há instituições específicas para a educação, a pessoa se educa por meio do convívio com os outros, num processo permanente durante toda a sua vida e em harmonia com o seu ciclo de vida. Darlene Taukane, índia Bakairi, relata que a educação do seu povo perpassa a vida inteira de uma pessoa no seu cotidiano (trabalhando nas roças, caçando, pescando, participando dos rituais etc.) através de processos de interiorização e transmissão de valores de geração a geração. Em suas palavras: “A nossa educação se dá através do tempo e do espaço. Desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo” (TAUKANE, 1999, p. 59).

A educação indígena é tão diversa quanto é a cultura. Isto é, cada povo desenvolveu ao longo de sua história um processo educativo próprio. Entretanto, conforme registra Schaden (1976, p. 24), existe “(...) inegável semelhança em muitos

traços da educação, na medida, pelo menos, em que estes decorrem das condições da própria existência tribal.” Assim, é possível elencar algumas características e categorias gerais da educação indígena.

Tomando a educação Tremembé como “o aprendizado da forma de ser Tremembé” que acontece nas relações sociais cotidianas, o contexto social em que emerge é referencial básico para compreendê-la. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer a história do povo, que engloba a sua origem e as relações sociais no *tempo de calar* e no *tempo de falar*.

3 HISTÓRIA E CONTEXTO

A história é sempre uma trama para o futuro, cujo desenrolar é incerto e escrito pelas tortuosas linhas do movimento político de agentes coletivos e individuais (MESSEDER, 1995, p. 18)

A população Tremembé soma cerca de 5000 indígenas distribuídos entre os estados do Ceará e do Maranhão. São povos originários da região de Almofala, no município de Itarema-CE, mas algumas famílias migraram no início do século passado para o estado do Maranhão fugindo dos invasores de suas terras. Dos que ficaram no Ceará, parte ficou em Almofala, parte, também por pressão dos invasores, se espalhou pelos municípios circunvizinhos de Itarema (Acará, Itapipoca) e alguns migraram para a capital, Fortaleza (CABRAL, 2014).

No ano de 1992, a FUNAI delimitou o território dos indígenas Tremembé em duas regiões: a da Mata e a da Praia, divididas pelo rio Aracatimirim (Lagamar) (MATIAS; SANTOS; JACINTO, 2014).

A história dos Tremembé contada por eles está intimamente relacionada à história da Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Almofala e aos invasores de suas terras, principalmente a empresa Ducoco S/A.

3.1 A santa de “ouro”: o início de tudo

Ao contar a sua história, a memória dos Tremembé recua no tempo para narrar a descoberta de uma imagem de ouro, que, por brilhar ao sol como fogo, foi chamada por eles de “Maria Lavareda” (MESSEDER, 1995). Segundo relatos dos próprios indígenas, dois Tremembé, enquanto pescavam, encontraram uma imagem de ouro de uma santa e a levaram para a aldeia. O povo construiu uma capela de taipa próximo ao mar para abrigar a santa, onde se reuniam para adorá-la com seu próprio ritual, a dança do Torém. Ao perceberem o quanto a imagem da santa era valiosa do ponto de vista econômico, os portugueses, contrariando a vontade dos indígenas, a levaram para Portugal e em troca construíram uma igreja de alvenaria e colocaram nela uma imagem da santa de louça (CABRAL, 2014). Essa é a Igreja de Nossa Senhora da Conceição de

Almofala, inicialmente chamada de Nossa Senhora da Conceição dos Tremembé, cuja construção (entre os anos de 1712 e 1758) está vinculada à Aldeia de Almofala. Nela os indígenas dispersos da região foram abrigados sob a administração do padre José Borges de Novaes. Em 1707, três léguas de terras foram concedidas para o referido padre e seu irmão para aldearem os Tremembé (MESSEDER, 1995).

Os antepassados dos Tremembé conheciam bem os limites da terra do aldeamento, bem como os seus marcos. Tais conhecimentos foram passados de geração para geração e são confirmados por alguns dos antigos marcadores de posse colocados nas extremidades da antiga sesmaria dos índios, que ainda hoje permanecem no mesmo lugar (PORTO ALEGRE, 2000).

As narrativas dos Tremembé sobre a igreja de Nossa Senhora da Conceição têm duas fases, com importante participação dos “trancos velhos”: a fase da construção e a fase do soterramento e desobstrução.

Em suas narrativas, os Tremembé lembram a importante contribuição dos seus antepassados para a construção da referida igreja. Segundo Porto Alegre (2000), eles narram que foram os seus ascendentes que transportaram os materiais nos ombros atravessando matas e dunas, uma vez que naquela época não havia estradas que levassem ao interior da aldeia. Hoje, esses conhecimentos fazem parte do conteúdo dos componentes curriculares das escolas específicas e diferenciadas Tremembé, conforme é possível observar no mapa, que identifica a terra do aldeamento, elaborado por alunos do Ensino Médio e fixado na parede da Escola Indígena Tremembé Maria Venância (ANEXO VIII, Figura 1).

Em 1897, a ação do vento iniciou o deslocamento de uma duna localizada a leste da igreja, que a soterrou por cerca de 40 anos. Esse episódio dispersou os moradores da área central para outras localidades dentro da terra do aldeamento. Muitos se estabeleceram no interior da terra indígena, “onde podiam continuar mantendo seus modos tradicionais de vida e restringir ao mínimo possível a convivência com a população regional, cujo contato evitavam, vivendo apartados” (PORTO ALEGRE, 2000, p. 8-9). Um desses locais é a Lagoa Seca, onde se estabeleceu um grupo de parentes, que hoje são referências dos legítimos Tremembé, dançadores do Torém (MESSEDER, 1995).

Na década de 1940, novamente a ação do vento deslocou a duna e parte da igreja reapareceu, e mais uma vez os indígenas desempenharam papel determinante na história do templo. As histórias contadas por eles avançam no tempo para narrar a segunda fase da igreja – a sua desobstrução. Todos participaram da empreitada: crianças, jovens, adultos, homens e mulheres, conforme lembranças de dona Maria Júlia em entrevista a Cabral (2014, p. 39),

Cum uma quenguinha, eu era muito pequena, num sabe? Aí num podia cum a cuia. Os grandes era cum cuia tudo naquela infieira... Um mutirão, um atrás do outro, eu me lembro como se fosse hoje, as muié e os menino tiraro a areia, e os homi tiraro as teia. Todo mundo lerrarra um bulambo pa fazer a rudia pa apoiar a cuia. Às reis, nois ia de tarde, a mamãe assarra peixe e lerrarra uma farinhazinha pa comer lá, lerrarra também uma cabaça d'água.

Essa fase da história da igreja é relembrada pelos Tremembé como se tivessem vivido as mesmas experiências que seus antepassados viveram ao construir a igreja carregando os materiais nas costas (PORTO ALEGRE, 2000). Descender do grupo que viveu essas experiências faz deles indígenas “autênticos”, portanto a identidade étnica é afirmada quando a história é narrada.

Os indígenas que haviam se dispersado pela terra do aldeamento quiseram retornar às suas moradias antigas, ao redor da igreja, o que não foi possível, pois o local já estava ocupado por invasores. Os que haviam permanecido nas proximidades da igreja viram suas terras serem invadidas por gente de fora, comerciantes e produtores rurais que a partir de 1950 começaram a se instalar em Almofala (VALLE, 1993, apud PORTO ALEGRE, 2000). Esses forasteiros foram atraídos pela facilidade de ocupação proveniente da concepção de propriedade territorial dos indígenas, que nutriam o sentimento de que havia terras suficientes para todos e de que estas não eram alienáveis, uma vez que a terra pertencia à santa, e santo não vende terra (SOUSA, 1983, apud MESSEDER, 1995, p. 39). Esse sentimento levou à passividade diante das invasões que foram se constituindo pouco a pouco, até as moradias indígenas ficarem prensadas entre as cercas e as plantações de coco. Com isso, as aldeias da Região da Praia foram reduzidas a bairros do distrito de Almofala, município de Itarema.

As histórias narradas pelos Tremembé da Região da Praia e da Região da Mata convergem até a dispersão pela terra do aldeamento, depois disso o contexto social dado pelas características dos invasores – principais sujeitos que marcaram as suas histórias – distingue as experiências e, portanto, as respectivas histórias. Como exposto, no lado da Praia os invasores são moradores, comerciantes e produtores rurais que em grande

número construíram casas e/ou plantaram coco nas terras indígenas, já no lado da Mata são em pequeno número, mas de grande porte, os coronéis e a empresa Ducoco S/A.

3.2 As cercas

A história “alcançada¹⁰” pelos Tremembé da Região da Mata, isto é, na qual eles são sujeitos, tem estreita relação com os invasores, principalmente a empresa Ducoco S/A, e é marcada pela ausência e presença de cercas que tentam eliminar as terras indígenas da geografia local.

As terras dos Tremembé da Varjota e Tapera faziam limite com duas fazendas, a São Gabriel e a Patos, ambas de propriedade do coronel Quincas Frederico (MESSEDER, 1995). Até a compra das fazendas pela empresa Ducoco S/A não havia cercas que delimitassem as duas áreas. Nesse período não havia a preocupação por parte dos Tremembé de mostrar para os de fora sua identidade étnica, pois esconder a indianidade era a regra para a sobrevivência física e cultural do grupo. Assim, mantinham relações menos violentas com o coronel, se comparadas ao período posterior à venda das fazendas.

Os indígenas tinham uma pseudoliberalidade no uso da terra, isto é, sem cercas que delimitassem as terras, os invasores permitiam aos indígenas utilizarem-nas para a produção agrícola, a caça e a pesca. Dona Lúcia Lagoa narrou o período em que, na sua visão, o povo era livre.

Quando essa empresa chegou aqui, em 79, por aí, e eu casei em 80. O resto da minha juventude foi livre, mesmo livre, a gente era livre. Porque era assim, ó: antes tinha os pessoal que era o patrão, dono dessa terra, mas era uns patrão que não prendia assim tanto, eles tinha umas casa aí pras banda da Tapera, e morava em Fortaleza, mas só que eles vivia pra lá, tinha umas casa no rumo do São Gabriel, onde eles ficava quando vinha aqui, aqui mesmo, aqui eles tinha as orde deles, né? As orde dele se passava, mas era um povo que era livre, tinha o mato pra trabaiá, tinha caça, tinha fruta, tinha tudo, então a gente se criou livre. A gente se criou livre, era correndo por aí, prantando, caçando, brocando, não era como agora (dona Lúcia Lagoa, 2017).

A liberdade narrada por dona Lúcia Lagoa era, na verdade, o meio de exploração da mão de obra dos indígenas, uma vez que, parte substancial da produção era entregue aos invasores como pagamento pelo uso da terra. Tal situação foi narrada pelo senhor José Caboclo:

¹⁰ O termo “alcançar” é frequentemente usado pelos entrevistados para se referir a um tempo longínquo em que eles já existiam.

Nessa época nós vivia numa posição que o que se fazia não era pra nós. Que tinha o consumidor. Nós morarra, só que nós num tinha direito do que nós fazia ser pra nós, era pro posseiro. (...) Aí nós se criemos nessa situação. (...) de primeiro o que nós fazia num era nosso. Se nós plantasse um pé de coqueiro, o dono tomarra conta, né? Se nós fazia uma roça, um pedacim de roçado, nós pagarra a certage dele aculá, se num pagarra, quando era o tempo da farinha, era só fazer a farinha e entregar pra ele. Agora essa terra todo mundo tá sabendo que essa terra é indígena, né? E eles tomaram posse (senhor José Caboclo, 2017).

Os indígenas tinham consciência de que a terra onde habitavam desde tempos imemoráveis pertencia a eles. Nas narrativas, a frase “os homens que mandavam aqui” era recorrente. Eles nunca se referiam a esses homens como sendo os donos das terras: não eram os donos das terras, mas submetiam às suas vontades as pessoas que viviam nelas. Para isso os coronéis impunham o temor e a submissão aos indígenas por meio da violência, conforme relatos do senhor José Domingos sobre o massacre de membros de sua família, testemunhado por ele quando ainda era adolescente, ocorrido em 1962 com o apoio de políticos e lideranças religiosas.

Não sei se eu posso falar da aflição que sofri no 62, a maior aflição que sofri na minha vida. As morte, as três mortes que houve do meus três tios foi a emoção mais que me pesou na minha vida foi que eu considerarra que eles morreram por uma inocência de idade, eles morreram sem saber que iam morrer pela luta da terra, pela luta da terra. Morreram pelo que era deles. Nós sabe quem matou. Já morreram já tudim, quem matou. (...) Aí eu tinha de treze pra quatorze anos. Em 62 que aconteceu essa tragédia aqui pela luta da terra. Nós num tinha direito de dizer que era índio porque se dissesse eles capturarram pra matar, açoitar. É tanto que morreu três e escapou quatro, eram sete. Foi emboscada. Foi uma família Carneiro que mora aqui perto da Almofala, por baixo da Almofala. (...) A terra dele era pra lá, ele queria tomar pra cá. Aí ele cercou e os caboclo réio, foi e derrubaram as cercas e aí ele fizeram a emboscada e mataram. Os que morreu um é Mané Bastião outro Joaquim Bastião, o irmão, dois irmãos e o outro era Chico Mariano, dois irmãos e um sobrinho. Triste (senhor José Domingos, 2017).

Além de conhecerem a violência dos coronéis pelas experiências pessoais, os Tremembé ouviam as histórias de violência sofrida por seus antepassados, que serviam para impor mais ainda o temor e elevar o poder dos coronéis sobre o povo, conforme relatos do senhor Mané Doca.

Aí reio uma época aí, que esses povos que mandarram aqui, do rio aqui pra riba, quem falasse aqui que era índio ele mandarra matar, mandarra matar. Mandaram matar foi muito. Mataram aqui. Uns fugiram, que tem Tremembé, até no Maranhão tem Tremembé, num sabe? Fugiram aí por dentro dos matos e foram sair nesse mei de mundo. Queriam as terras dos índios, aí ele mandarra matar e eles ficarram com medo, aí fugiam, né? Tinha muito, que pra rirrer no mato, eles botarram o chocalho no pescoço como uma reis, né? Aí eles andarram atrás no mato deles, aí ourriam o gado, aí num iam lá que era gado, né? Eles com o chocalho no pescoço também batendo que era pra achar que era gado pra num morrer, né? Era desse jeito. Tinha que se esconder desse jeito. Aí uns fugiram, foram se embora outros mataram e outros ficaram escondidos assim com o chocalho (senhor Mané Doca, 2017).

Por meio do constrangimento os coronéis demonstravam o seu poder sobre os indígenas. O senhor Mané Doca relatou que, embora em número fosse muito inferior aos Tremembé, o coronel Aquino exercia poder sobre eles e o demonstrava por meio de brincadeiras nas quais os Tremembé eram os brinquedos.

Eu lembro que na época do Aquino¹¹, o Aquino era uma pessoa só, uma pessoa só. Ele chegava dentro da Tapera no meio de todos ele darra o grito dele, todo mundo se deitarra. Se ele dissesse pra se deitar fazia a brincadeira do vai e volta. É... ele fazia a brincadeira do vai e volta. Deita levanta, deita levanta. O que ele dissesse todo mundo fazia o que ele mandarra (senhor Mané Doca, 2017).

Foi a partir da venda das fazendas para a empresa Ducoco S/A que a relação entre esses sujeitos tomou outro rumo. Depois da compra das duas fazendas, a empresa alegou que as terras indígenas faziam parte das terras adquiridas por ela e iniciou um processo de desocupação, que incluía o uso da violência. As terras indígenas da Tapera e da Varjota foram completamente cercadas, as plantações foram destruídas, as criações dizimadas e as famílias expulsas.

Enquanto os indígenas tinham só o poder da palavra para negociar com a empresa, esta dispunha de tecnologia e poder político, inclusive com o uso do aparato da polícia militar, para alcançar os seus objetivos. Nas palavras de dona Lúcia Lagoa:

Onde o Marciano morava, tava assim pra dentro, lá onde eu morava era a Ducoco, lá era coqueiro mesmo. Nós fomos morar lá, aí ela, o pessoal passava trevessando. O tratorzão passou bem em cima da casa do Marciano, passou bem em cima, e o cercado onde ele trabalhava, né, ficou todo pra dentro, onde ele plantava, aonde amarrava os animais, o jumento, né? Ficou todo pra dentro da firma. E aí, além disso, de noite, passava a noite um bando de home, que era os vigia, né? Com as arma na mão, pastorando a cerca das casas dele e quando a gente dava fé, tava aí os tratorzão, que vinha pra derrubar as casa. Os trator aí abriu, derrubou mangueira, bananeira, coqueiro, cajueiro, tudo que tinha dentro do cercado. Isso era em março, ou se foi em abril, aí o feijão tava todo já pintando, o milho todo já no ponto da gente comê, melancia de todo tamanho, a roça desse tamanho, vem esse trator. Ficar fazendo o quê lá? Aí fomos pelear pra onde é que ia... aí eles ia morar, lá perto do... uma parte de gente morava acolá, aí foi todo mundo desbandando (dona Lúcia Lagoa, 2017).

A empresa não poupava nem as crianças, que, além de sofrerem as consequências das perdas materiais, presenciavam as ações de intimidação praticadas pela empresa. Uma dessas ações é narrada pela Professora Conceição, que na época era professora voluntária na Varjota.

Uma vez entrou um carro cheio de polícia. Não era policia não, era esse pessoal que gosta de atirar, que atira no porro, era da firma. Chegou aí um

¹¹ O coronel Aquino era genro do coronel Quincas Frederico, proprietário das fazendas São Gabriel e Patos.

carro cheio. Era capanga mesmo. Chegou no salão aí desse povo com uns rifles nas mãos atrás do pessoal mais velhos, só que o pessoal mais velhos num instante chegaram logo, tudo armado, era com foice. De todo jeito chegarrá gente, de todo canto. Tudo cercado de mato, né? De todo canto saía gente. Aí os meninos saltarram as janelas, os meninos se bagaçarra nesse mato. Todos assombrados com medo. Aí o pessoal acalmaram, né? Eles entraram no salão, disseram que era na paz. Sei que Tio Agostinho chegou. Tio Agostinho. Era muita gente. Conversaram logo com eles e botaram pra ir simbora. Só que os meninos já tinha.... terre um aqui que desmaiou, uma filha aí do finado Chico Lagoa desmaiou. Aí lerraram ela pra casa da Tia Maria, aí ficou lá até tornar em si de rola (Professora Conceição, 2017).

A escola passou a ser vista pelas crianças como um lugar de violência e os automóveis como veículos de transporte de agressores. Com isso, elas não queriam mais ir à escola e, quando iam, se alvoroçavam com qualquer possibilidade de reviver a experiência. Essa situação impactou negativamente o processo de aprendizagem dos alunos, conforme relatos da Professora Conceição.

Eles passaram um bocado de tempo com medo, com medo de ir pra escola. Tinha uns que num queria ir pra escola mais, de jeito nenhum. Tinha uns que ia pra escola, mas ficarra assustado. Pegarra lá e ficarra olhando, qualquer coisinha ficarra olhando se num vinha gente. Passaram uns poucos de tempos desse jeito. Ora, prejudicou muito, muito. Porque às vezes se eles escutassem uma zoada de carro, podia ter certeza que eles num ficarram mais dentro da sala. Era um alvoroço de menino que começarra a chorar, começarra a gritar. Aí eu tinha que parar a aula porque num tinha quem conseguisse mais não, dar aula mais não (Professora Conceição, 2017).

Na década de 1980, sem ter poder de negociação, os Tremembé procuraram a ajuda do Padre Aristides¹² da Paróquia de Nossa Senhora de Fátima de Itarema-CE. “Pensaram que, por ser ele uma pessoa ligada à Igreja, poderia ajudá-los nessa situação” (MATIAS, SANTOS E JACINTO, 2014, p. 24). O padre intermediou uma reunião entre eles e os empresários e os orientou a levar presentes para demonstrar boa vontade. “No dia da reunião, saiu da Varjota uma procissão de homens, mulheres, anciões e crianças, carregados de perús, galinhas, farinha, camarões, e muita outra coisa” (MESSEDER 1995, p. 87).

Durante a reunião ficou claro de que lado o padre estava. Tentou convencer os indígenas de que a empresa só traria benefícios a eles, uma vez que iria oferecer emprego com um salário mensal, o que livraria os indígenas das flutuações de mercado

¹² Padre Aristides Andrade Sales, que era “(...) grande proprietário de terras, presidente do diretório municipal do Partido Democrático Social (PDS), filho de uma família de “coronéis”, ex-prefeito da cidade de Acaraú, proprietário de uma emissora de rádio AM no município de Itarema e pároco de Itarema até meados da década de 1990.” (MACHADO, 2015, p. 68).

dos roçados. O senhor Raimundo Louro, expressando muita decepção, lembrou a posição tomada pelo padre.

Padre, nós somos lá da Varjota, e entrou uma firma lá, e o seu Aquino tinha um pedaço de terra lá no São Gabriel e aproveitou e vendeu a terra lá todinha e tão cercando, e aí a gente veio aqui ver o que o senhor pode fazer. Porque nós sabe mesmo, que eu via o meu pai contar, que aquela terra de Almofala era terra da Santa Nossa Senhora da Conceição, uma légua de terra em quadro, e tão cercando; e aí o que o senhor pode fazer? O padre disse: “Olha o homem comprou, pagou; é dele; eu sou Padre aqui há 25 anos e nunca ouvi falar que lá fosse terra de santa, quem foi que disse que santa tem terra lá, rapaz? Volte, vão-se embora e se junte com o homem que ele é uma pessoa boa, vai dar emprego e escola para os filhos de vocês” (MATIAS, SANTOS E JACINTO, 2014, p. 25).

A decepção dos Tremembé em relação ao posicionamento do padre na disputa entre eles e a empresa não foi suficiente para fazê-los desistir da luta por seus direitos.

A mesma instituição, que “deu as costas” a eles, foi determinante na conquista da “terra prometida”. Segundo Messeder (1995), a igreja católica, por meio de seus agentes do Movimento de Educação de Base (MEB), iniciou um trabalho missionário com os Tremembé em 1986 recolhendo depoimentos acerca dos costumes e histórias dos mais antigos. Foi nessa instituição que os Tremembé da Varjota encontraram apoio para a luta pela terra. O primeiro contato foi realizado pelo senhor Raimundo Tucum numa celebração em Almofala realizada pelos missionários. O tema da celebração era justamente a luta dos Hebreus pela terra prometida. A reflexão apontava para a responsabilidade do povo na luta:

Deus concede o dom, porém não suprime a liberdade e a iniciativa do homem. Pelo contrário, supõe e exige que o homem busque e conquiste o dom de Deus. Assim, a Terra é fruto da promessa e dom divino e, ao mesmo tempo, da aspiração e da conquista do homem (MESSEDER, 1995, p. 87).

Posso imaginar a injeção de ânimo que essa mensagem deu ao senhor Raimundo Tucum. Especulo que ele deve ter saído da celebração com a certeza de que a luta não estava perdida, pois sendo filhos de Deus teriam o direito à terra. A vitória viria pela fé e pela parceria com as pessoas certas e, naquele momento, as pessoas certas eram os missionários. Nas palavras do senhor Raimundo Tucum, relatadas por Messeder (1995, p. 88),

Antonce a nossa luz que nós recebemo aqui prá luta. Foi através deste povo que nos alumiarom o avangelho de Deus e por aí nois conseguimos a luta, a nossa força, aprendendo a se unir por aí assim, dessa maneira. Antão quando ele conseguiu bulir cum nois aqui, já nois tinha assim uma experiência de luta, a gente tinha mais fé em Deus, nois já sabia que nois era filho de Deus e que tinha direito também no mundo..., na vida. E continuou daí por diante. E cum muito trabalho e vencemo a luta.

O senhor Raimundo Tucum logo entendeu a importância da união do povo para a luta e iniciou um trabalho de motivação e de convencimento das demais lideranças para unirem o povo e para se unirem aos agentes católicos, conforme relatos do senhor Manoel Maroca a Matias, Santos e Jacinto (2014, p. 25).

Quando o Raimundo Tucum chegou e trouxe a decisão que a gente pode conquistar essa terra para nós, daí ele conseguiu conquistar a gente. Um dia, ele veio na minha casa, à boca da noite, e começamos a conversar. Eu falei que não tinha fé de conquistar essa terra não, mas aí o Raimundo Tucum passava a história, então vamos enfrentar! Aí o Augustinho Tucum foi junto com o Raimundo Tucum participar da celebração em Almofala. Aí depois, foi que veio a Rita de Cássia e o Bernardo, chegaram e tiraram uma celebração aqui, e também veio Maria Alice e o Padre Albenir.

As reuniões para celebrar as missas serviram também para as discussões e orientações a respeito do direito dos Tremembé à terra. A arquidiocese de Itapipoca disponibilizou o seu advogado, Doutor Pinheiro, para orientar e advogar em favor deles no processo de reivindicação da terra na justiça. Em 1986, o juiz deu ganho de causa para os indígenas, que obtiveram a posse coletiva, por usucapião, de 399,94 hectares de terra (RATTS, 1998).

O principal argumento para o convencimento do juiz a conceder a posse da terra aos Tremembé foi o fato de as terras estarem dentro dos limites do aldeamento.

Além de fundamentar-se na comprovação de que as famílias habitavam a área há mais de vinte anos, os testemunhos em juízo apontaram a Varjota como pertencente às terras do antigo aldeamento dos índios Tremembé de Nossa Senhora da Conceição de Almofala, o que pesou no convencimento do juiz que decidia a ação (VALLE, 1993 apud PORTO ALEGRE, 2000, p. 10).

Além da conquista da “terra prometida”, a parceria dos Tremembé com os religiosos, que proporcionou a eles a intermediação no plano jurídico, deixou-os mais fortalecidos e mais firmes quanto às suas reivindicações. Para Messeder (1995, p. 89), “a garantia de uma intermediação no plano jurídico dava-lhes a segurança necessária para manter uma posição mais firme no interior da área frente aos constantes atos intimidatórios da empresa.” Em resposta a isso, a empresa passou a intensificar suas ações contra eles. Quando a empresa não obtinha êxito nas negociações desvantajosas para os indígenas, partia para ações de intimidação e violência, conforme lembrou dona Diana em entrevista a Cabral (2014, p. 23): “uma vez, eles tocaram fogo numa capoeira do Nel Gonçalves. Aí os mais velhos foram atalhar o fogo, e eles, o pessoal da firma estavam todos armados.”

Os antepassados mais antigos, os “troncos velhos” como são chamados pelos Tremembé, sabiam que a terra onde moravam lhes pertencia e não esconderam isso de

seus descendentes, entretanto o contexto social e as relações estabelecidas entre eles e os invasores não permitiam reivindicar a posse do seu território. Além do mais, havia um forte desequilíbrio nas relações de força econômica e política, o que dava respaldo para o poderio paramilitar dos “coronéis”, que se cercavam de capatazes armados. Nesse contexto, a identidade étnica passou a ser problematizada, uma vez que ser indígena é ser herdeiro de direitos sobre a terra tradicional, portanto, para os invasores, que eram empresários e políticos, era necessário negar a existência de indígenas para liberar a terra dos seus direitos. Somente a partir das orientações dos missionários e do advogado, o termo identidade étnica passou a ter sentido para o povo. Em 1995, em entrevista concedida ao pesquisador Messeder (1995, p. 91), o senhor Agostinho declara

A gente era uma coisa e no vê da gente a gente nunca era aquilo. Mas depois que foi apontado foi que a gente foi descobrir, [com,] qual era a nossa indescendência, como era a nossa convivência, como era a nossa cultura, aquilo que nós fazia antigamente já tinha até esquecido. (...) Mas sim aí que a gente só descobre as coisa se [tiver quem ensi...,] tiver quem abra os olhos da gente, amostre aquilo, né? Pois é!

A “coisa” a que o senhor Agostinho se refere é o ser indígena. Eles sabiam que eram descendentes de indígenas, mas nunca haviam se percebido como tal. Depois que os missionários procuraram resgatar a cultura indígena por meio da história oral, mostrando que a descendência indígena e a vivência deles os faziam indígenas, eles se perceberam indígenas – foi “o despertar de uma consciência adormecida” (MESSEDER, 1995, p. 115).

No *tempo do falar* a negação perdura, mas com uma diferença, agora os indígenas estão mais fortalecidos e não cedem mais aos intentos dos seus oponentes. É um tempo de revelar a indianidade e de lutar pelos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Em 1992 a FUNAI reconheceu a identidade étnica dos Tremembé e delimitou suas terras, incluindo-as na modalidade de terra tradicionalmente ocupada, entretanto o processo para regularização e desocupação por parte dos invasores está parado na instituição.

A forma de ser de uma pessoa ou de um povo é um todo indivisível. Uma pessoa não vive em partes nem uma sociedade existe em partes. Isto é, uma pessoa

não é em um momento corpo e em outro alma¹³, em um momento *homo economicus* e no outro *homo social*, num momento profano e em outro sagrado etc. Essa totalidade tem caráter dinâmico, portanto, muda de forma lenta ou acelerada nas relações com o *outro* estabelecidas historicamente. Sendo assim, o que se capta da forma de ser de um povo num determinado tempo certamente não é exatamente o que era no passado e nem será exatamente o mesmo no futuro. Nem é possível captar a totalidade da forma de ser de um povo, pois nem tudo é perceptível ao observador. O próximo capítulo é uma pequena parte do que pude perceber da forma de ser do povo Tremembé, durante o tempo de pesquisa e convivência com algumas pessoas do grupo.

¹³ Alma, palavra originária do Latim *anima*, significa sopro, termo este designativo da vida (PAIVA, 2016).

4 A FORMA DE SER E DE APRENDER DOS TREMEMBÉ

Para Paiva (2012), a forma de ser socialmente compartilhada, compreendida como cultura, se funda sobre princípios práticos, deduzidos das ações que respondem imediatamente aos objetivos do viver. Para o autor, tais princípios são historicamente remotos e, geralmente, desconhecidos, mas presentemente atuantes na experiência social. Para Silva (2015), nas sociedades cujo pensamento e comunicação são organizados em torno da oralidade, a memória é usada como depositária do seu acervo cultural e a narrativa como canal de expressão. Neste capítulo, a partir das memórias narradas por homens e mulheres Tremembé, apresento algumas ações que respondem aos objetivos do viver e alguns dos modos de transmissão do saber dos indígenas das comunidades Tremembé de Varjota, Tapera, Passagem Rasa, Mangue Alto e Praia.

Organizei o capítulo em seções, o que não significa que o ser Tremembé seja dividido em partes que coexistem separadamente, mas assim o fiz para possibilitar a análise. Conforme arguido acima, o ser é totalidade e sua forma é apreendida nas relações sociais estabelecidas historicamente.

Na primeira seção, disserto sobre o sujeito da educação Tremembé, em seguida, sobre a compreensão que os Tremembé têm de educação; imediatamente, discorro sobre o mito de origem – a versão dos Tremembé para a origem do grupo, que não é uma versão mitológica como é comum entre os mitos de origem dos diferentes povos indígenas, mas é histórica, pois é fundamentada na história contada por seus antepassados e documentada em cartório e na literatura. Na sequência, disserto sobre os encantados, seres sobrenaturais que norteiam as relações entre os membros do grupo e destes com a natureza. Essa seção é extensa em função da amplitude da influência desses seres na vida dos Tremembé. Uma seção foi reservada para o pensamento mítico e objetivo dos Tremembé, que explica suas reações ante alguns fenômenos da natureza. Na seção sobre o resguardo mostro que este aspecto da vida dos Tremembé é norteado pelo pensamento mítico que orienta as atividades da família, desde o conhecimento da gravidez. Na seção sobre a escolarização dos Tremembé, mostro suas explicações para a baixa ou nenhuma escolarização entre os membros mais velhos do grupo. Sobre a espiritualidade mostro que os Tremembé são muito religiosos, resultado da longa

convivência com os missionários católicos nos aldeamentos. Os Tremembé é um povo muito festivo e alegre, isso ficou demonstrado na seção sobre seus divertimentos. Na seção seguinte mostro a divisão do trabalho por sexo e idade, dando ênfase à participação das crianças no trabalho produtivo familiar e no trabalho remunerado. Em seguida apresento o sistema de trocas de bens e serviços no qual a economia dos Tremembé era organizada para garantir a sobrevivência de todas as famílias do grupo e a manutenção das relações sociais entre grupos (da Região da Praia e da Região da Mata) e intragrupo (entre os membros do mesmo grupo). Na seção posterior apresento uma das características mais marcantes dos Tremembé, o ser contador de história. Na seção intitulada “um dia a roda grande vai passar por dentro da roda pequena” mostro que o aforismo era uma forma de ensinar os mais jovens e motivá-los a ter esperanças de uma vida melhor. Finalmente, na última seção apresento outra importante característica dos Tremembé, o dom de cantar e compor, e como isso é usado no processo educativo.

4.1 O sujeito da educação Tremembé

O sujeito da educação Tremembé é contemplativo. Contemplar, nesse caso, “é a atitude de quem se acha diante da plenitude” (PAIVA, 2012, P. 317). Plenitude não é o sentido de a sociedade ser plena, mas de o mundo que a cerca ser. Para Paiva, as relações sociais nessas sociedades são baseadas na afetividade que fundamenta a vida em comunidade. O autor entende por afetividade “a relação participante, isto é, em que as pessoas se põem como partes de um todo, como feitas para o outro” (ibidem, p. 312).

O comportamento afetivo é o oposto do comportamento individualista que é próprio das sociedades mercantis. Paiva (2012) mostra como o grande comércio, num processo histórico que perdura há milênios, mudou os fundamentos da convivência, alterando a forma de ser afetiva para a forma de ser individualista. Essa assertiva se aplica a todas as sociedades que fundamentam no comércio as suas relações de troca. Para o autor, o princípio do individualismo é a busca do lucro, por ser este um bem individual¹⁴. Essa práxis leva as pessoas a buscarem o bem individual em detrimento do bem comum.

¹⁴ Embora as empresas comerciais societárias sejam organizadas com o objetivo de maximizar o lucro empresarial “coletivo”, o objetivo de cada sócio é o lucro individual.

Em sendo contemplativo, o sujeito da educação Tremembé é afetivo. Esse modo de ser foi observado por Von Martius no século XIX e por Lúcia Magalhães em 1974, conforme relatos de Araújo (1981, p. 43): “Nenhuma coisa própria tem que não seja comum, e o que tem há de partir com os outros, principalmente se são cousas de comer, das quais nenhuma guarda para o outro dia.” Esse comportamento perdura até os dias de hoje.

A história conhecida dos Tremembé revela que a sua inserção no comércio nunca fora possível; primeiro, porque no período em que eram aldeados a sua produção visava satisfazer as necessidades dos religiosos e, posteriormente, fora dos aldeamentos, visava o enriquecimento dos coronéis; e, por último, porque não possuem terras suficientes para produção excedente, isto é, não há sobras para comerciar, pois toda a produção só atende às necessidades das famílias da comunidade.

Se o não acesso ao comércio não explica totalmente o ser afetivo dos Tremembé, explica parcialmente na medida em que a ausência do individualismo, próprio da busca pelo lucro, propiciava práticas solidárias individuais ou coletivas para resolver os problemas de uma pessoa, de uma família ou da comunidade. É na sequência das práticas que a forma de ser vai se desenhando, inconscientemente. Práticas que revelam a afetividade dos Tremembé eram tão rotineiras que apareceram em todas as entrevistas, como, por exemplo, a doação de peixe que o avô da dona Conceição fazia para as pessoas necessitadas da comunidade. Essa ação extrapolava a simples troca de um bem por outro (peixe por farinha, carne por mandioca etc.), era entrega, isto é, ele abria mão de uma porção para satisfazer as necessidades de alimentação de uma família. Outra prática comum entre eles que mostra esse comportamento afetivo é a adoção de crianças órfãs ou de famílias mais pobres. Essas crianças são tratadas como filhas ou filhos biológicos a tal ponto que um pai não se lembra que um filho é adotivo. É o caso do senhor João Gomes, que precisou ser lembrado por seus companheiros, durante uma conversa que tive com um grupo de liderança, de que uma de suas filhas é adotiva.

A formação do *eu* é realizada pela prática, assim, o *eu* Tremembé afetivo é princípio fundamental das ações que visavam o bem comum de toda comunidade – ações praticadas pelos mais velhos eram apreendidas e repetidas naturalmente pelos mais novos e assim eram repassadas de geração para geração.

Ser contemplativo nos termos descritos tem importantes implicações em toda a forma de ser e de aprender dos Tremembé.

4.2 A compreensão de educação

A palavra educação para os Tremembé não tem o mesmo significado que tem no meio acadêmico. Para eles, significa a relação dos filhos com os pais ou responsáveis, sobretudo a relação de respeito, temor e obediência, que era exigida de ambos os sexos, tanto das crianças quanto dos jovens, sendo a família a instituição responsável por essa educação, conforme palavras do senhor Trival:

A escola melhor do mundo é a de casa... Prastamente não tinha escola, a escola tinha que trabalhar. A escola era de casa, era o pai dizendo como era: meu filho isso é assim, isso é assim, você num faça assim, é assim. E aí meu pai dizia assim: a escola melhor do mundo é a de escola de casa e na minha mente é mesmo (senhor Trival, 2017).

Para darem significado à palavra educação, todos os entrevistados relataram situações em que eram obedientes aos pais. O senhor Biinha, por exemplo, relatou que mesmo já rapaz era submisso às vontades do pai.

Que eu sei graças a Deus eu obedecia ele. Quando eu queria fazer uma coisa, eu pedia a ele, se ele deixasse. Eu rapaz, eu rapaz, eu cheguei a chorar de vontade de ir pras partes, pras brincadeiras mais meus amigos... eu pedia a ele, mas ele não deixava a gente sair assim. Aí eu, eu num teimava com ele não, eu obedecia. Só que num era achando bem bom, né? Mas eu obedecia (senhor Biinha, 2017).

O respeito de uma criança para com o adulto podia ser expresso nos atos de não questionar as decisões dos adultos, não intervir em suas conversas e não cruzar entre eles quando conversavam entre si, e, ainda, pedir a benção aos mais velhos, incluindo os irmãos. Qualquer erro em relação a esses atos era corrigido por meio de açoites (pisas), relatados por todos os entrevistados. O pai não participava diretamente do açoite, sua participação era de ordená-lo à mãe.

Sobre a educação dos pais com a gente. A educação dos meus pais, é o seguinte: lá em casa no tempo em que eu era criança, da minha lembrança eu nunca levei uma pisa de meu pai (...). Agora da minha mãe. A minha mãe não cochilava, não. A mamãe pra dar uma pisa num. Qualquer nadinha. (...) Só que eu nunca desobedeci eles, nem ele que num me batia, nem ela (senhor Biinha, 2017).

Para o senhor Biinha o comportamento obediente pode ser uma virtude nata, por isso nem sempre os açoites educam o indivíduo. Em suas palavras,

Tem uma espécie de gente que se ele nascer desaubidiente não tem pisa que dê jeito. Quanto mais ele apanha, mais os pais açoita ele, mais ele se rerrolta, né? E aí, é assim. Óia, a educação, eu acho que a gente já traz uma parte, né? Mas tem que ter o incentivo dos pais, né? (Sr, Biinha, 2017).

O ato de educar com açoites não faz parte das culturas indígenas. Diversos autores relatam que os povos indígenas não recorrem ao castigo para educar as suas

crianças (SCHADEN, 1976; CODONHO, 2012; TAUKE, 1999). Essa é a realidade que se repete em quase todos os povos indígenas no Brasil (BALDUS, 1970, apud SCHADEN, 1976).

Segundo Longo (2005), essa prática foi aprendida com os Jesuítas, que a introduziram no Brasil no século XVI.

Essa cultura mantém a idéia de que os pais têm o direito e o dever de punir seus filhos a fim de “melhor educá-los” para o convívio em sociedade, corrigindo sua “natureza pecaminosa” ou “perversa” e enquadrando-os no “bom caminho”. Para isso, os pais e educadores podem – e devem – punir corporalmente as crianças da maneira que for necessária, do modo mais “justo e adequado” (LONGO, 2005, p. 105).

Até o aprendizado com os jesuítas, os indígenas desconheciam o ato de bater em criança. Para os jesuítas, os indígenas deveriam se conformar aos padrões da sociedade europeia, não no sentido de ser igual a ela, mas de ser capaz de ser “humano” a ponto de poder servi-la. Para tanto, era necessário educar as crianças corrigindo-as de sua natureza pecaminosa, mesmo que para isso o meio fosse a violência. O resultado dos ensinamentos dos religiosos aos Tremembé foi a atitude de corrigir os filhos com açoites, não para corrigi-los de sua “natureza pecaminosa”, mas para torná-los obedientes.

Outra forma de indução do bom comportamento nos filhos era incutir o medo de fenômenos sobrenaturais e, portanto, não controláveis pelos humanos. O senhor Mané Maroca relatou que sua mãe contava que chegaria um dia em que os filhos que não tinham bom comportamento para com os pais seriam devorados por pessoas amancebadas¹⁵.

E sempre ela dizia, meu filho, os cabeça-baixo é os amancebados, muié casada com omi casado. De primeiro vem comer os afilhados, as veis os pais, esta coisa assim. (...) Os amancebados corriam nas estradas de casa em casa pedindo, pedindo fogo. (...) Era pra você num abrisse a porta. Se você abrisse a porta eles rebolarra você pra frente e comia. (...) Mas os filhos mal criados pros pais também acontecia isso. Corria risco também de acontecer desse jeito. Sempre ela dizia pra nós (Sr, Mané Maroca, 2017).

4.3 A origem

Segundo Machado (2015), a história da santa de ouro é, para os Tremembé, o mito de origem que é repassado de geração para geração. O senhor Mané Maroca

¹⁵ Amancebados: na linguagem de hoje são pessoas que vivem o casamento em regime de união estável.

relatou que essa história data do começo do mundo e foi passada de geração para geração pela tradição oral: *Isso vem do começo do mundo, passando de geração pra geração... guardarra na memória mesmo* (senhor Mané Maroca, 2017).

Descender de um grupo étnico originário da terra da santa tem muita importância para os Tremembé como afirmação étnica. O contexto do aprendizado era de ocultação da identidade, isto é, eles ouviam de seus pais e avós as histórias sobre sua origem, mas não podiam divulgá-las, eram histórias que eram guardadas dentro do grupo. Entretanto, o contexto das lembranças é marcado pela necessidade da afirmação étnica, isto é, marcado pela necessidade de informar aos *outros* a sua identidade legitimada por sua origem.

Para Malinowski (1988), o mito funciona onde existir uma tensão sociológica, tal como problemas de hierarquia e poder, e onde tenham ocorrido profundas alterações históricas. Para o antropólogo, o que importa nas histórias do mito é a sua função social de transmitir, exprimir e fortalecer o fato fundamental da unidade local e da unidade de parentesco do grupo de pessoas que descende de antepassado comum.

Além disso, a história do mito confere ao grupo “a convicção de que apenas a descendência e a saída do solo em comum lhe dão plenos direitos, a história da origem contém literalmente o estatuto legal da comunidade” (ibidem, p. 119). Em meio às pressões da sociedade envolvente para a ocultação da identificação com o povo originário da terra do aldeamento, os “truncos antigos” resguardaram a sua história, contando-a às gerações mais jovens. Assim a história foi repassada de geração para geração.

Segundo as declarações do senhor Mané Maroca, sua mãe lhe contava que descendia de um povo indígena, mas não sabia que era da etnia Tremembé. Em suas palavras:

A minha mãe dizia sempre que meu arrô, do lado dela, ele era filho natural daqui da lagoa seca. Isso nós sabia, mas de Tremembé foi agora... Quando eu me entendi ela dizia que nós era índio (senhor Mané Maroca, 2017).

Descender de um povo indígena não é a história completa. A história da origem dos Tremembé só se completa com a saída do solo comum (a terra do aldeamento) e com a descendência e o modo de ser do mesmo povo (os indígenas do aldeamento). É isso que lhes dá a plena convicção de que possuem pleno direito sobre a terra, como afirma o senhor Mané Maroca:

Agora ninguém ficarra sabendo... Ela contarra que a terra de Almofala era a terra do aldeamento. Eles num falarram nem que era terra do aldeamento, eles falarram que era terra da santa. Um dia, eles falarram assim, um dia ela ia ser tirada, demarcada. Eles num diziam demarcada, eles diziam, ia ser tirada, nem que desse sangue no mei da perna...Era duas léguas, antes era duas léguas, duas léguas em quadra, a terra, né? E diziam até onde era, contavam tudim, o povo réi. A amexeira, o cabecinha, o bambuzeiro, Lagoa do Moreira muito embaixo, e saía pra praia, né? Tudo isso eles falavam. E um dia ela ia ser tirada, eles num falava, demarcada, essa terra. E nós morarra dentro da terra da santa, era desse jeito. Agora que a gente vai descobrindo que num é da santa. Que tem a padroeira, mas que tá sabendo que é do aldeamento, né? Mas antes não, num conhecia o aldeamento, era terra da santa, ela ia ser tirada (senhor Mané Maroca, 2017).

Outro aspecto que chama a atenção na história da origem do povo é que ela possui duas versões: uma, segundo Cabral (2014), é contada por alguns anciões que afirmam que duas mulheres Tremembé encontraram a imagem da santa submersa nas águas do rio em que lavavam roupa; a outra versão, contada por outros anciões, afirma que foram dois homens pescadores Tremembé que a encontraram na areia. Uma destas versões foi relatada pelo senhor Estevão Henrique em entrevista a Cabral (2014, p. 41-42).

A santa foi os pescadores que acharo. Foi dois pescador pescar, chegaro no caminho, viro o fogo, ficaro admirado, espantado, porque todo dia passavo ali e nunca viro aquele fogo. Aí chegaro perto, passaro a mão, e os olhos fitado neles, as tochas de fogo. Aí se aproximaro e viro que era uma santa. Um ficou no local, o outro foi chamar os outros na aldeia. Chegando lá, aí levaro a santa pra dentro da Almofalinha, fizero um jirau e botaro a santa em cima, e toda noite io adorar a santa. Se ajoelhavo e io rezar. Aí quando a história saiu, foi aos ouvidos da Princesa Isabel. Aí viero e roubaro a santa. Foi uma briga danada, que o sangue deu no meio da canela. Assim contava o meu pai. Foi a Princesa Isabel quem mandou essa outra santa, Nossa Senhora da Conceição, e aí depois viero os outros santos.

Para Goody (2012), em sociedades de tradição oral existe um processo de esquecimento e de criação nas recitações dos mitos. Em suas palavras “existe o esquecimento bem como a criação; aliás, nas culturas orais eles são duas faces da mesma moeda. O esquecimento exige a invenção e a criação; a criação provavelmente exige algum esquecimento.” Nesse processo, somente as coisas relevantes são lembradas e outras são criadas. Para ele, em sociedades de tradição oral, os mitos não possuem uma versão fixa que é passada de geração para geração, mas várias versões. Isso acontece num processo em que

(...) cada recitador irá introduzir variações próprias, algumas das quais serão adotadas por oradores subsequentes para quem a versão anterior terá servido de modelo ou de um modelo. Dessa forma, mudanças vão sendo introduzidas constantemente por uma cadeia de indivíduos, mas de maneira autônoma, sem que olhem para trás para algum original estabelecido (GOODY, 2012, p. 47).

Para chegar a essa tese, Goody gravou, em suas pesquisas sobre o mito do Bagre do povo LoDagaa no norte de Gana, durante um período de aproximadamente 20 anos, várias versões do mito e ao compará-las observou que entre este povo e entre os povos de aldeias vizinhas existe um processo de criação que leva às diferentes versões do mesmo mito. Segundo ele,

Na própria prática, os oradores lembram certas passagens mais ou menos. Eles memorizam uma série de temas e um método de recitação. As variações não são introduzidas secretamente e sim encorajadas (a recitação continua sendo “única”), ainda que signifiquem o desaparecimento de outro tema. Essas versões mostram a presença de talentos criativos que a ideia de um texto estabelecido de um mito ignora (ibidem, p. 62).

Para os membros da sociedade cujo mito é analisado, não existem versões diferenciadas do mito, a percepção da diferença é somente do observador – “(...) as recitações eram ‘uma única’ (*boyen*), ou seja, a mesma. E eram para os LoDaaga” (ibidem, p. 10).

Nas narrativas sobre a origem dos Tremembé, não tem grande relevância terem sido homens pescadores ou mulheres lavadeiras de roupa a encontrar a imagem da santa, uma vez que o sexo dessas pessoas é irrelevante como afirmação étnica. Somente as informações relevantes – que dão legitimidade à identidade étnica reivindicada por eles – são lembradas, a saber: a imagem foi encontrada pelos Tremembé, a primeira igreja (de taipa) dedicada à santa foi construída por eles; a construção da igreja de alvenaria foi resultado de uma negociação entre eles e a Princesa Isabel; esta doou as terras para formação do aldeamento (existe um documento oficial, palavra escrita, que comprova a doação); e a igreja foi desenterrada das dunas pelos Tremembé. Todos esses elementos estão presentes nas narrativas sobre a origem do povo.

Outro fato que passou a fazer parte das narrativas dos Tremembé sobre a sua origem é o título da posse da terra cedido pela Coroa portuguesa. Ser descendente dos beneficiários dessa terra faz deles indígenas Tremembé autênticos. Para Goody (1996), quando uma sociedade não letrada entra em contato com a escrita, ela costuma atribuir um poder mágico à escrita, que provém, dentre outras coisas, do seu valor pragmático como meio de comunicação. Tal assertiva foi confirmada por Rappaport (1987) em seus estudos sobre um povo colombiano, os Páez, publicados com o título *Images, Historical Thought, and Printed Texts: The Páez and the Written Word*. Este povo atribui um poder sobrenatural aos títulos de terra cedidos pela Coroa espanhola no período

colonial. Entretanto, o poder mágico atribuído à palavra escrita não é por falta de compreensão do propósito da escrita, pelo contrário.

(...) os títulos assumem uma vida própria porque os Páez compreendem a posição de destaque que os documentos escritos sempre ocuparam na Colômbia. No período colonial, todos os instrumentos legais foram escritos porque a natureza altamente centralizada do Império espanhol exigia que todas as decisões fossem aprovadas pela Coroa. Corrupção burocrática e a complexidade nas comunicações com a Espanha criaram uma ênfase excessiva na palavra escrita (Vidal, 1985, p. 35). Ainda hoje, a prova de propriedade só é admitida no tribunal em forma escrita. Assim, espanhóis e colombianos trataram documentos como relíquias, como portadores de poder. (...) Páez tomam as regulamentações coloniais ainda mais literalmente do que seus autores, (...) o conteúdo do título está codificado e lembrado através do sagrado (RAPPAPORT, 1987, p. 47 – tradução da autora).

Os ancestrais dos Tremembé, embora iletrados, tiveram, de alguma forma, conhecimento do documento escrito da doação das terras para o aldeamento por parte da Coroa portuguesa, pois esse fato faz parte das narrativas que foram contadas de geração para geração. Entretanto, esse era um conhecimento divulgado somente entre os Tremembé, uma vez que viviam no *tempo de calar*, isto é, num período em que deveriam ocultar a indianidade. Os marcos delimitadores da terra, que constam no título¹⁶ de doação, coincidem com os marcos inscritos na memória oral dos Tremembé (VALLE, 1992 apud MESSEDER, 1995). Conforme depoimento do senhor Luiz ao pesquisador Ratts (1999, p. 70), o documento registrado em cartório é prova de que a terra em que eles vivem é a mesma terra do aldeamento e, mesmo sem esse documento, o próprio grupo, vivendo segundo os seus costumes e tradições, é prova da sua indianidade.

Agora, porque nós briga hoje, tem essa grande questão por esse... só por esse pedacinho, dizem: “como essa terra era toda deles e eles, hoje, só tem essa questão só aqui?” Porque foi doado por a rainha, tem registro em cartório, o cartório do Acaraú, o aldeamento dos índio Tremembé, que aqui era o aldeamento. E aí foi feita até a igreja de Almofala, que foi registrada em cartório. Por isso a gente ainda tem esse conhecimento. Por isso, eles não pode negar. E eles ainda nega, acha que a gente não é. E ficou todos os costumes, todas as tradição aqui dentro. Tem o registro em cartório, e eles ainda querem dizer que não é? É conhecido. É conhecido por pesquisa e a gente conhece mesmo. **A pesquisa é nós mesmo** (RATTS, 1999, p. 70, grifo meu).

A geração mais nova também citam a existência desse documento, conforme depoimento de professores indígenas: “nós, Tremembé do aldeamento de Almofala, município de Itarema, temos garantido, por documento registrado no cartório de Acaraú, um total de 14.400 hectares de terra” (MATIAS; SANTOS; JACINTO, 2014).

¹⁶ O título está registrado no *Livro de Registro de Terras da Freguesia da Barra do Acaraú de 1855-1857* (FUNAI, 1992 apud RATTS, 1999).

O reconhecimento da existência desse título, que antes era ocultado, hoje faz parte das narrativas sobre a origem do povo e é um elemento de afirmação da identidade étnica dos Tremembé. Além disso, embora esse título não tenha mais valor jurídico, ou seja, não confere aos Tremembé o direito à posse da terra, é para eles uma comprovação de que as terras habitadas por eles desde tempos imemoráveis pertenciam aos seus antepassados e, portanto, pertencem a eles.

4.4 Os encantados dos Tremembé

Uma das características da educação Tremembé é que eles, como a maioria dos povos indígenas, aprendem por meio de experiências com seres sobrenaturais e mantêm uma profunda relação com a natureza, fato revelado, sobretudo, nas atividades produtivas e de curanderia. Para os Tremembé, esses seres sobrenaturais são os encantados.

Segundo Santos (2014), os encantados são seres de dois tipos: os encantados vivos e os encantados mortos. Os primeiros são pessoas ainda vivas que, em algum momento da vida, foram encantadas por fadas, ou pelos ancestrais ou por outros seres encantados. Os encantados mortos são os espíritos de pessoas que já morreram, sobretudo ancestrais, que continuam a transitar entre o povo. Esses seres podem ser sentidos por meio de frios e arrepios inesperados e materializado por meio de coisas como uma botija com dinheiro ou ouro; por meio de animais, como o pássaro assobiador; ou por seres semelhantes às pessoas, como a Mãe d'água.

Os encantados mais frequentes nas narrativas dos Tremembé são: o Lobisomem, o Menino Vaqueiro, o Rei Sebastião, o Assobiador, a Bruxa, o Guajara e a Mãe d'água. O domínio deles é dividido entre água e mata, que são os locais de maiores manifestações. O Lobisomem, o Menino Vaqueiro, o Rei Sebastião, o Assobiador e a Bruxa se manifestam em locais de mata; o Guajara e a Mãe d'água se manifestam nas águas e mangues. Segundo Santos (2014), as manifestações podem ser por meio de barulhos, açoites em pessoas e animais e por meio de visões.

Alguns dos encantados são antepassados mortos que estão presentes entre o povo com a missão de ensinar e proteger. Conforme palavras do Cacique João Venâncio, citadas por Machado (2015, p. 120),

Os encantados são muito importantes para nós porque a maioria deles são os espíritos dos nossos antepassados, e quando eles eram vivos também mantinham contato com os antepassados deles. Então, hoje eles representam para nós muita força, eles dão muita força para nós. A gente recebe deles muita proteção e fortalecimento, então eles têm muita importância na vida do povo Tremembé.

A presença dos antepassados recentes é a garantia da presença dos antepassados mais antigos, os “troncos velhos”. Assim, a presença do espírito de um avô é garantia da presença do espírito do bisavô, do tataravô, e assim por diante, pois cada geração mantém os laços com a geração passada. Isso significa que não existe uma ruptura com o passado, que é mantido vivo em cada geração.

4.4.1 Os encantados: narrativas de experiência de vida

Os encantados poderiam ser considerados contos, isto é, histórias ficcionais criadas para adultos ou para crianças (GOODY, 2012, P. 113). Porém, para os Tremembé eles são experiências de vida, isto é, quem conta a história é quem viveu a experiência ou conhece quem a viveu, ou, então, a conheceu por meio das histórias repassadas de geração para geração. Além disso, o narrador é sempre alguém fidedigno. Uma dessas pessoas é o senhor Geraldo. Ele contou que teve várias experiências com encantados, dentre elas me relatou quatro, sendo três experiências com o lobisomem. Em uma, ele afirma que, possivelmente, não se tratava desse ser sobrenatural, mas de um porco do mato, embora todos da comunidade que tiveram conhecimento da história tenham afirmado que se tratava, sim, de um lobisomem em forma de porco do mato; em outra, ele pôde atestar que não se tratava desse ser, e sim de uma novilha; na outra, ele tem certeza de que se tratava, de fato, do lobisomem. Enfim, numa outra experiência com uma suposta sombração, ele pôde comprovar que se tratava de um fenômeno natural e não de uma visagem.

Segue a transcrição de uma de suas narrativas:

Aí vou espiando pra frente, um lobisomem serviu lá no mei do camim. Um bicho preto no mei do camim... pra trás eu num podia rim, que tinha um cachorro, pra frente o lobisomem. E eu pra num saber de rareda pra nenhuma parte. Ou ia ou roltava. Fiquei espiando lá pro bicho. Ele lerrantou-se pra espiar pra mim e baixou de norro. E eu lá, agora sim, meu Deus, que que eu faço? Tô morto, eu já tava morto. Eu digo: ééé, morro aqui, num tem jeito, não. Espiarra lá pro bicho, o bicho lá reparando pra mim. Eu digo: ééé, tá ruim. Até que quando foi uma horinha arrezorri. Eu digo, se eu nasci no mundo pro bicho me comê, hoje ele comi. E se num fô pra mi comê, eu passo. Aí marchei. Quando eu marchei. Marchei, marchei. Aí ri que nem uma raca. Uma raca ou um boi, num sei que diabo era.

Coitada, na fraqueza, rei caiu bem no mei do camim, com a cabeça pro lado que eu ia, a cabeça. Aí pra colocar o queixo no chão pra levantar. Saía uma coisinha, mas caía de novo. Mas sabe de uma coisa? Eu podia acabar de matar esta desgraça. Uma reis réia, preta, assim duma risca branca no espinhaço. Reparei bem. Num morri desta veis. Aí desci peguei o camim. Num era lobisomem. Era uma raca, uma raca ou um boi, num sei que era. Se lerrantava, pelejarra pra se lerrantar, mas a coragem num dava, aí baixarra de novo. Eu digo, é um lobisomem. Agora de noite, fora de hora, no mei do camim? Descubri que era uma raca, uma reis preta assim, da boca meia branca, uma risca no espinhaço. Reparei bem direitim. E aí, se eu rolto pra casa, era um lobisomem. Chegarrá dizendo que o bicho queria me comer no camim. Arre Maria! (Sr, Geraldo, 2017).

Dona Biinha interrompeu o final da história falando um ditado comum entre os Tremembé: “a pessoa deve espiar de perto pra contar o certo.”

Para que uma experiência com seres sobrenaturais seja verdadeira é necessária a comprovação e, para isso, é necessário observar o fenômeno de perto, o que não é muito fácil, uma vez que tais experiências, por si só, despertam medo. Além disso, o próprio medo desses seres é uma construção cultural. As histórias que são passadas de geração para geração são cheias de mistérios e pavor. As pessoas as ouvem não como uma história de ficção, mas como uma experiência vivida por alguém conhecido – alguém de carne e osso.

Conforme a narrativa do senhor Geraldo, ele teve que enfrentar o medo e se aproximar do suposto lobisomem para ter certeza do que realmente se tratava. Assim, pôde perceber que o que parecia ser um “ser do outro mundo” era simplesmente um porco do mato, em um caso, e uma vaca, no outro. Se ele não tivesse “espiado de perto”, as visões dos animais teriam significado experiências com o lobisomem. Ele enfrentou o medo para ter certeza da veracidade da história que iria repassar para a geração sucessora – isso dá mais credibilidade às suas histórias, que ainda hoje são contadas para seus netos e bisnetos.

As histórias dos encantados fazem parte da cultura dos Tremembé e, como em toda cultura, são inquestionáveis. Além disso, as próprias experiências dão legitimidade às histórias ouvidas, por isso o senhor Mané Domingos afirmou, em entrevista concedida para esta pesquisa, que, quando eles têm experiência com algum encantado, eles nem imaginam ser outra coisa além de um encantado: “*a gente não ficava noutro pensamento, era os encantados*” (Mané Domingos, 2017).

Para ele é inquestionável a presença dos antepassados mortos juntos aos Tremembé. “*Os encantados é uma coisa que a pessoa não pode dizer que eles não*

estão, nem pode. Eles tão ali junto com a gente dia a dia junto com a gente” (Mané Domingos, 2017).

As histórias dos encantados são narrativas verdadeiras por terem o caráter de fazer parte da própria vida pessoal dos narradores e por terem, além das crianças e dos jovens, os adultos como parte do público ouvinte (GOODY, 2012). Outra característica importante da narrativa é ser permanente, isto é, sobrevive no tempo e no espaço – “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 204). No caso dos Tremembé, as narrativas dos encantados ocupavam um lugar de destaque na transmissão do saber e ganharam mais importância com a mudança do contexto histórico vivido por eles. No *tempo de calar*, essas histórias faziam parte da tradição do povo como elemento educativo para a formação do ser Tremembé – quem conta, conta para alguém; quem ouve, ouve de alguém; e, nessa vivência, um e outro são encantados. Os encantados, além de fazerem parte de suas experiências, fazem parte da visão de mundo deles. Um mundo em que as coisas são compreendidas não somente pelo que são objetivamente, mas também pelo seu significado, que é construído culturalmente e repassado de geração para geração por meio da educação tradicional e, mais recentemente, por meio da educação escolar.

4.4.2 Aprendendo com os encantados

Os encantados são ensinados aos mais jovens para a formação do ser Tremembé, como “uma preciosa bagagem cultural, condensando símbolos, saberes e regras de condutas para o indivíduo” (OLIVEIRA JUNIOR, 2006, p. 157). Ouvindo as histórias das experiências com encantados vividas pelos mais velhos ou por seus ancestrais, ou vivenciando as suas próprias experiências, os mais jovens aprendiam a lidar com as doenças e com a morte, a preservar a natureza e a respeitar os seus ancestrais; surgiam, assim, regras para as relações sociais e para a conduta dos indivíduos no acesso aos bens da natureza, garantindo a harmonia dos ciclos naturais.

A natureza é morada dos encantados. Quando uma pessoa faz algum ato que prejudica a natureza, os encantados reagem dando algum tipo de pena pelo problema causado, o que explica o temor por esses seres. Desta forma, as narrativas dos encantados têm uma dimensão utilitária: ensinam os Tremembé a respeitar e a preservar a natureza. Com isso, até a chegada dos invasores, a terra era preservada, com oferta de

alimentos, remédios, matérias primas para a produção de artefatos, artesanatos etc.; e qualquer desequilíbrio na natureza, como a escassez de peixes, a falta de vento para tocar as velas ou as intempéries, era explicado, parcialmente, pela ausência ou fúria dos encantados.

O pescador Chico, revelou a Oliveira Junior (2006, p. 154) que “o Guajara é o pai do mangue. Ele é o pai do mangue, no dia que a gente vem pescar, que ele não quer que a gente pegue peixe, não pega.” O senhor Marciano esclarece ao pesquisador que “toda lagoa que tem encanto nunca seca. A lagoa só seca quando o encanto não tá mais lá, foi embora. Quando uma lagoa seca e o peixe desaparece, a gente já sabe que o encantado não mora mais lá. Foi embora pra outro lugar” (OLIVEIRA JUNIOR, 2006, p. 157-158).

Além de explicarem os fenômenos naturais, os encantados ensinam os Tremembé a aceitá-los. O pescador Tarcísio Pedro relatou a sua experiência com a Mãe d’água, que o ensinou a não reclamar do vento desfavorável à pescaria, uma vez que este é um fenômeno determinado por sua vontade.

Eu ia correndo bem cedo no meio do mar quando eu cheguei lá por riba o vento ficou bando aí eu gritei assim: ‘Cara esse vento não presta’. Aí não custou muito tempo, levei uma chibatada aqui perto da orelha e cai pra dentro d’água, e não tinha ninguém por perto e quase que eu não pego mais o pacote. Aí passei mais de uma semana moco desse ouvido. Aquilo foi coisa dela. Não tinha ninguém ali, era só eu no meio do mar. Ela ficou com raiva porque eu reclamei e disse os nomes fêi dentro d’água. A água é dominada por ela, aí ela achou ruim. Se não tinha vento é porque ela não queria (ibidem).

Desde criança, os Tremembé aprendem com as histórias dos encantados e com suas próprias experiências a se relacionarem pacificamente uns com os outros. Eleni relatou que quando tinha oito anos de idade aprendeu com os acoites do Guajara a não brigar com o irmão que tinha sete anos.

Aí uma vez eles [os pais] tiraram o dia pra pescar no mangue. (...) Aí ele [o irmão] começou a implicar. Aí meus pais disse que ele não gosta que crianças ficam se implicando, né? Aí eu senti, né? Senti a pessoa com um ciposada aqui na minha costa e na costa dele.(...) Francisco quem é que tá batendo na gente? Aí a gente só escutou uns risos, mas ninguém não viu quem era. A gente deixou daquelas brigadeiras, porque a gente brigava demais. A gente aprendeu depois desta surra (Eleni, 2017).

Outro importante aprendizado com os encantados é o cuidado com os filhos, nunca os abandonar. Todos os Tremembé conhecem a história de um bebê que foi abandonado pela mãe e, por isso, virou uma cobra. Eleni e dona Helena contaram que ouviram tal história da mãe e da avó, respectivamente. Segundo suas narrativas uma

moça havia engravidado ainda solteira e, por medo dos pais, escondeu a gravidez. Quando a criança (uma menina) nasceu, a parturiente a jogou no rio. Por obra de um encantado, a recém-nascida se transformou numa cobra. Depois de um tempo, um padre permitiu que um homem pescasse num rio de seu domínio com a condição de dar somente dois lances de rede, o primeiro para o pescador e o segundo para o padre. Sem saber o que havia pescado, o pescador entregou a rede ao padre com tudo o que havia nela. Durante uma missa, o clérigo soltou a cobra, que serpenteou direto para o colo da mãe. O padre ordenou que a mulher amamentasse o animal. A ação de amamentar transformou a cobra numa criança, revelando a maternidade da mulher e o seu ato de abandono do recém-nascido.

A criança não sobreviveu, morreu. Foi só pra desencantar. Que era uma criança que ela tinha jogado. Deu o sermão dele, né? Brigou com ela, que a mãe não poderia fazer aquilo. Porque era uma criança, era inocente (Eleni, 2017).

Esse aprendizado resulta na tradição de doação de filhos, tanto para famílias Tremembé quanto para famílias não Tremembé. Criar os filhos de famílias menos favorecidas, como, por exemplo, de mãe solteira ou de viúva, é uma forma de os Tremembé se ajudarem uns aos outros. Não é raro que avós criem netos, tios criem sobrinhos, padrinhos criem afilhados etc.

Dona Diana relatou que sua avó era solteira e por isso deu sua mãe para adoção a uma família Tremembé. *“Ela foi criada aqui por esse velho aqui, o rei Cabral. A minha avó num tinha marido e aí ela deu ela e ele criou”* (dona Diana, 2017).

O mesmo aconteceu com o pai do senhor Raimundo:

“Apareceu um Andrade por lá e a réia era solteira. E aí teve este Andrade... E aí ela disse quem quisesse criar aquele menino ela darra. Aí a réia Caetano disse se ela quisesse dá o menino ela criarra ele. Ela deu e ela criou ele. A raça do meu povo é aqui da almofala. Aí criou ele, ele se criou-se, ficou rapaz, trabaiano, lutando” (senhor Raimundo, 2017).

Nesses casos, a criança, diferentemente do que acontece quando é “doada” para famílias não Tremembé, é criada como um filho ou uma filha, passando a chamar os pais adotivos de pai e mãe e os avós adotivos de paizim e mãezinha (como os avôs e as avós são chamados por todos), a usufruir de todos os benefícios de filhos e a trabalhar como tais.

4.4.3 Os encantados e a curanderia

A curanderia é uma atividade que envolve os encantados e a natureza. São eles que escolhem a pessoa a quem dar o dom de curar os enfermos de doenças físicas e espirituais e ensinam-na a rezar e a preparar os remédios. Da natureza os Tremembé retiram os recursos necessários para a cura de doenças físicas e espirituais. Esses recursos são provenientes tanto da flora (folhas, sementes, frutos, cascas, resinas etc.) quanto da fauna (principalmente os sebos e couros); são usados tanto como remédios quanto como objetos no ritual de cura, tais como o ramo de algumas plantas que são usados nas rezas, conforme pude observar *in locu*, durante uma reza realizada pela benzedeira dona Neném Beata.

Sem a natureza e os encantados, a atividade de curanderia fica comprometida, uma vez que o dom e o aprendizado vêm dos encantados e os recursos vêm da natureza. Além disso, os encantados dependem da natureza para existir, conforme as palavras do Cacique João Venâncio a Machado (2015, p. 120):

A natureza tem vida, e a vida da natureza é os encantados, por isso que as plantas curam. Então se a natureza tem vida, quando a gente prejudica e mata a natureza, a gente tá matando os encantados. Eles precisam da sombra, precisam do verde, precisam das águas... a natureza é a morada deles.

A maioria das histórias dos encantados que ouvi e que li, quando ocorrida em região de mata, acontece com pessoas sozinhas ou com pequenos grupos de pessoas nas veredas (“raredas”) ou “camim”, que são caminhos de atalhos. São significativas as manifestações desses seres nesses caminhos. São caminhos que unem as famílias e que levam aos recursos que a natureza oferece. É importante para os Tremembé terem a companhia de um antepassado que viveu as mesmas experiências e que tem os saberes necessários à sobrevivência do indivíduo e da família. Por isso, pedem “*força a eles mesmo pra continuar pra frente a luta*” (senhor Mané Domingos, 2017). A luta a qual o senhor Mané Domingos se refere é a luta pela sobrevivência física, travada no dia a dia para a obtenção de recursos (alimentos, vestuários, remédios, escolarização etc.), e cultural, e, para isso, é imprescindível a garantia da posse da terra.

A presença e as ações dos invasores, bem como a pesca predatória de lagosta, alteraram drasticamente a natureza, local de morada dos encantados. As matas foram derrubadas, lagoas e lagos foram aterrados para darem lugar ao plantio da monocultura do coco; córregos foram drenados para alimentar o sistema de irrigação dos coqueirais da empresa Ducoco S/A; e o fundo do mar foi revolvido pelas redes de pesca de lagosta,

destruindo a biodiversidade e afugentando os peixes. Dona Diana atribuiu à falta de mata nos dias de hoje o fato de as experiências com os encantados terem sido mais frequentes com os mais velhos. Ela mesma nunca teve experiência com esses seres, pois no seu tempo já não havia tanta mata como no tempo de seus avós. Em suas palavras

Eu nunca ri nada, ficarra sozinha em casa de noite, nunca ri, não. Eu acho que porque nesse tempo era a mata, né? Era uma mata. Diziam que aqui era só uma varedinha de andar pra ir pro lagamar pescar, era tudo mata. E aí nessa época lá, já tarra tudo limpo, né? (dona Diana, 2017).

A habilidade dos Tremembé da Região da Praia de mergulhar e os conhecimentos acumulados sobre a biodiversidade marítima contribuíram para ampliar sua visão sobre as ações danosas ao meio ambiente e suas consequências na atividade de pesca artesanal marítima (OLIVEIRA JUNIOR, 2006). Com isso, as explicações sobrenaturais para os fenômenos da natureza são complementadas por explicações comportamentais do homem. É claro para eles que, além das ações dos encantados, as ações do homem modificam a natureza, condicionando a baixa disponibilidade de recursos produtivos.

4.5 Entre o natural e o sobrenatural

Dois domínios permeiam toda a vida dos Tremembé, mesmo antes de nascerem: o sobrenatural e o natural. Isto é, além de possuírem uma perspectiva mística do ambiente que os rodeia, possuem um conjunto de conhecimentos baseados na experiência e observação dos fenômenos naturais. Designo como domínio do natural as observações e relações que eles fazem entre os fatos para explicarem um fenômeno natural ou para compreenderem as leis da natureza, chegando a resultados objetivos.

Mesmo antes de nascer, a vida de um Tremembé era envolvida em atividade mística, quando o seu sexo era descoberto sem a ajuda da ciência. Dona Lúcia Lagoa relatou que no seu tempo de gestação não havia possibilidade de conhecer o sexo do bebê por meio de exame de ultrassonografia, uma vez que essa tecnologia não era disponibilizada para as mulheres da comunidade. Mas isso não as impedia de saber, pois por meio de uma ação mística, que foi passada de geração para geração, elas conheciam o sexo do bebê, mesmo antes do parto: *Nóis também sabia o que era... sabia... nósis fazia: matava uma galinha, cabá pegava o coração, corta um poquim, butava no fogo... se o coração saísse fechado, era um menino macho... se o coração saía abertim, era uma menina. E dava certim...* (dona Lúcia Lagoa, 2017).

O mesmo domínio sobrenatural acompanha o bebê durante a gestação e após o nascimento, quando mãe e filho(a) são confinados para receberem cuidados especiais para se precaverem de males sobrenaturais que podem recair sobre ambos – assunto que retomarei na seção sobre o resguardo.

Os Tremembé têm um conjunto de crenças e conhecimentos empíricos sobre a capacidade da natureza de dar respostas aos seus problemas cotidianos como plantar, coletar remédios e madeira, curar doenças e fazer previsões sobre a morte de uma pessoa.

Na produção agrícola, os Tremembé, além de utilizarem os conhecimentos empíricos, também utilizam as suas crenças. Durante a sua história, eles tanto aprenderam com outras sociedades quanto desenvolveram técnicas para fertilizar o solo arenoso, deixando-o produtivo. Uma dessas técnicas, segundo a Professora Neide, é o uso de adubo orgânico retirado das matas, chamado por eles de *paú*. Outro conhecimento determinante para o sucesso ou fracasso da produção agrícola é o período certo de plantar e de colher, que é dividido em período de inverno (chuva) e de verão (seca) e que depende das fases da lua. Esses saberes são resultado do conhecimento empírico adquirido historicamente e repassado de geração para geração.

Além desses conhecimentos, eles aprenderam com seus antepassados que o sucesso da produção agrícola também depende da obediência a algumas crenças. O Cacique João Venâncio, por exemplo, só planta entre terça-feira e quinta-feira, por acreditar que em outros dias da semana a produção “não vinga”.

A plantação, ninguém plantava, né? No começo de semana. Ou plantava terça ou quarta. Até quinta. Por quê? E também tem o problema da lua, do jeito da lua. Tá lua nova. Lua nova não presta pra plantar, só presta na lua cheia, por quê? Porque tá cheia. Se planta na lua cheia a tendência é tudo tá com aumento, né? Se você plantar no quarto minguante, tá minguando, não tem boa possibilidade, né? Porque a maré e a lua. Então tudo isso é experiência que eu ouvia o pessoal conversar. A gente foi aprendendo porque era a convivência da gente naquele tempo (Cacique João Venâncio, 2017).

A produção de embarcações segue a mesma perspectiva, isto é, ao mesmo tempo em que o produtor obedece às regras da natureza, como os princípios da Física, para que a embarcação tenha equilíbrio e ofereça segurança ao pescador, obedece às crenças sobre a coleta de madeira, conforme relata o Cacique João Venâncio.

De primeiro fazia a jangada com raiz de timbaúba, não se tirava em noite clara. Porque se tirar dá o bicho, num presta. Tem que tirar na maré de quarto minguante e noite de escuro. Aí tira, arranca, bota de moi, aliás, bota

pra secar. Aí tem os dias de secar que era apropriado para se fazer a jangada. E só pode tirar dia de quinta-feira. Então são estas coisas que o pessoal fazia tudo (Cacique João Venâncio, 2017).

Outros aspectos da cultura Tremembé rodeados de intervenções sobrenaturais são a observação da natureza para previsões sobre a morte de pessoas conhecidas e para a cura de doenças.

A presença de um pássaro regionalmente chamado de rasga mortalha era um sinal de que uma pessoa conhecida iria morrer. Segundo contou o senhor José Raimundo: *depois que ela passarra, depois de três dias morria alguém, num tinha conversa* (senhor José Raimundo, 2017). O senhor Mané Doca concluiu:

O pássaro, eu falo do mortalha, os mais velhos... a gente tarra ali mais os pais da gente, escutarra ele fazer, ele num cantarra, ele darra um rasgo, ruuum, rasgarra, né? Segundo o que o povo dizia, ele metia o pé na asa, esticarra a asa e fazia o rasgo e passarra bem encima da casa, por lado que ele passasse, aí olha, olha vai morrer uma pessoa pra cá. E num era que era verdade? (senhor Mané Doca, 2017).

As doenças são tratadas com recursos naturais e sobrenaturais. Nos tempos antigos, a falta de acesso aos remédios industrializados e a disponibilidade de remédios caseiros, assim como os saberes para utilizá-los, fez com que o povo utilizasse mais deste tipo de remédio do que daquele. Nas últimas três décadas, o acesso a fármacos foi facilitado e os Tremembé passaram a consumi-lo em maior quantidade e com mais frequência, entretanto não abandonaram o modo tradicional de curar muitas doenças, como os remédios caseiros e as rezas, prescritos e realizados por homens e mulheres benzedores, curandeiros e pajés.

A atividade de coleta de ervas para o uso medicinal obedece às regras sobrenaturais. O dia para a coleta e o lado do tronco de uma árvore para se coletar cascas não são escolhas aleatórias, conforme relatos do Cacique João Venâncio:

Outra coisa que sempre a medicina. Pra ir pro matu, num ia todo dia. Tem que ser de quinta-feira pra pegar casca ou a raiz. Num podi tirar do lado que o sol nasce, tem que tirar do lado que o sol se põe. Não pode tirar nem do lado que o sol nasce, nem do lado que o sol se põe, só pode pro lado do sertão, ou do lado da praia. Pois é, tem estas experiências. Depende (o lado) do remédio pra que tipo de problema você vai fazer (Cacique João Venâncio, 2017).

A nutrição está entre as preocupações vitais do homem e tem uma importante relação com a crença e as práticas religiosas. “(...) para o homem primitivo, a alimentação constitui um ato rodeado de etiqueta, de prescrições e proibições especiais e de uma tensão emocional geral, de uma forma que nos é desconhecida” (MALINOWSKI, 1988, p. 45). A relação dos Tremembé com os alimentos, nos tempos

antigos, era pautada no temor e no respeito, beirando uma reverência. Não se permitia colocar uma vasilha com farinha diretamente no chão. A vasilha deveria, pelo menos, ficar sobre uma esteira, conforme relatos de dona Lúcia Lagoa (53 anos).

... eles dizio que tinha que butar a farinha na mesa, que era o pão que Deus tava dando, tinha aquela esteira, a farinha era no mei da mesa, a farinha não podia sair da mesa, era o pão que Deus deu, não podia butar aqui no chão, não pode ter a comida sem a farinha... a farinha não podia se tirar de riba da esteira (dona Lúcia Lagoa, 2017).

Tal respeito certamente tem influência da escassez de alimentos naquele período e da importância da farinha na alimentação dos Tremembé.

Na cultura Tremembé, assim como em outras culturas, dá-se importância especial a um número, que é utilizado para contagem de uma série de coisas e eventos – para eles é o número nove. Por exemplo, na produção de certas garrafadas¹⁷ para uso medicinal, devem ser utilizadas nove diferentes plantas; para se curar de asma, devem-se tomar nove gotas da seiva de pinhão bravo; para retirar a toxina da raiz da mucunã (chamada por eles de manipueira) e da raiz mole, os tubérculos devem ser ralados e lavados em nove águas.

Na medicina caseira... sempre tem nove no mei, né? Nove foia, nove raiz, nove casca. Sempre é deste jeito, sempre, sempre, sempre, sempre. Nas garrafadas é nove espécies, um de cada coisa, mas é nove. Fecha com os nove, nunca fecha com os dez, oito ou sete. Tem que ser o nove... sempre tem estas coisas (Cacique João Venâncio, 2017).

Bota de moi a mandioca, depois larra pra tirar aquela goma e aquela água que tinha larrado, era norre água. Nós larrarra quando era menina, que a mamãe ensinarra, em norre água. Derramarra aquela água, botando outra, até norre... Sempre esse norre vem na frente. Já vem mesmo do começo, é uma tradição (dona Ibiapina, 2017).

Perguntei aos entrevistados os motivos pelos quais o número nove tem tanta importância para eles e recebi respostas como: “não sei, aprendi assim com meus pais, então faço assim”, “nós sempre fizemos assim”, “é uma tradição”. Fica claro, portanto, que o uso do número nove com esses fins é um conhecimento que foi repassado de geração para geração, sem que alguém tenha questionado o seu uso, pois isso é próprio da cultura. O número nove possivelmente é uma herança da igreja católica, que os ensinou a rezar a novena, que é uma série de nove celebrações. Essas celebrações são muito praticadas pelos Tremembé, sobretudo pelos mais velhos.

¹⁷ Garrafadas são remédios produzidos com diversas ervas, sementes e raízes curtidas em garrafas.

O valor mítico do número nove obedecia a princípios práticos, ou seja, eram deduzidos de ações que respondiam imediatamente ao objetivo do viver. Eles sabiam que sem a toxina a mandioca brava poderia ser consumida e que se lavada em nove águas sua toxina era diluída em concentrações suportáveis ao organismo humano; dentre as diversas ervas disponíveis na mata e nos quintais, eles sabiam quais serviam de remédios e que estes, se produzidos com nove ervas, curavam doenças. A percepção da efetividade dessas ações levou a sua repetição espontânea e natural e ao seu ensinamento de geração para geração. Assim, mesmo que a cultura deste povo tenha sofrido influência da igreja católica, nunca houve a necessidade de seus membros questionarem tal influência, pois basta a efetividade prática para continuar a “fazer como o ensinado”.

Conforme arguido acima, o mundo dos Tremembé é um mundo encantado, em que as coisas são compreendidas pelo significado construído culturalmente. Entretanto, este não é o único domínio do pensamento deste povo – as coisas também são compreendidas pelo que são objetivamente. Isto é, além das explicações sobrenaturais, eles dão explicações naturais às experiências e às coisas, fazendo relações entre os fatos. Isso acontece em todas as culturas, pois, segundo Ribeiro (2000), a natureza, em função de seu caráter uniforme, obriga o homem a se ajustar a regularidades físico-químicas e biológicas externas à cultura. Para este antropólogo, “(...) a lógica das coisas se impõe às culturas, desafiando-as a desenvolver-se mediante a percepção de seus princípios e o ajustamento a eles” (RIBEIRO, 2000 p. 9).

Embora os Tremembé deem explicações naturais e sobrenaturais às coisas, em seu pensamento estes dois domínios são inseparáveis. Isto é, a mesma atividade pode ter explicações naturais e sobrenaturais, conforme exposto acima.

4.6 O casamento

O casamento na sociedade Tremembé passou de exclusivamente endogâmico, na geração dos “troncos velhos”, para uma mistura de endogamia e isogamia, com importante participação desta na última geração de casados. Na geração dos entrevistados para esta pesquisa, a endogamia prevalecia nos casamentos, isto é, havia poucos casos de casamento com “os de fora”. Os casais eram formados

basicamente por primos de todos os graus e, em alguns casos, por tios e sobrinhas – nenhum caso de casamento de tia com sobrinho foi relatado pelos entrevistados.

Os pretendentes eram preparados desde criança para assumir as responsabilidades do novo lar. Segundo relato de dona Nicácia, geralmente a escolha do pretendente era feita pelos pais, que combinavam todos os detalhes do casamento e responsabilidades do casal, entretanto, em alguns casos, os filhos escolhiam seus futuros cônjuges, mas o casamento só se realizava com a anuência dos pais.

Assim que o casamento era marcado, o noivo, com a ajuda de outros membros da comunidade, iniciava a construção da casa, perto da casa dos sogros ou dos pais. O casamento dava ao marido o direito de possuir a sua própria roça (plantação de mandioca) e seu próprio cercado (plantação de milho, batata doce, jerimum etc.), entretanto as atividades relacionadas a eles eram realizadas em modelo de mutirão, assim como acontecia com todas as famílias da comunidade.

4.7 O resguardo

A reclusão por um período determinado é muito comum entre os povos nativos. Os dois tipos de reclusão mais comuns entre eles são relacionados ao nascimento do bebê e à passagem da puberdade à vida adulta, que são realizados em rituais específicos. Os Tremembé guardaram somente o primeiro, obedecendo a um ritual rigoroso que envolve mãe, pai e filho, que inclui a abstinência laboral de pai e mãe e alimentar desta.

A vida dos Tremembé desde a gestação é rodeada de cuidados especiais e magia. Durante o período de puerpério os cuidados são muito rigorosos a fim de garantir a saúde da mãe e do filho. O sucesso desse objetivo depende quase que exclusivamente do respeito ao resguardo.

O processo de aprendizado da prática do resguardo envolvia toda a comunidade, mas eram as mulheres mais velhas que se responsabilizavam por tornar o ambiente familiar propício para que o parto e o resguardo ocorressem de acordo com a tradição. Eram elas também que mais contribuía para que as necessidades de mãe e filho fossem supridas. A mãe ou, na falta dessa, a sogra da futura parturiente era a sua principal apoiadora, assumindo funções de provedora de alimentos, roupas e remédios

para o resguardo e de cuidadora nesse período (algumas mães e sogras eram também as parteiras).

O resguardo de antigamente...era a nossa mãe era quem cuidarra... Antigamente quando a gente tarra pra parir, ganhar neném, a gente tinha aquele cuidado de se prerrinir com frango (...) Minha mãe era muito esperta, quando ela dizia assim: fulana tá grárrida, ela já começarra a se prerrinir. Ou então quando ela rinha pra nossas casas ela já rinha preparada com aquelas coisas, com aquelas coisas que ela precisarra. (...) A comida do bebê quando a mulher entrarra no mês de descansar, a mãe arrumarra logo, neste tempo tinha muita farinha boa, goma, aí arrumarra logo aquela farinha, aquela goma. (...) Aí quando aquelas mais pobres que não se podia se prerrinir, aquelas que tinham farinha, que tinham goma também ajudarra as outras. Aqui mulherzinha, rocê tem a farinha, rocê tem a goma, rocê tem o frango. Elas também ajudarram, tinha muita gente que ajudarra. E outras quando podiam faziam. Aquele feijão, aquela goma, aquela farinha tinha que ser guardarra que na hora que o menino nascesse mamarra o peito, mas ele tinha que comer o angu, chamarra-se o angu d'água (dona Neném Beata, 2017).

Durante todo o período de resguardo, que durava um mês, a mãe não realizava tarefas domésticas ou produtivas, seu tempo era dedicado aos cuidados próprios e do bebê: não colocava os pés no chão; nem pegava vento na cabeça, que era protegida com lenço; nem tomava sol, por isso não saía de casa; nem tomava banho com água fria, o banho era realizado com cozido de ervas; e usava roupas defumadas com a fumaça de uma resina chamada por eles de almesca (*Protium heptaphyllum*).

Fazia aquelas esteira, de palha né, aí tinha aquelas esteira preparada pra butar debaixo da rede, pra durante o resguardo não butava o pé no chão, porque o chão era frio, né, podia pegar resfriado nas pernas, aí butava o pezinho em cima na palha. Durante o resguardo, tinha aquela preparação... todas as tarde tinha que ter uma pessoa pra disfumar todos os panos que o menino ia usar e a muié, disfumava, óia, com almescar... aí não era dobrado como a gente faz hoje, não, fazia assim, ó... pra não sair a fumaça, pra ficar quentinho, e usava isso daqui durante o resguardo... Aí a mãe, ou uma muié, como quem fosse, pegava, preparava uma casca, mais era a raiz mesmo, a raiz da mangirioba, cabá misturava numa litro de zinebra, pra na hora que fosse se levantar da rede, bebia um traguinho, módi esquentar o corpo, pra não pegar um vento, pra poder se levantar, tinha que tomar um traguinho, pra ir tomar banho, tinha que beber essa zinebra, tudo que ia fazer, tinha que tomar um golpim, só um golpim, pra esquentar o corpo (dona Lúcia Lagoa, 2017).

Era um resguardo firme que eu tinha. Eu era tão medrosa. Todo o resguardo, eu guardarra todim. O mês todim eu num botarra o pé no chão, num tomarra banho na água fria, num adarra no sol quente. Eu tinha medo de andar no sol quente. Só em casa (dona Maria do Socorro, 2017).

Todos esses cuidados eram necessários para evitar doenças, pois o chão, o vento, o sol e a água fria eram fontes de contaminação. Outra fonte de transmissão de doenças eram as visitas, por isso toda visita deveria seguir um ritual antes do contato com mãe e filho: antes de entrar no quarto, deveria esperar na sala até “esfriar o corpo”. Só depois disso poderia ter contato com ambos, conforme relata dona Neném Beata:

As muiés quando chegarra pra risitar a gente, chegarra lá fora, na sala, esfriarra o corpo primeiro pra entrar no quarto. Esfriarra o corpo pra poder rer a gente (dona Neném Beata, 2017).

Nos cinco primeiros dias do resguardo, mãe e filho(a) não saíam do quarto, que tinha as portas e janelas fechadas para não entrar luz, nem doenças. Depois disso a mulher já podia sair do quarto, mas somente durante o dia.

Eu num barria uma casa de resguardo, num comia uma comida reimosa, num andarra no sol, num saía no rento. Assim dentro de casa, era quase todo tempo com as pernas cobertas, a cabeça num era pra ser descoberta, deitada na rede no quarto com a porta fechada. Janela num tinha, ficarra tudo escuro (dona Neném Beata, 2017).

Durante todo o resguardo, a alimentação da parturiente era cuidadosamente selecionada para evitar a ingestão de alimentos “reimosos”¹⁸. A ingestão de carne de porco e de alguns peixes era proibida, por conterem reima. Se a parturiente comesse um alimento com reima “*apodrecia o sangue, darra enfraqueção, incharra a barriga. Incharra o coro da barriga se comia salgado também, o sangue da pessoa enfraquecia* (dona Neném Beata, 2017).

A carne de galináceos e de caprinos era permitida, desde que as fêmeas fossem presas antes do abate e os machos fossem capados para perderem a reima. Não havia técnica para tirar a reima dos peixes reimosos, portanto, esses eram totalmente proibidos. A reserva dos alimentos e a preparação dos animais começavam logo que se descobrisse a gravidez. Nos cinco primeiros dias o alimento da parturiente era só frango ou galinha com pirão e nos dias seguintes as outras carnes permitidas eram introduzidas.

Esses frangos tinha que ser tudo capado. Era o tanto do resguardo da gente. Se a gente passasse quinze dias, vinte dias, era o tanto do resguardo da gente, era o frango que tinha que fazer. Aí caparra aqueles frangos era pra módi eles engordarem pra módi num ficarem reimoso. E aquelas galinhas quando era pra matar pra gente comer era tudo presa. Ou se era carneiro, que ela também criarra, ela também matarra pro resguardo da gente... Ela matarra o carneiro, mas ela só matarra se fosse capado. Ela mandarra capar. Minha mãe era muito esperta, quando ela dizia assim: fulana tá grárrida, ela já começarra a se prerrinir... Ela dizia num podi comer peixe. Só podia comer peixe com quinze dias. O carneiro podia comer com cinco dias. Se fosse capado com cinco dias nós já podia comer a carne do carneiro. Ela salgarra a carne do carneiro. Ela salgarra por lá, que era pra matar a reima (dona Neném Beata, 2017).

Os alimentos eram preparados com muito cuidado para não “fazerem mal” à parturiente e nem ao seu bebê, uma vez que o mal podia ser transmitido pelo leite materno. Assim, os pratos eram insossos e sem especiarias; a farinha utilizada no

¹⁸ Reimoso: prejudicial ao sangue (<http://michaelis.uol.com.br>).

preparo do pirão era bem fina para não fazer “caroço”. Pelo mesmo motivo, ela não podia comer o pescoço, nem os pés nem os miúdos dos animais.

Obedecer ao resguardo era garantia de boa saúde e disponibilidade para o trabalho: “*Mas também, quando as muié terminava o resguardo, as muié não sentia nada não, as muié tava boa, as muié tava saudávi, as muié tava pronta pra fazê todo o serviço do mundo...*” (dona Lúcia Lagoa, 2017).

O recém-nascido permanecia com a mãe durante todo o tempo de reclusão. Todos os cuidados com o bebê, tais como banho, alimentação, medicação e benzimento, eram realizados dentro do quarto. Em função de sua reclusão, a mãe recebia todos os recursos necessários para os seus cuidados e de seu bebê dentro do quarto. Este era um período de estreita relação entre mãe e filho e entre eles e sua cuidadora, que, conforme já exposto, pode ser uma parente, uma comadre ou uma amiga da parturiente.

A farinha faz parte da dieta dos Tremembé desde o nascimento. Assim que se descobria a gravidez iniciava-se o refinamento da farinha para o preparo do angu d’água, que servia de complemento ao leite materno. Durante o primeiro mês de vida o recém-nascido se alimentava somente desses dois alimentos, depois disso outros alimentos eram introduzidos, de acordo com a disponibilidade, conforme relatou dona Neném Beata:

Aquela farinha tinha que ser guardado que na hora que o menino nascesse mamarra o peito, mas ele tinha que comer o angu, chamarra-se o angu d’água. Ele só comia leite de gado ou de ourreia ou de qualquer outra coisa só quando tinha com, com... completasse um mês, ou dois, ou três é que podia comer outro leite se aparecia, senão era no peito e no angu d’água. Desde que nascia, era no peito e no angu d’água. Os meus eu criei quase tudo também... A gente tinha que guardar uma cuia, que era aquelas cabaças. Darra na colher ou no dedo. Passarra o dedo aqui e já darra na boca do bichim. Enchia a barriga. Quando a criancinha ficarra mais durim que era época dos milhos, a gente fazia aquele anguzim, ralarra aquele milho fazia aquela papinha e botarra. O menino engordarra comendo às vezes só aquele milho. Esses meninos meus aqui comeram foi muito. Eu fazia sempre aquela canjiquinha (dona Neném Beata, 2017).

O umbigo e a moleira recebiam cuidados especiais, pois eram considerados ponto de entrada de doenças. O primeiro era preso em panos defumados e tratado, antes e depois de cair, com remédios caseiros que eram cuidadosamente preparados assim que a mãe tomava conhecimento da gravidez.

Quando ainda tava com imbigio, antes de cair, né, pegava e butava óleo doce, óleo doce, que é o óleo doce que chamava, que era preparado já pra isso. Pegava, butava no imbigio do menino... pegava, butava na luz, ...dá uma esquentadinha na luz. Mas num instante esse imbigio caía... depois que o imbigio caía, né? Aí ia nos pau, aqui no cercado, tirava a casca, a casca do

pau, aí dentro da casca do pau num tem um pozim? Aí tirava aquele pozim, aí machucava, cabá penerava num panim bem finim, penerava, aí caía aquele pozim bem finim, aí pegava aquele pozim, e butava no imbigo... Ou então rapé, fazia a mesma coisa com o rapé... Num instante esse imbigo do menino sarava... Pronto, não tinha uma catinga, não tinha nada. Num instante caía esse imbigo (dona Lúcia Lagoa, 2017).

A moleira era protegida com touca para não pegar friagem do vento, nem doenças.

Quebrante, mal olhado, rento caído, era protegido. A gente usarra chepéuzim na cabeça era pra módi num pegar. Porque toda doença se pega pela mulera – a criança assim com a mulerinha aberta, a gente botarra o chapeuzim na cabeça dele que era pra módi proteger (dona Neném Beata, 2017).

O marido da parturiente também guardava resguardo, a fim de manter-se por perto para ajudá-la quando necessário.

O resguardo que ele tinha era assim, por causa que três dias ele passarra assim: ele tinha aquele cuidado de estar em casa pra módi a gente num se alarrantar só. Ele passarra três dias, quatro dias pra tá alerrantando a gente, porque a gente num podia alerrantando só. Ele tinha aquele resguardo também. Num podia sair pra trabalhar. Fulano tá de resguardo? Tá. Fulano tá de resguardo? Tá. Ele sempre trabalharrá em mutirão, aí: hoje num rou, não, que a muié tá parida. Ficarra em casa ajudando, fazendo qualquer coisa (dona Neném Beata, 2017).

O período de resguardo era de intenso aprendizado para todos os membros da família, um período em que os imaturos aprendiam o ritual pela ação ritualística dos pais. Segundo Taukane (1997, p. 114),

(...) observar e vivenciar os estados de reclusão é de suma importância para a educação dos imaturos. Se os pais não praticam a reclusão, como a poderão repassar para outra geração? É nesse contexto que a criança vem ao mundo, aprendendo para depois passar, no futuro, pelo mesmo processo que seus pais.

A parturiente aprendia com outras mulheres mais experientes a “guardar” o resguardo e a utilizar os recursos naturais na alimentação e nos cuidados próprios e do bebê conforme os valores culturais, bem como a conhecer a importância dessa prática para a sua saúde e a saúde de seu bebê. Os conhecimentos adquiridos são repassados para a geração futura por meio da observação e da repetição.

4.8 A educação escolar

A falta de escola nas comunidades mais afastadas, a grande distância até as escolas disponíveis, a necessidade de trabalhar e o casamento precoce são os principais motivos apontados pelos entrevistados para a falta de escolarização dos membros mais

velhos da comunidade. Na época deles o aprendizado escolar mais importante era aprender a escrever o próprio nome, portanto, uma vez aprendido, não havia mais necessidade de frequentar a escola, conforme relatou dona Biinha.

Depois de grande, já tava grande, a mamãe arranhou umas escolas e botou nós. Mas eu num aprendi nada não, só aprendi mesmo bota meu nome, fazer meu nome. Aí ela saiu (a professora), ela deixou de ensinar. Aí eu não quis outra pessoa. As outras escolas eram longe. Era na Almofala, era no Panan. Aí eu num vou mais, não. Isso aqui tá bom. (dona Biinha, 2017).

Quando precisavam ler ou escrever cartas recorriam a quem sabia, conforme relatos do senhor José Raimundo:

Nós tinha até um tio aqui que já morreu, que era o Calixto, você chegou a conhecer ele? Pois é, o Tio Calixto era quem escrevia carta. As pessoas num sabia ler, era ele quem lia pra gente, né? (senhor José Raimundo, 2017).

Conforme declaração de dona Teresa, o horário da aula era outra dificuldade enfrentada pelas mulheres para estudar. Durante o dia, elas não podiam estudar porque estavam trabalhando, ora nos afazeres domésticos, ora nas atividades produtivas; à noite, não podiam estudar porque eram proibidas de sair de casa.

Nós num tivemos direito de estudar porque a escola era meio difícil. Aí depois de nós já grande, já moça, aí apareceu uma escola por lá que se chamava Mobra. Aí a muié lá arrumou esta escola e nós se arrumemos pra ir pra escola... Aí papai num aceitou nós ir. Porque durante o dia nós tinha era que trabalhar no roçado com ele e à noite ele num deixava nós sair, porque à noite, dizia muito bem ele, que à noite, tinha ficado pra estudar à noite só omi, que muié não, muié era pra tá em casa. Estudaram (os irmãos) também assim. Porque os omis estudavam à noite, mas também ninguém aprendeu muitas coisa. Também, trabalhavam. De noite que tinha aquela escolazinhazinha, nenhum aprendeu. Uns aprendeu a fazer o nome e outros nem o nome aprenderam (dona Teresa, 2017).

Quanto ao casamento precoce, dona Diana aponta essa causa para a pouca escolarização das filhas.

A ler e a escrever, aprenderam, mas foi pouco. Tudo sabe, mas num sabe ler muito mais não. O que sabe bem é só a Nova, os outros conhecem umas coisinhas, mas é pouco. Casaram também umas muiés muito nova e foram tomar de conta de família. Trabalham na roça, tudim, tudim (dona Diana, 2017).

No papel de mãe e de esposa, a mulher não precisava de escolarização. O conhecimento para isso era adquirido no próprio lar, com as mulheres da casa, que geralmente eram as mães e as avós. Além disso, o trabalho na roça também não exigia escolarização. O aprendizado, que acontecia desde criança com os pais, era suficiente para a realização das tarefas agrícolas e para o trato dos animais. Portanto, o casamento era uma barreira para as mulheres estudarem.

Outro fator apontado por eles para a falta de escolarização era o desinteresse das próprias crianças pelos estudos e a vocação para atividades que não precisavam de escolarização, como a arte, pescaria e a agricultura. O senhor Biinha relatou que, além da falta de oportunidade, a vocação para a atividade artística e pesqueira, que não exigem escolarização, influenciou a sua falta de escolarização.

Nós num tivemos a oportunidade de estudar muito. Até porque a vontade num era assim muito grande, não. Num tinha essas vontades muito de estudar, não, né? A minha vontade mesmo, que eu tinha, era duas coisas: era aprender tocar violão. Olha, eu sonhava pescar no mar. Pescar no mar eu também sonhava. O sonho de pescar no mar eu realizei. Até que meus documentos mesmo é de pescador, minha profissão é pescador (senhor Biinha, 2017).

O Cacique João Venâncio relatou que na sua comunidade havia uma escola, mas ele não tinha vocação para os estudos, sua vocação era para ser pescador, e, assim, desde pequeno ele perseguia essa profissão.

Tinha escola, mas era casa de família. Não tinha colégio como se chama hoje, era escola mesmo, nas casas de família. Eu conheci umas três casa que tinha escola, funcionava. Eu andei em duas, mas nunca tive vocação por leitura, não. Minha vocação era o mar. (...) Minha vocação, que passava na minha cabeça, era que eu queria ser um pescador pra ter a minha jangada, minha embarcação própria. Era pra eu pescar. É tanto que eu comecei a pescar com este meu primo, que foi o meu pescador de pesca, quando eu saí, deixei de pescar mais ele, já arranjei uma jangada pra mim, jangada de raiz de timbaúba (Cacique João Venâncio, 2017).

A geração dos Tremembé que participou deste estudo teve nenhuma ou pouca oportunidade de estudar, mas não pouparam esforços para oferecer estudos aos filhos. Até o fim da década de 1980, o Poder Público não atendia à demanda da comunidade por escola. Nesse período, os pais se comprometiam a dar alguma remuneração (“agrado”) às pessoas que sabiam ler e escrever para que alfabetizassem seus filhos. Uma dessas pessoas é a Professora Conceição, que até hoje leciona na escola da Varjota (Escola Indígena Tremembé José Cabral de Sousa). No final da década de 1980, a prefeitura de Itarema contratou a referida professora para dar aulas e gradativamente aumentou o quadro de professores. Na década de 1990, depois de muita luta, o governo do Ceará atendeu à demanda das lideranças Tremembé e implantou escolas com educação específicas e diferenciadas nas aldeias.

Ainda hoje há a falta de interesse dos jovens pelos estudos, conforme relatos de alguns entrevistados. Mas, diferentemente do que desmotivava as crianças no passado, o que desmotiva os jovens na atualidade é, segundo dona Diana, a falta de emprego que os obriga a trabalhar nas atividades produtivas dos pais (agricultura e criação de

animais), que não exigem escolarização além do Ensino Médio. Conforme já afirmado, o conhecimento passado de geração para geração é suficiente para a realização dessas atividades. Um dos problemas desse processo, que deve ser investigado em pesquisas específicas, é a iminência de insuficiência de terra num futuro próximo para os Tremembé da Região da Mata e a falta de terra para os da Região da Praia¹⁹. Isto porque a população está crescendo, os jovens constituindo famílias, mas a quantidade de terra, além de pouca, é fixa.

4.9 A religiosidade

Os Tremembé são muito religiosos, principalmente as gerações dos “trancos velhos” e a geração sujeito dessa pesquisa. Parte dessa religiosidade é herança do aprendizado das relações com os clérigos no aldeamento e das relações sociais com a população local. Nesses aldeamentos, diariamente os indígenas eram submetidos a orações, missa e catecismo (SILVA, 2005).

Mesmo depois da dissolução da Aldeia de Almofala, os indígenas mantiveram relações com os cristãos católicos do entorno, o que garantiu a sua religiosidade fundamentada na santa padroeira da “igreja dos índios”. Messeder (1995), citando Souza (1983), constatou a importância que os Tremembé davam à religiosidade. O primeiro dia de comemoração da padroeira era dedicado aos indígenas que enfeitavam as portas do templo com tranças de palha e coqueiro e com arco e flecha, além de realizarem o trabalho de limpeza da igreja. “Tudo isso contribuiu para infundir um profundo sentimento religioso entre os indígenas, expresso na veneração pelas imagens dos santos” (ibidem, p. 37).

Essa religiosidade, repassada de geração para geração, permanece nos dias de hoje. Embora não houvesse igreja ou assistência religiosa por parte do clérigo no *tempo de calar*, eles eram devotos da Igreja católica, sendo que as celebrações eram realizadas nas casas dos patriarcas com a participação de todos os membros da comunidade. Nas palavras de dona Lúcia Lagoa,

Tinha a casa do paizim Cabral, né? Que ficava acolá, aí eles ia lá pra novena, todos os santo eles festejavo, todos os santo aqui eles festejava, mas era só lá na casa dele lá, e aí os mais véi ia pra lá pra rezá o terço, mas a gente, os mininuzim, aqueles novim, era tudo deitado na perna da mãe, dormindo e aqueles maiorzinho assistindo. E com isso a gente aprendia as

¹⁹ As diferenças fundiárias entre essas duas regiões já foram tratadas no capítulo sobre a história e contexto dos Tremembé.

coisa, né? A gente ia aprendendo o que eles fazio, né?... Aí também festejavo São Sebastião, que era mês de janeiro, festejavo São José, festejavo Nossa Senhora Santana, os santo do mês de junho, Santo Antonio, São João, São Pedro, e a Quaresma. A Quaresma era toda, completa (dona Lúcia Lago, 2017).

Além de realizarem as celebrações e festejos instituídos pela igreja, eles resignificaram os costumes, como, por exemplo, o de sacrifício por ocasião da Semana Santa. Além de obedecerem ao costume comum de não comer carne nesse período, eles ainda tinham normas específicas para o trato com dinheiro e para as mulheres que se chamavam Maria.

Nessa época, quando chegava a Semana Santa, até terça-feira, aí se comia carne, aí quarta, quinta, sexta, pronto, aí cortava, chegasse quinta- feira santa, ninguém pegava mais em dinheiro, de jeito nenhum, e quem tivesse seu dinheiro, até onze hora, era enrolado, guardado, num era nem pra gente oiá mais, porque se oiasse praquele dinheiro, aí era Judas... isso era o que eles dizio, né? E naquilo a gente ia aprendendo. Que ainda hoje tem gente que ainda é desse jeito. Aqui ainda tem muita gente que é assim. Quisesse comprar alguma coisa, ia na bodega, pedia aquele negoço, mas pra pagar depois, e aí todo mundo acreditava naquilo dali. Até sábado, sem pegar em dinheiro. Agora sábado, a partir de uma hora da manhã, de sexta pra sábado, tudim pegava, mas até essa hora aí, não podia (dona Lúcia Lagoa, 2017).

Naquele período a economia da comunidade se organizava com pouca circulação de dinheiro. Portanto, o dinheiro que circulava tinha um valor simbólico que extrapolava o seu valor real. O sacrifício de não tocar no dinheiro significava a rejeição da traição de Judas. Portanto, ao não tocarem nele, os Tremembé anunciavam que não eram traidores de Jesus.

Sexta-feira santa. Só as Maria, não penteava o cabelo, não andava calçado, nem vestia roupa vermelha... o resto não... e deixe que aí, quando chegava a sexta-feira santa, aí de noite tinha aquela refeição e todo mundo oferecia seu jejum (dona Lúcia Lagoa, 2017).

As normas específicas para as mulheres que se chamavam Maria mostram que os Tremembé tinham profundo respeito por Maria e reconheciam sua dor pela morte de seu filho, Jesus.

A religiosidade dos Tremembé não é pautada somente pela religião católica, mas pela sua própria espiritualidade, que é fundamentada nas experiências com os encantados. Isso condiz com a tese de Paiva (2011, 2012, 2016), para quem o ser é formado nas relações do *eu* com o *outro*, num processo de transformação cujo fundamento é o próprio *eu*. Assim, o *eu* Tremembé é presente em todas as gerações.

4.10 Os divertimentos

(...) sem diversão e entretenimento uma raça e uma cultura não podem sobreviver.

(MALINOWSKI, 1984, p. 336)

No *tempo de calar*, os Tremembé, além de não poderem viver a sua indianidade, eram proibidos pelos coronéis de se divertirem, conforme relatos do senhor Mané Maroca. “*Aqui num existia nada. Num tinha brincadeira, não, porque o omi que queria mandar aqui, né? Num aceitarrá*” (senhor Mané maroca, 2017). Apesar disso, eles conseguiram manter o espírito festivo que os caracteriza, graças às atividades religiosas, que, além da função estritamente relacionada à fé, ofereciam oportunidades de lazer e de socialização. Ao falarem sobre como se divertiam quando eram jovens, todos citaram diversas atividades religiosas, tais como as quermesses, as novenas, as festas de santo e as celebrações, como oportunidades de encontros e divertimentos.

As brincadeiras de criança tinham duas funções para os Tremembé: uma de divertimento e outra de aprendizado para a vida adulta, inclusive para o casamento. Todos os entrevistados se lembraram dos brinquedos que eles mesmos faziam. Com exceção de dona Teresa, que gostava de brincar com as “brincadeiras de meninos”, as meninas brincavam com o que se convencionou chamar de “brincadeira de menina”, imitando as atividades domésticas das mães e os cuidados com os filhos.

Os meninos brincavam imitando as atividades produtivas dos pais. Eles brincavam fazendo e manuseando objetos que imitavam os animais e os instrumentos de trabalho, como o cavalo, o burro, o jumento, a enxada, a jangada e as redes de pesca, e os animais de consumo alimentar, como o bode, a cabra, a galinha e o porco.

As nossas brincadeiras lá na Rarjota era mais era fazendo carrapeta, carrapeta de pulsar(...), a gente torarra um bocado assim nos matos, um bocado de mucunã, as frutas da mucunã, viu? (...). A gente tirarra elas verdes, aí fazia uns pezinhos, fazia um jumentim. Aí fazia uns ganchos de pau, fazia a cangaia e botarra no lombo. Ou por outra era gado, era o gado. Aí fazia os curral. Ai a gente rendia uns aos outros. A nossa brincadeira era assim (...) Nós ia fazer bila de barro pra atirar de baladeira, viu? Fazia as bilas bem redodinha pra atirar de baladeira, pra caçar passarim. A gente ia fazer galinha, fazia animal com barro. Fazia o jeito de uma galinha de um galo, de um boi, um cachaço, um jumento, cada qual inventarra qualquer coisa (senhor Biinha, 2017).

Um dos brinquedos preferidos dos meninos era o cavalinho de pau. Nos relatos do senhor Biinha, essa brincadeira reunia os garotos para se divertirem e competirem entre si.

O talo de carnaubeira, aqueles talos. Fazia as zureias. Fazia um carralo, né? Aí fazia o lugar do chão de currida pra correr pra botar prado, né? Pra fazer corrida, num tem corrida de carralo? Cada qual tinha o seu carralo. Era bem caprichadozim. Aí a gente fazia, né? As corridas. Tinha uns carralos corredor. Tinha uns que chacoalharra, tinha uns que pularra (senhor Biinha, 2017).

Além da imitação das atividades dos adultos, as crianças brincavam se preparando para outras atividades não relacionadas ao cotidiano dos pais. O senhor Biinha, que hoje é artesão, aprendeu o ofício fazendo os brinquedos para si e para outras crianças.

Quando eu pegarra um pedaço de pau, quando ele era bem fofozim, assim maneiro, ligeiro eu fazia uma jangadinha, e aí fazia uns panins réi e aí brincarra na água. Qualquer coisinha eu inventarra fazer. Cabeça, cabeça de gente pra fazer os bonecos. Bem deu menino que eu tenho essa inteligência pra artesanato. (...) O papai fazia as tamancas dele bem feitinha. Era uma coisa que ele fazia bem feita. Ai eu ria ele fazer, aí eu fazia pra mim. Aprendi a fazer olhando ele fazer. Eu fazia pros outros também. Os outros mandarra eu fazer, eu fazia. Pros outros meus companheiros (senhor Biinha, 2017).

O mesmo aconteceu com a Professora Conceição, que desde criança brincava de professora, tendo como alunos bonecos de sabugo de milho.

A gente brincarra muito com semente, nós brincarra muito com semente. Fazia os números no chão com semente. (...) As vezes a gente brincarra com sabugo de milho, fazia coisinha de sabugo dizendo que eram os alunos. Pauzim, a gente vestia uma roupa nos paus (prof.^a Conceição, 2017).

Outra forma de se divertirem era ouvindo “histórias de troncoso” contadas pelos mais velhos, conforme relatos de dona Biinha: “quando era de noite, era o divertimento da gente era mandar ou os irmão mais réis que subessem ou os pais contar história pra gente iscuitá” (dona Biinha, 2017). Além de se divertirem com a contação de história, as crianças aprendiam sobre suas origens, sobre como viviam os seus antepassados e sobre suas experiências com os encantados.

Mas, como aponta Schaden (1976), “Crescendo meninos e meninas, crescem também seus brinquedos”. Assim, as brincadeiras dos jovens e adultos apontadas com mais frequência nos relatos são: o Coco, a Aranha, o Rezo, a Rainha do Algodão e o Torém. Os dois últimos são os únicos genuinamente Tremembé; os demais são versões Tremembé de brincadeiras oriundas de outras regiões. No *tempo de calar*, o Torém era praticado somente pelos Tremembé da Região da Praia e a Rainha do Algodão, somente pelos Tremembé da Região da Mata; as demais brincadeiras eram praticadas por ambos. No *tempo de falar*, todas as brincadeiras foram resgatadas como atividades culturais do

povo. Entretanto, foi o Torém, por ser a única brincadeira genuinamente Tremembé herdada de seus antepassados, que recebeu maior importância como sinal diacrítico.

4.10.1 O Coco e a Aranha

Silva Novo (1976), um dos primeiros pesquisadores sobre os Tremembé, ao escrever sobre os ritmos desse povo, pouco escreveu sobre a dança do Coco e a dança da Aranha, embora tenha achado aquele interessante por ser diferente dos outros Coco e versar sobre uma “pintinha”. Fato motivado, possivelmente, pela menor importância dessas danças para os Tremembé em comparação com o Torém, ou por não terem origem ameríndia, ou mesmo por falta de dados para a pesquisa. Segundo o autor, em 1954 a Aranha foi ensinada a todos os almofalenses por Francisco Mossoró, que a trouxe do Rio Grande do Norte. O Coco era dançado em duas ocasiões: na época da colheita do caju e em festa de casamento. Nas palavras de dona Diana (2017),

O Coco era tempo do mocoioró. Quando era tempo do mocoioró, aí eles chamarra bulieira. Aí eles tirarra aqueles dias aí saíam. Aquelas casas tudo tinha mocoioró. Chegarrá na casa dum mais réio, (...) E eles saíam pra fora e entrarram pra dentro, aí metiam a rebolar e sapatiar. Aí eles saíam só quando desaterrarra aquela sala. (...) Bebiam o mocoioro todim. Depois iam pra outro canto. Essa é a bulieira que se chama a dança do coco. E também quando casarra uma pessoa. O derradeiro casamento que eu ri, foi duma mulherzinha que tinha ali, que eles fizeram. (...) Quando foi neste dia desse casamento, essas mulheres da Tapera rieram e se juntaram com os outros daqui, os mais réis. Não tinha novo, não, era só os réis. E aí foram pra lá cantando um senhor Salameu. Minha filha, nesse dia quebraram, não deixaram nenhuma cabaça e nenhuma cuia na casa dessa muié, dessa dona, dessa casa. Quando acabava o mocoioró, o povo quebrava as cabaças, era dançando, cantando e quebrando. Diziam: que bichinho é esse, senhor Salameu? Esse bicho é uma cuia, senhor Salameu. Uma cuia num é, senhor Salameu. E tá no chão. Fazia parte da dança quebrar a cuia.

Conforme palavras de dona Diana, na festa de casamento era tradição quebrar as cuias dos anfitriões da festa. Tal ato deve ter algum significado que não foi possível levantar nesta pesquisa.

4.10.2 O Rezo

O Rezo é relatado pelos Tremembé como uma brincadeira realizada somente por homens, até mesmo no único papel de mulher, o da velha. As mulheres participavam indiretamente, preparando as fantasias e como espectadoras. Os personagens são: burra, jumento, bode, velha, velho e sapateadores. A apresentação acontece no interior da casa e no terreiro. No primeiro dançam os sapateadores e neste,

os demais, que divertem a plateia com suas danças e correndo atrás das pessoas (principalmente das crianças).

O Rezo também é uma versão Tremembé do Reisado, dança folclórica também praticada no sul do estado do Ceará. Na versão Tremembé do Rezo “não há o ato religioso diante da lapinha ou presépio, quando rezam e cantam alguns textos rimados” (SERAINE, 1978, p. 31), mas há os elementos da vida do povo, isto é, os animais (a burra, jumento e bode), os anciões (a velha e o velho) e a alegria dos Tremembé expressa nos sapateados e nas brincadeiras que fazem a plateia rir.

Eles não reconhecem a influência da festa católica na festa do Rezo, mas tal influência é clara nas músicas. A música de saudação, por exemplo, fala do Rezo do oriente, que é uma alusão aos reis magos do oriente que foram visitar Jesus na ocasião de seu nascimento. “*No dia seis de janeiro, o meu boi apareceu, estrela na testa mandado da mãe de Deus*” (senhor Mané Maroca, 2017). Outro trecho diz: “*Oi de casa, oi de fora, manjerona, quem tá aí? É o cravo e é a rosa, é a flor do bucarí. É o cravo e é a rosa, é a flor do bucarí. Oi de casa, gente nobre. Oi de fora, nobre gente, aqui viemos cantar o santo Rezo oriente*” (dona Diana, 2017).

Embora, os entrevistados tenham afirmado que o Rezo tenha somente a função de divertir, ele também foi utilizado como forma de conseguir uma graça de Deus, conforme relatou dona Diana:

Eu me lembro que uma vez, o inrerno tarra fraquim, aí o Zé chegou, esse meu filho que era diretor da escola. (...) Aí ele chegou e disse assim: mamãe, vamos embora fazer um Rezo, mamãe, pra rer se chorre, muié? Aí eu digo: sei lá, meu filho, pois ramos. Aí ele mais que depressa foi nas casas dos mascarados, né? Quem sapatiarra. Aí rimos de lá pra cá, ajeitemos esse povo. No dia que nós tarra aprontando era uma animação. Aí aprontemos esse boi. Quando foi de noite fomos cantar esse Rezo. Quando nós terminamos foi debaixo de churra. Debaixo de churra mesmo. Mas foi água. Aí ele: olha, mamãe, foi nosso Rezo (dona Diana, 2017).

4.10.3 A Rainha do Algodão

A Rainha do Algodão, chamada por eles de drama, é um musical que foi idealizado por mulheres fiandeiras enquanto fiavam algodão. Fiando e conversando, surgiu a ideia de realizarem uma atividade cultural que mostrasse a importância da atividade feminina relacionada ao algodão.

E quando foi um dia, nós tarra fiando lá na casa da Luíza, Luíza do Mané Maroca. Aí a Luíza disse assim: meninas, vamos embora fazer a festa do

algodão? Que tudo tem uma festa. Ela chamou a rainha, né? Tem a rainha do carnarral, tem a rainha de tudo no mundo. Vamos fazer uma rainha do algodão? Aí, nós: ora, nós ramos. Que era assim, o que uma queria, as outras não diziam que não, num tinha boca pra dizer um não. Aí nós ramos (dona Diana, 2017).

A invenção e a apresentação do drama contaram com a participação de todas elas, entretanto foi dona Diana quem mais participou compondo as músicas, criando os personagens e ensaiando as outras mulheres.

Mas como é que nós faz? Como é que nós faz? Aí nós fomos sondar como é que nós fazia. Aí nós disse: ora, nós bota um omi e bota uma mulher. Aí é por isso que eu digo: que tudo eu agradeço, eu num aprendi a ler, mas eu agradeço o que eu sou. E aí eu digo: negrada, nós bota um omi, bota uma muié. E este omi vai fazer o quê? Enfeita ela e faz dela uma rainha aculá e este omi vai pedir esta muié em casamento. E as outras ramos dançar. Bota uma mãe, só tem uma mãe. Aí elas disse: muié, mas pra isso aí eu num tenho cabeça, eu num tenho cabeça pra isso. Pra outras coisas, eu tenho. Aí eu digo: eu tenho, eu tenho cabeça pra isso aí... Aí eu fui matinar, né? Aí fui, como se diz, fui escrever na cabeça, né? Escreveri, escreveri, escreveri... Pois agora nós ramos ensaiar, nós todos, tudim juntos. Nós fomos pro cajueiro da Alzira... Aí nós ensaiamos, ensaiamos, até que aprendeu todo mundo. Todo mundo aprendeu (dona Diana, 2017).

Outro importante papel desempenhado por dona Diana foi o de motivadora das outras mulheres, valorizando a capacidade de aprendizado delas.

A comadre Chica Maroca, rai ser o omi. Aí ela disse: comadre, eu num rou ser, porque eu num aprendo. A minha cabeça num dá pra aprender. Eu digo: pois a comadre rai, a comadre rai... Comadre ramos embora, agora tu rai aprender. Eu rou cantar uma e tu canta o outro e até aprender. Aí ela: muié, será que eu rou aprender? Eu disse: aprende, muié, aprende. Sei que nós ensaiamos uns dias, ensaiamos uns dias (dona Diana, 2017).

Nas apresentações da Rainha do Algodão somente as mulheres participam, inclusive desempenhando o papel masculino. O drama se refere a um Tremembé que deseja se casar com uma Tremembé fiandeira, mas, para isso, precisa ser trabalhador. Segue um fragmento do musical²⁰:

*Pretendente:
Senhora dona Maria, um recado eu vou lhe dar
Me engracei da sua rainha, estou querendo me casar (2 X)*

*Mãe da Rainha do Algodão:
Eu vou dar minha resposta, quero a sua decisão,
Você está vendo a minha filha coberta de algodão (2 X)*

*Pretendente:
Vou dizer minha profissão e também vou lhe mostrar.
Tem minha foice e minha enxada quem me ajuda a trabalhar (2X)*

A Rainha do Algodão é um retrato da vida dos Tremembé naquela época, mostrando a importância econômica e cultural do algodão na vida das famílias e na

²⁰ O resto da música está no ANEXO III.

atividade produtiva feminina. Os homens participavam somente do cultivo do algodão, enquanto que as mulheres participavam de todo processo, desde o cultivo até à tecelagem das redes.

4.10.4 O Torém

Silva Novo (1976) reconhece o Torém como sendo uma dança de origem ameríndia e a adjetiva de “bela e misteriosa”. O autor teve a oportunidade de estar com os torenzeiros de Lagoa Seca pesquisando sobre o Torém. A dança é pantomima que imita os animais de que falam nas músicas. “Os animais mais bem imitados nos requebros de corpo são a Caninana (com seus botes) e o Guaxinim com seu caxingado” (SILVA NOVO, 1976, p. 90).

O Torém é o símbolo cultural que mais demarca os dois tempos analíticos desta pesquisa: o *tempo de calar* e o *tempo de falar*. No primeiro, os Tremembé dançavam para celebrar a colheita do caju e para se divertir, conforme palavras de dona Maria Lidia, transcritas por Machado (2015, p. 103):

Quando eu era menina, meus pais e os outros índios dançavam o Torém lá na Lagoa Seca, era as “quinta doce”. O Torém era uma brincadeira, o divertimento dos índios velhos, era a festa do caju e quem animava era a tia Chiquinha e seu irmão, o velho Zé Miguel.

A dança não tinha conotação religiosa (SERAINÉ, 1955) nem importância como marcador étnico.

Como nessa época os Tremembé não tinham o objetivo de se identificar como indígenas, os dançadores não se vestiam com indumentárias especiais. Segundo registrou Seraine (1955, p. 77), “participam eles da dança com as suas vestes habituais – roupas de algodãozinho ou riscado ordinário, e geralmente com os pés descalços.” Os mesmos trajes podem ser observados nas fotografias de 1940 (ANEXO V, Figura 1) e de 1975 (ANEXO V, Figura 2) que retratam uma rodada de Torém.

A não intencionalidade dos “troncos velhos” de mostrar a sua indianidade aos “de fora” dançando o Torém ou se caracterizando como indígenas quinhentistas bem como a necessidade dessa caracterização para o reconhecimento da indianidade por parte da sociedade ficaram evidentes nas pesquisas de Silva Novo (1976) e na situação relatada por ele, por ocasião da apresentação da dança do Torém na festa folclórica

promovida pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará e pela Universidade Federal do Ceará na Concha Acústica desta instituição.

Primeiro, ficou claro ao pesquisador que os Tremembé não queriam dançar o Torém fora da aldeia e seus arredores. A aceitação dos torenzeiros em dançar em Itapipoca e Fortaleza causou espanto ao pesquisador. Em suas palavras: “Quem diria que os descendentes dos Tremembés, um dia, resolveriam apresentar-se fora da Almofala?” (SILVA NOVO, 1976, p. 43).

O relato do autor sobre sua conversa com Tia Chica, na qual ela tenta fazê-lo desistir da apresentação da dança em Fortaleza e suas estratégias para convencê-la do contrário, deixa claro a não intencionalidade deles de mostrar aos *outros* a sua identidade étnica por meio da dança. Segue o relato:

“Tia Chica”, a chefe da tribo²¹, a índia velha de 99 anos, cega pela Catarata e alquebrada pelo tempo que lhe açoitara, rijamente, a “Carcassa”, chamou-me para dentro da choupana e assim me falou:

“Meu filho,

Nóis lhe prometemos sair da nossa terra pra ir dançar fora daqui, mais meus sobrinhos e meus netos dero o “contra”. Além disso, Pofessor a minha velha “carcaça” já nem aguenta mais dançar o “Torém” a noite toda. E a viagem? Quais 200 quilômetro! Não, meu filho, desista (...)

Tive realmente pena dela! Sentí como se fora minha mãe, cansada a pedir-me algo. Mas o meu interesse, na exibição daquela dança indígena, era fora do comum. (...) E, então insisti, persuadi, motivei e, reunindo todos os dançadores, convenci-os de irem a Itapipoca e à Fortaleza (SILVA NOVO, 1976, p. 45).

Além da apresentação fora do seu habitat, que provocou desconforto aos Tremembé, eles ainda foram submetidos a se apresentarem caracterizados como indígenas quinhentistas, o que também os deixou desconfortáveis, conforme é possível observar nos relatos de Silva Novo (1976, p. 47-48, grifo meu):

Chegou a anti-véspera da festa.

Era o último ensaio. Passamos o dia inteiro preparando os trajes com que os índios deveriam se apresentar. Foi uma Celeuma, quando dissemos que os mesmos se apresentariam de tanga de chita, recoberta de “Tucum”; e o corpo dos dançadores seriam pintados ou “calabreados” de Urucum e baton.

Desta vez, o líder pesquisador quase “vai à lona”. Não desistimos. Uma velha de mais ou menos 60 e poucos anos, assim me dissera: “Professor, eu num vou amostrar as minhas ‘pelunca’ de peito pra ninguém, sobretudo na Capital, não sinhô.”

²¹ Na década de 1970 os termos tribo e tribalismo foram amplamente criticados no meio antropológico por serem conceitos difundidos pelas sociedades coloniais com caráter essencialmente político-ideológico (FERRETTI, 1995).

Uma outra gritava de lá: “Rocê já pensou, nós tudo com as barriga de fora?¹ Se os nossos avô fosse vivo, que qui num iam dizê?!...”

Um velho sobrinho de “Tia Chica”, aproximou-se de mim e pausadamente, com voz solene, comentou: “Seu Silva, quanto a nós home num há dúvida, mais esta mulher mais velha num vão como o sinhô quer”.

Continuei firme na minha decisão(...). **Queria apresentá-los na forma de índios**, vestidos de tucuns. E, se houvesse penas suficientes, por aquelas plagas, eu os teria apresentado com penas. Fiz-me de triste e vencido.

A minha falsa tristeza contagiou a todos. (...) Após uma meia hora, sentados de frente à igreja naquela areia limpa e esbranquiçada dos morros um grupo deles se acercou de nós e disse: “Nós iremos, de qualquer jeito! Os senhores foram muito bons para nós”.

Os Tremembé tentaram resistir ao intento do pesquisador de caracterizá-los com indumentárias de índios quinhentistas, mas sucumbiram à chantagem emocional infligida pelo pesquisador e ao sentimento de gratidão.

Enquanto Tia Chica e seu irmão, Zé Miguel, eram vivos, a dança era praticada, como divertimento, na Lagoa Seca; depois disso, foi estendida por seus descendentes mais próximos para a Região da Praia. O divertimento não era só para os que dançavam, mas para os que assistiam às apresentações, conforme palavras do senhor João Gomes dos Santos:

Depois daquele terço, aí tinha o Torém, o Torém lá. Os pessoal dançarra o Torém, né? Era na frente da igreja, aquela pra frente pro mar, em frente aquela praça. Aí quando tinha as festas era do mesmo jeito. Aí quando acabarra os terços, os padre ia pra rer o pessoal dançar o Torém lá, viu? (senhor João Gomes, 2017).

No *tempo de falar*, as relações dos Tremembé com a sociedade local mudaram. Até então a população local os categorizava como “caboclos”, que é uma categoria sintomática do sistema de exploração econômica e dominação política exercido pela população local, (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006), sobretudo pelos coronéis e políticos que ora se confundiam com o clero. As novas relações estabelecidas no *tempo de falar* exigiam o reconhecimento da indianidade daqueles que a sociedade chamava de caboclos. Nesse contexto, a dança do Torém, por ser, dentre as diversas danças culturais conhecidas pela população local, a única reconhecida como genuinamente indígena, foi escolhida como sinal diacrítico para distinguir o *eu* Tremembé dos *outros*, conforme palavras de dona Dijé em entrevistas a Machado (2015, p. 93):

O Torém foi o pontapé inicial, porque se a gente não tivesse uma cultura pra mostrar... nessa reviravolta toda, eles dizendo que a gente não era..., mas a gente tinha algo para provar que era e esse algo era o Torém. A gente não só afirmava com palavra, mas afirmava com a cultura que a gente tava exercendo ali naquele momento. O Torém é nosso certificado, carimbado! O Torém é para o movimento a pedra fundamental, a preciosa, o brilhante mais importante.

Essa escolha corrobora a tese de Cunha para quem

(...) a escolha dos tipos de traços culturais que irão garantir a distinção do grupo enquanto tal depende dos outros grupos em presença e da sociedade em que se acham inseridos, já que os sinais diacríticos devem poder se opor, por definição, a outros de mesmo tipo (CUNHA, 1987, p. 100).

Como sinal diacrítico, o Torém recebeu algumas mudanças, o que condiz com a tese da antropóloga: “língua, ritos, crenças, artefatos materiais são parte de culturas *vivas* e como tais sujeitas a mudanças históricas dentro de lógicas que lhes são próprias” (CUNHA, 1985, p. 33). Sendo assim, a cultura pode ser recriada, recuperada, investida de novos significados; pode se acentuar, tornando-se mais visível, ou se simplificar e se enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos (CUNHA, 2009, p. 239).

Os Tremembé recuperaram o Torém como sinal diacrítico tornando-o mais visível. Com isso, as apresentações públicas deveriam mostrar o indígena como a sociedade o via (e ainda o vê), isto é, com indumentárias de indígenas do século XVI. Assim, quando a dança é realizada no interior da comunidade, como divertimento ou em homenagem a alguém (por exemplo, em homenagem à memória da professora Raimundinha), as vestimentas dos dançadores são as habituais; entretanto, quando é realizada fora das comunidades, com o objetivo de afirmação étnica, os “torenzeiros” se vestem com trajes que caracterizam a indianidade do grupo, conforme palavra do Cacique João Venâncio a Machado (2015, p. 75):

Eu participei daquela campanha, tinha muita gente naquele dia, aí a gente se preparou pra mostrar que a gente era índio mesmo. E botamos os cocá e os colar e dançamo o Torém. No tempo da Campanha²² fomos pra fazer a diferença e mostrar que a gente é índio através dos nossos costumes.

Nesse aspecto, o Torém é uma estratégia educativa com dois públicos diferenciados: os “de dentro” e os “de fora”, isto é, os Tremembé e os *outros*. Com os mais velhos, os “de dentro” aprendem a dançar e a ser Tremembé; com a dança, os “de fora” aprendem quem são os Tremembé.

As próprias letras das músicas do Torém são uma contação de história da luta dos Tremembé pela sua sobrevivência física e cultural e expressão de sua relação com os encantados. Transcrevo trechos de músicas cantadas nos dois *tempos* do Torém.

²² Essa Campanha fez parte de um movimento internacional que se chamou Ano Internacional dos Povos Indígenas no Mundo, apoiado pelo Centro dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – ONU, no período de julho de 1993 a julho de 1994 (MACHADO, 2015, p. 7).

Em 1976, período correspondente ao *tempo de calar*, Silva Novo publicou o livro *Almofala dos Tremembé*, que traz transcrições das músicas “(...) em pronúncia figurada, sem ligar muito para os fonemas corretos” (p. 84) e explicações dos significados das estrofes, segundo os torenzeiros:

Água de manima
 Ô manin acerêcê
 Ô Jarí mivê
 Ô Jarí mivê

Essa estrofe foi traduzida pelos indígenas para Silva Novo (1976, p. 84):

O Índio tinha uma filha
 E Ela morreu.
 Em cima da cova nasceu
 Um pé-de-maniva
 Da água da maniva
 Fizeram Cauim

As próximas músicas foram compostas pelo Cacique João Venâncio e pela liderança da localidade de Panã, dona Babi, respectivamente, no contexto da luta pela terra. A primeira expressa a força dos Tremembé proveniente dos encantados e a segunda, a luta do povo pela posse da terra.

E não tem rio que eu não atravessasse
 Não tem caminho que nós não ande
 Não tem pau que eu não arranque
 Nem tem pedra que eu não quebre
 E nem tem mal que nós não cure.
 Viemos lá das cachoeiras
 Com a força da natureza
 Os encantados nos mandou
 Viemos aqui fazer limpeza (OLIVEIRA, 2015, p. 118).

A educadora Marly Schiavini explicou que essa música

(...) é cantada como representação da fala de um encantado. É o encantado que está dizendo, não é o Tremembé, entendeu? Até porque a força do encantado é infinitamente maior do que a força humana de um Tremembé. É o encantado que tá dizendo que num tem nada que ele num faça e tudo que ele faz é pra acabar com o mal. E que a força dele vem da natureza (Marly Schiavini, 2017).

A composição de dona Babi, intitulada *Olhando a terra*, conta parcialmente o processo de invasão das terras dos Tremembé e a esperança de a obterem de volta por meio da demarcação e regularização por parte da FUNAI.

Olhando a terra estou vendo
 Nossas terras todas cercadas,
 Mesmo nas mãos do barão
 Eu sinto isso, e meu coração chora
 E peço a Deus todo dia a demarcação
 Conheço gente que comprava um pedacinho
 Mas pra cercar tomava um pedaço

E depois dizia pois aqui é minha frente
E foi assim que começou a invasão

Vocês me aguardem que nossos direitos vêm,
Nossa vitória um dia nós vamos ter
O que era dos nossos antepassados nós somos herdeiros e queremos receber
Que sem a terra não temos como plantar
Não temos boa saúde, nada pra sobreviver
Eu peço a Deus que ouça o nosso sofrimento
Demarque a terra pra nós sobreviver (CABRAL, 2014, p. 87).

Com isso, os Tremembé educam cantando e dançando. A dança, ao mesmo tempo que é um conteúdo da educação Tremembé, pois é objeto de ensino, também é atividade/estratégia pedagógica, uma vez que está permeada de história sobre o povo. Enquanto cantam, alternando músicas herdadas dos “troncos velhos” e músicas compostas no contexto da luta pelo reconhecimento étnico e pela posse da terra, conhecem a sua história e expressam suas crenças nos encantados.

4.11 O trabalho

O trabalho na sociedade Tremembé envolvia toda a família, incluindo as crianças. As atividades eram basicamente de três tipos: doméstica (arrumação da casa e dos arredores, preparo dos alimentos, lavagem de roupa etc.), produtiva (agricultura, trato dos animais, pesca, caça, produção de ferramentas, de artefatos e de roupa, coleta de frutos, de ervas para remédios e de madeiras para fogo etc.) e xamanista, que, além da atividade propriamente de cura, envolvia a coleta de ervas, a produção de remédios e de artefatos religiosos.

As mulheres participavam intensivamente das atividades domésticas e produtivas e, quando possuíam o dom, participavam da atividade xamanista, enquanto os homens participavam intensivamente das atividades produtivas e, quando tinham o dom, da atividade xamanista. As crianças ajudavam os pais de acordo com o gênero e a idade – os meninos ajudavam os pais e as meninas ajudavam ambos, com mais dedicação às atividades maternas. Além disso, algumas delas trabalhavam em atividades remuneradas para ajudar os pais nas despesas domésticas ou trabalhavam em “casas de famílias” sem remuneração alguma.

Até a idade de cinco anos, as crianças não tinham função produtiva, somente brincavam. Entretanto as brincadeiras eram voltadas para o aprendizado – reproduziam-se a vida dos adultos nas brincadeiras e os instrumentos de trabalho dos adultos nos

brinquedos. Os mais comuns deles eram: rede de pescar, cavalo de pau, boneca de sabugo de milho etc.

Quando nós era criança, antes de nós poder trabalhar, nós brincarra com bonequinha. Tinha muito sabugo de milho, aí a gente garrarra a fazer os vestidinhos da bonequinha. Aí pintarra de urucum pra mode fazer a boca. Tudo isso a gente brincarra antes da gente poder trabalhar. Porque botarra a gente pequena. Até que com negócio de cinco anos num é menino de trabalhar, aí dos cinco anos pra cima, já rai pegando um serviço pra fazer com os irmão mais réis (dona Conceição, 2017).

Entre a idade de cinco até aproximadamente sete anos, as crianças se envolviam em atividades produtivas e domésticas brincando e, enquanto brincavam, ajudavam, isto é, brincadeira e ajuda se misturavam na mesma atividade, como podemos observar no relato da dona Diana: “*Nós sentarra numa banda, uma de uma banda e outra doutra e descaroçarra o algodão no engenho. Pra nós era uma brincadeira. Aí de criança nós começamos a fazer isso. Como se fosse uma brincadeira, mas aí num era*” (dona Diana, 2017).

Depois dos sete anos de idade, aproximadamente, as crianças já assumiam atividades produtivas e domésticas de acordo com a idade. As meninas tinham dupla jornada, ajudando as mães nas atividades domésticas e os pais nas atividades produtivas (agricultura, produção de animais e pesca).

Mas fui criada mesmo no trabalho e era no roçado, no roçado, no cabo da enxada. Quando eu comecei mesmo trabaiaá mais o meu pai era na base de uns 6 pra 7 anos, eu já trabaiaava de inchada mais ele... Aí nós ajudava ele em tudo... E antes de nós ir pro roçado, nós levantarra cedo, aí uma já ia barrendo a casa, aquelas outras já ia larrando as coisas sujas que tinha. Se o terrero tivesse sujo, aí a gente já ia limpando aquele terrero, aí outra já ia agoando o canteiro. Aí quando chegava naquela ora a gente merendarra, e todo mundo pra roça. Ficava só ela em casa, a mamãe (dona Teresa, 2017).

Algumas meninas eram “doadas” às famílias não Tremembé mais abastadas para a exploração da mão de obra. Sob o pretexto de oferecer melhores condições de vida às meninas pobres, algumas famílias de melhores condições econômicas “as acolhiam”. Entretanto, o que estava por trás da “bondade” era o trabalho gratuito (para não chamar de escavo). Esses fatos são exemplificados pelas experiências de dona Maria Expedito (87 anos), doada pela mãe a um forasteiro e doadora de uma filha. Sobre a sua adoção ela relatou:

(...) Aí eu fui um dia pra casa de uma amiga pegar lenha... Aí viemos simbora... quando eu entro pra culá, aí tinha dois carralero, tinha dois carralero, aí botei o feixe de lenha do chão. Os carraleros meio queimado, um mais doido do que o outro. Aí ele perguntou, aí o mais rei disse: de quem é essa menina? Minha mãe disse: minha. Você num qué me dá essa menina, não? Lá em casa só tem eu mais minha réia. O outro olhou pra trás e disse:

tu num é besta, não? Pra que que tu vai levar essa menina pra tua réia? A tua réia já tá réia. Ora, é pra mode fazer companhia pra minha réia. E essa menina vai é comigo, o mais novo disse, ela rai é comigo. Aí ela disse: minha fia ocê qué ir? (...) Aí fui-me embora com este omi. Cheguei lá. Este mais novo, fiquei na casa dele. Fiquei na casa dele, disse ele que era pra eu brincar com uma garotinha dele. Fiquei na casa dele, quando cheguei lá, minha irmã, sofri. Sofri. Eu tinha mais ou menos uns oito anos (dona Maria Expedito, 2017)²³.

Sobre a adoção da filha, ela contou que teve trigêmeas e que uma delas foi dada para a parteira, que era sua cunhada, que depois a doou para outra família:

A vida era muito difícil neste tempo... Quando o dia amanheceu que ela chegou, ela: Oh meu Deus! É minha cunhada. Aí ela disse, oh meu Deus, cumade! Eu quero que tu me dê uma dessas meninas. Aí, dô. Essa que eu dei, ficou na grussura de um dedo... seca, seca... pois ela não se criou-se? Ficou-se, ficou mocinha... quando já tava mocinha, ela era bem bonitinha, bem jeitosa. Acho que a mais bonita era ela mesmo. Moreninha! Mas era bonita esta menina! Bem jeitosa! Aí chegou um homem de Itarema e pediu pra levar ela pra levar pra Fortaleza pra empregar ela que lá tinha uma casa precisando. Ela deu (dona Maria Expedito, 2017).

Entre as consequências mais funestas desses fatos estão a perda da cultura pelo isolamento da família, a falta de oportunidade de estudar e os traumas que resultaram da violência física e moral sofrida nos “lares adotivos”. Dona Maria Expedito não teve a oportunidade de aprender a cultura de seu povo, nem de saber que era Tremembé, pois, longe de seus familiares, a história dos seus antepassados lhe foi ocultada. Somente depois de adulta ela pôde conhecer as suas origens e resgatar alguns elementos de sua cultura. Também não teve oportunidade de estudar, uma vez que a sua função na família e na sociedade não exigia tal feito. O único interesse social da escolarização era assinar o nome para votar, isso não lhe foi negado. É evidente no seu depoimento a mágoa que tem da família que a explorou dos oito aos vinte e um anos de idade.

No sustento das famílias, os meninos desempenhavam dois papéis principais: o de ajudante nas atividades produtivas familiares, nesse caso, eles ajudavam diretamente os pais; e o de empregado, principalmente na atividade pesqueira, suprindo as famílias com o pescado e com a renda adquirida, e na atividade agrícola, suprindo as famílias com a renda adquirida. Esses fatos são ilustrados pelas experiências do pescador e Cacique João Venâncio:

Eu comecei a pescar com 8 anos de idade, eu já sustentava a casa, né? Eu era tão pequeno, não tinha muita habilidade, que quando o peixe pegava embuxado eu não tinha habilidade de tirar o anzol da boca do peixe, aí eu dava pro meu professor, que foi um primo meu chamado Zezabel. Aí eu dava pra ele, ele desembuxava o peixe e marcava, cortava que era pra marcar. O rabo do peixe dele era inteiro, o meu era cortado, que era pra saber. Aí

²³ O resto da entrevista está transcrita no ANEXO IV.

quando a gente chegava no seco despejava aquela saca de peixe e aí ia inscuiê. O peixe do rabo inteiro prum lado e o peixe que era picado pro outro lado, que era o meu. Aí ele mesmo pegava, partiu, aquela metade ele vendia e a outra metade era pra eu trazer. Aí vinha, me dava o dinheiro, eu trazia chegava em casa dava pra minha mãe. Isso foi tempos e tempos (Cacique João Venâncio, 2017).

O trabalho desde criança garantia a reprodução das habilidades nas atividades produtivas e não produtivas das famílias Tremembé. As crianças aprendiam pela repetição a desenvolver o trabalho dos pais e quando adultos já possuíam competências para assumir responsabilidades produtivas e constituir suas próprias famílias. Entretanto, a falta de escolarização é a principal consequência nociva do trabalho precoce que segue os Tremembé até a vida adulta.

4.12 As relações de troca

Os Tremembé seguiam o princípio econômico, presente em todas as sociedades indígenas, da participação do coletivo nos processos de produção, distribuição e consumo. Uma das características dessas economias é a relação de trocas estabelecida tanto nos âmbitos doméstico e local quanto no âmbito de rede de trocas interlocal, interétnica, regional e inter-regional. “Até os grupos chamados ‘isolados’ no vocabulário indigenista costumam manter, na sua maioria, relações de troca com outros grupos” (SCHRÖDER, 2003, p. 45).

Os Tremembé viviam em comunidade no sentido pleno do termo: “A comunidade se funda na pertença afetiva de cada um ao grupo, por cada um ser parte do todo – o todo sendo indivisível; as partes se unindo, pelo que lhes é específico, para o bem estar do todo. O sentir-se parte conforma as ações, as relações” (HESPANHA, 1994, apud PAIVA 2012, p. 312). Nesse sentido, eles desenvolveram um modo de distribuição fundamentado na afetividade, que garantia a sobrevivência de todas as pessoas da comunidade.

Os bens e serviços eram distribuídos num sistema de trocas entre regiões e inter-região (Região da Praia e Região da Mata). As trocas eram realizadas entre as famílias dessas duas regiões e entre as famílias da mesma região. No primeiro caso, as trocas garantiam o suprimento de produtos agrícolas para as famílias litorâneas e de produtos pesqueiros para as demais famílias. No segundo caso, as trocas garantiam o suprimento de serviços e de bens produzidos localmente. Assim, as relações de troca eram de dois tipos: o escambo de bens e serviços e a dádiva recíproca.

4.12.1 Escambo de bens e serviços

Os Tremembé costumavam trocar serviços, num sistema chamado por eles de mutirão. Tal sistema, que envolvia jovens e adultos dos dois sexos, garantia o pagamento de serviços prestados sem a intermediação do dinheiro, uma vez que, conforme exposto, entre eles, naquele tempo, o dinheiro era escasso. Os depoimentos da Professora Conceição e do senhor Mané Doca exemplificam esse sistema.

Antigamente aqui, eu mesma na minha época trabalhava assim, em mutirão. Trabalhava no cercado dum, limpava o cercado dum naquele mutirão, ia pro cercado doutro, ia pro cercado doutro, até limpar de todo mundo. Ou então era na colheita, era assim. Fiando. Lá naquele salão fiava muito também em mutirão (Professora Conceição, 2017).

Nas coisas de antes, antes, a história era um mutirão, se chamava mutirão, né? Eles tinham um costume, que a gente ainda alcançou, de carrear a terra. Aí se juntava um mutirão. O pai que tinha um filho adolescente, lerrava, um enxadinha lerrava. Aí fazia aquele mutirão. Dez, doze homens conversando só as coisas do passado, do que tinha se passado. Aí se juntava aquela multidão de homens e ia trabalhar juntos. Era uma união, uma parceria, não andava com discussão... (senhor Mané Doca, 2017).

Dentre os produtos produzidos pelos Tremembé da Região da Mata, o algodão e a farinha se destacavam por sua importância na vida grupal dos Tremembé. Enquanto coletavam, descaroçavam, fiavam e teciam e enquanto brocavam, colhiam e farinhaavam, teciam relações que os acompanhavam em toda vida comunitária, inclusive no lazer (vide a explanação sobre a Rainha do Algodão na seção 4.10.3).

O sistema de mutirão era utilizado pelos Tremembé da Região da Mata, sobretudo na produção agrícola, na fiação do algodão e na produção de farinha (as farinhaadas). Todo o processo produtivo era feito em mutirão, desde a coleta nas matas até a tecelagem de redes e tecidos, no caso do algodão, e desde o preparo da terra até a farinhaada, no caso da farinha. Os Tremembé da Região da Praia utilizavam o mutirão principalmente na atividade de limpeza dos pescados, que era uma atividade realizada pelas mulheres. O mutirão tinha função tanto econômica quanto social, pois, ao mesmo tempo que supria a necessidade de mão de obra nas atividades produtivas, era causa e efeito das boas relações entre os Tremembé. A dependência de cada um em relação ao outro no desenvolvimento das atividades produtivas contribuía para a manutenção da boa relação entre eles. Desavenças ou discussões resultavam em prejuízos para todos os envolvidos direta ou indiretamente. Por outro lado, os momentos de mutirão eram propícios para o aprendizado e os enlaces de casamento.

Enquanto trabalhavam, se divertiam, contavam histórias, trocavam experiências, aconselhavam uns aos outros e, assim, jovens e adultos aprendiam uns com os outros e construíam relações que permeavam toda a vida em grupo. Nesses momentos os jovens solteiros se conheciam melhor e iniciavam namoro que, em muitos casos resultavam em casamento, conforme relatos da Professora Neide:

É um trabalho que é dia e noite, aí arrebanhava a moçada do lugar todim pra raspar mandioca. Tanto as moças quanto os rapazes, né? E aí tinha o raspar mandioca, tinha o peneirar a massa. Nossa, saía tanto namoro, que você num imagina. Saía namoro, saía casamento de farinhada (Professora Neide, 2017).

O escambo de bens substituía o mercado de compra e venda de produtos, uma vez que a produção era de subsistência e a circulação de dinheiro era muito restrita. Além disso, conforme já argumentado, as moradias dos Tremembé eram distantes dos pontos de venda de produtos (mercearias, botecos, feiras etc.), o que dificultava o acesso a eles.

Segundo Schröder (2003), a especialização produtiva é muito comum entre os povos indígenas. O mesmo acontecia com os Tremembé. As características geográficas das duas regiões, Praia e Mata, definiam a especialização de cada grupo. Para os Tremembé da Praia, a proximidade do mar e a indisponibilidade de terras férteis propiciaram a especialização na produção de pescados. Os Tremembé da Região da Mata, embora praticassem a pesca no Lagamar, eram especializados na produção agrícola, uma vez que suas terras eram mais férteis, o que propiciava esse tipo de atividade, como explica o senhor Mané Doca no relato abaixo:

Nós tinha um jeito, os nosso pais tinha um jeito, tinha o pescador e tinha o trabalhador, né? Tinha gente que vivia só da pesca e tinha gente que vivia só do trabalho. Quem vivia da agricultura, aí tinha que comer o peixe; quem vivia da pesca tinha que comer a farinha e a goma, né? Aí eles tinham um jeito de fazer uma relação de negócio, entendeu? Neste tempo num existia dinheiro. Mas pegarra aquele peixe lerrarra pro lavrador e trocarrá naquela farinha e de qualquer maneira tinha aquela relação de contato, de família, logo tudo era da mesma família. Aí tanto o lavrador comia o peixe, quanto o pescador comia a farinha. Tinha aquela troca. Era uma coisa tão boa. Isso se transformarra numa união, numa união (senhor Mané Doca, 2017).

Esse modo de distribuição de bens garantia aos pescadores os produtos da agricultura e aos agricultores os produtos da pesca. Além de suprir de bens especializados as famílias das duas regiões, o escambo tinha muita importância para a manutenção das relações sociais entre os grupos. Primeiro, porque os momentos de trocas de bens propiciavam trocas de afetividade e de experiências; segundo, porque desavenças colocariam um fim no suprimento dos produtos que as famílias precisavam.

Entretanto esse modelo de distribuição de bens e serviços foi prejudicado pelas invasões das terras dos Tremembé e pela invasão da indústria pesqueira no litoral de Almofala. Antes da instalação da empresa Ducoco, o povo dispunha de terras para plantar, coletar e criar animais, além de lagos e lagoas para a pesca de peixes e crustáceos. Conforme relatos do senhor José Raimundo:

A gente criarra naquele tempo, criarra ovelha, criarra porco, essas coisas, né? Porque a gente era distante um pro outro, né? Nós num podemos fazer aqui um currau de orrelha, um curral de porco pra módi criar porque a casa do vizim tá aqui, a casa do outro tá aqui... Aí é o rio, daí pra lá dá uns vinte metros. Aí tá a cerca da firma (senhor José Raimundo, 2017).

No “mar de terra” e no “mar de fora”²⁴, onde a pesca artesanal é praticada, não há mais disponibilidade de peixe suficientes para suprir as necessidades das famílias de pescadores Tremembé, muito menos para comercialização ou troca. Essa escassez, conforme comentado na seção 4.4.3, foi provocada pela pesca industrial de lagosta, que revolve o fundo do mar e afugenta os peixes. Sem terra para plantar e sem peixe no mar para pescar, o modelo Tremembé de distribuição de bens e serviços corre o risco de desaparecer por completo.

4.12.2 Dádiva recíproca

Além do escambo de bens, os Tremembé mantinham o costume de doar bens reciprocamente. A dádiva recíproca tinha a função de distribuir os alimentos entre as famílias e garantir a sobrevivência daquelas menos favorecidas. O senhor Mané Maroca relatou que, quando ele e seus irmãos eram crianças, seu pai ficou doente durante sete anos e, por isso, não podia trabalhar. As necessidades da família nesse período eram supridas pelo trabalho das crianças e pelas doações realizadas pelos membros da comunidade e por seu avô (o paizim). Sem essas doações eles teriam morrido de fome.

Nós foi um povo muito sofredor. Eu com idade de mais ou menos três anos, o papai adoeceu e nós fumos sofrê, quase pedir esmola. Num pedia esmola, não, mas o povo dava esmola a nós. E nós se criemos desse jeito... pra viver era muito difícil, mas o pessoal aqui toda vida era muito unido. Se juntarra, fazia o roçado. Aí quando era pra plantar as meninas iam ajudar. Muita gente ajudarra. Eu fiquei maiozim, aí dei pra pescar. Mas os outros darram. Paizim darra, pra nós comê. Porque comprar, ninguém comprarra porque num tinha o dinheiro, né? A dificuldade era muito grande. Eu pequeno, mas toda vida fui apaixonado por baladeira. Eu ia pescar, piquininim réio. Eu ia pescar, aí pegarra pexim pouco. Muita reis num podia pegar, porque era muito pequininim. Eu era muito apaixonado por baladeira, chegarra em casa,

²⁴ Para apropriação de recursos pesqueiros, os Tremembé dividem o espaço marítimo em “mar de terra”, “mar de fora” e “lá forão”, considerando os critérios de profundidade das águas e de alcance da visão humana (OLIVEIRA JÚNIOR, 2006).

deixarra o pexim em casa, pegarra a baladeira. Aí num tinha nada aí, só tinha mato... Eu entrarra neste capão de mato quando eu chegarra com passarim que darra pra nós almoçar ou jantar. Fruita também tinha muita, nós procurarra no mato... Neste tempo era no mato mesmo, nós catarra (senhor Mané Maroca, 2017).

Uma das pessoas que ajudaram o pai do senhor Maroca foi o senhor Marciano, que, quando era ainda criança, pescava para suprir as necessidades de sua família e da família do doente, que era seu cunhado.

A Professora Conceição relatou que seu avô supria as necessidades de outras famílias com o pescado e tinha as suas necessidades supridas por elas quando não podia pescar.

Meu avô que morreu pouco tempo... chegarra com aquela fieirona do lagamar pra cá, uma fieirona de peixe e saía dando um bocadim pra um, um bocadim pra outro, que às vezes o resultado só darra pra comer... de madrugada, se mandarra de novo. Chegarra com outra, distribuía de novo. Mas também, quando ele num podia ir, na casa dele num faltarra. Vinha de uma casa, vinha doutra, vinha doutra, num faltarra (Professora Conceição, 2017).

Os Tremembé conservam dos seus antepassados a tradição da dádiva recíproca. Segundo a Sra. Marly, indigenista e educadora que atua com os Tremembé, nessa relação não existe a intencionalidade do doador de receber algo em troca, mas existe a expectativa da retribuição, uma vez que tal ato foi construído culturalmente e faz parte da tradição. Então é sabido pelo doador que o donatário irá retribuir o presente.

Ainda hoje, quando uma pessoa visita alguém sempre leva uma porção de alimento e traz outra. Esse ato tem uma função utilitária, pois, segundo relato da Professora Neide, mesmo nos dias de hoje, quando uma pessoa vai visitar alguém sempre leva algum alimento para suprir as necessidades do anfitrião, com ou sem a expectativa de receber algo em troca. Isto é, quando é sabido pelo doador que o receptor não pode retribuir a dádiva, não há a expectativa da retribuição, caso contrário, há.

Eu fui testemunha dessa tradição quando acompanhei dona Diana, moradora da Varjota, numa visita ao pescador senhor Vicente Viana, morador da Região da Praia. Na ocasião ela levou uma porção generosa de farinha que acabara de fazer. No início da visita, ela entregou o presente ao anfitrião, que a agradeceu demonstrando muita gratidão e apreço pelo presente. No final da visita, ele se desculpou por não ter “nada de bom” para retribuir e escolheu o maior dentre os vários peixes que possuía no refrigerador e entregou à visitante. Posteriormente, pude constatar que o peixe doado é um dos que possui maior valor venal na região. Duas características são manifestas

nessa relação: a valorização do presente ganho e a modéstia do donatário em relação ao seu presente.

Essa tradição acompanha os Tremembé desde os tempos em que o povo era relegado às margens das políticas sociais e, portanto, não podiam contar com a ajuda governamental nos períodos de privação, principalmente em função da seca e de doenças na família. Eles só podiam contar uns com os outros. Hoje, algumas políticas sociais foram implantadas, o que amenizou os efeitos dos períodos de seca e de doença dos provedores das famílias, entretanto, a tradição do cuidado de uns com os outros permaneceu, conforme relatado pela Professora Neide e testemunhado por mim.

Nessa relação de troca, os bens trocados não possuem valor econômico, mas sentimental. O presente tem significado que extrapola a sua função utilitarista de alimentar, significa cuidados e o cultivo da relação estabelecida.

4.13 A contação de história

Segundo Silva (2015), a memória é utilizada como depositário do acervo cultural e a narrativa é o canal de expressão das pessoas cuja sociedade organiza seu pensamento em torno da oralidade. Nessas sociedades a escrita produz menos influência no diálogo entre os pares. Segundo a autora, para essas pessoas, a vivência coletiva é o momento e o lugar privilegiado da recriação dos conteúdos necessários para a sua vida. Por isso, Porto Alegre (2000, p. 2) declarou que “os índios Tremembé são contadores de histórias contumazes” (PORTO ALEGRE, 2000, p. 02). Isso eu pude constatar *in locu*. Além das entrevistas, pude ouvir várias histórias narradas pelos entrevistados.

Segundo o filósofo, o narrador é aquela pessoa que tem a faculdade de intercambiar experiências distribuídas no espaço e no tempo. O disseminador das experiências distribuídas no espaço é fundamentalmente o viajante, representado pelo marinheiro comerciante, que vive suas próprias experiências ou colhe experiências alheias em locais longínquos e as replica aos seus ouvintes. Nas palavras de Benjamim (1994, p. 198): “Quem viaja tem muito o que contar”. Já as experiências distribuídas no tempo são disseminadas pelos narradores que nunca viajaram, representados pelo camponês sedentário, “(...) que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições” (ibidem, p. 198-199). Portanto, traz do passado as experiências alheias e suas próprias experiências para contá-las aos seus ouvintes. Essas duas categorias de narradores remetem a duas categorias de narrativas, uma

espacial e outra temporal, que podem se misturar na mesma narrativa de tempo e espaço longínquos.

Os Tremembé, tradicionalmente, recolhem do passado as suas próprias experiências e as experiências vividas por seus antepassados para contá-las às novas gerações. Porém, em função da luta pela terra, alguns viajaram para outras cidades, estados e até mesmo países, como, por exemplo, o senhor Mané Doca, o Cacique João Venâncio e a dona Diana; outros em função da atividade pesqueira viajaram para outros estados, como o senhor Vicente Viana. As narrativas desses Tremembé são cheias de experiências vividas em terras longínquas.

Segundo Bejamim (1994, p. 200), uma das características do narrador nato é o senso prático oriundo da natureza da narrativa: “ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária.” Para o filósofo, o narrador tem sempre um conselho para dar, um ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida para ensinar. Tais utilidades nas narrativas que são contadas de geração para geração contribuem para a formação do ser Tremembé ou para comunicar o ser Tremembé aos *outros* ouvintes.

4.14 Um dia a roda grande vai passar por dentro da roda pequena

Pelos motivos já esclarecidos, os “troncos velhos” ensinaram os seus descendentes a esconder a sua indianidade. Entretanto, ensinaram também, por meio de um aforismo, que um dia essa situação iria se reverter. Diziam eles que um dia a roda grande iria passar por dentro da roda pequena. A roda grande representa os poderosos da época, que eram os coronéis e políticos que os oprimiam e os obrigavam a esconder sua identidade étnica. A roda pequena representa os mais fracos nessa relação, que tinham as suas terras roubadas e a sua força de trabalho explorada – os indígenas, vítimas dessas violências. Embora tenham ouvido muitas vezes tal aforismo, os Tremembé só foram compreendê-lo depois que “a roda grande passou por dentro da roda pequena”. Isto é, só depois de terem ganho algumas demandas na justiça contra a empresa Ducoco. Conforme relatou dona Conceição (76 anos),

O meu arrô, como ele gostarria muito de conversar com a gente, ele contaria essas história. Ele contaria essa história que vinha um tempo que a roda grande ia passar por dentro da pequena. E a gente ficaria se perguntando: como é isso, uma roda grande passar por dentro de uma pequena? E o negócio foi continuando, foi continuando, aí a gente descobriu que com a

luta da gente, com o trabalho da gente, a gente descobriu que o pobre tem direito igualmente o rico. Tem esse direito igualmente o rico. Tem esse direito de rirrer, tem esse direito de trabalhar, tem esse direito dessa coisa todas. Tem esse direito de ter sua manifestação, suas coisas, porque naquela época eles num faziam essas coisas porque num tinham direito, né? Que tinha o poder, o poder maior. Aí os índios num podia fazer brincadeira nenhuma. Se fazia uma brincadeira era escondido. Aí tudo que foi liberado, cada qual tinha o seu direito, aí pronto os índios. A gente descobriu isso, eles diziam isso. Mas a gente, com trabalho a gente começou descobrir. Porque é assim: quando a gente num tem direito num é aquele negócio difícil, né? Quando a pessoa tem aquele direito, a gente já rai se manifestando, rai tendo mais poder de fazer as coisas, e foi isso que nós fizemos aqui dentro. Aqui a gente morarra naquelas, as casinhas num prestarra porque ninguém tinha condições, poder, o porro num deixarra ninguém fazer uma casinha. Aí a gente foi tendo uma liberdade, aí a gente foi fazendo, cada qual foi fazendo sua casinha. Uma casinha de tijolo, aí rai indo seu acrescentar seu cercado, pescar mais à vontade (dona Conceição, 2017).

As conquistas dos Tremembé, relatadas no capítulo sobre a história e contexto vividos pelos entrevistados, não representam somente uma porção de terra para plantar, representam o empoderamento de cada pessoa e do grupo. Individualmente, eles passaram a decidir sobre questões de âmbito doméstico, como construir as casas de alvenaria; em grupo, passaram a reivindicar direitos que antes acreditavam não ter, tais como educação específica e diferenciada nas comunidades, formação diferenciada para professores, postos de saúde, formação de agentes de saúde indígena e aposentadorias.

4.15 Cantar para não esquecer, cantar para ensinar

Os Tremembé são um povo cantador. Entre eles há diversos cantores e compositores. O Cacique João Venâncio e dona Diana, por exemplo, cantam e compõem sobre a história do povo. As composições do primeiro são cantadas por ele e por outros torenzeiros, principalmente na dança do Torém, assunto tratado na seção 4.10.4.

Dona Diana, embora iletrada, “escreve as músicas na cabeça”, tanto para algum evento específico, como a missa de despedida antes de sua viagem à Suíça, quanto para expressar um sentimento. Os temas das composições podem ter relação com o cotidiano das pessoas da comunidade, ou com uma situação vivida por ela, ou com a história do povo. Ao mesmo tempo que ela considera que recebeu de Deus o dom da composição, considera que é uma herança da mãe, uma vez que a mãe tinha o mesmo dom. De qualquer forma, ela o considera um aprendizado. Durante a entrevista, dona Diana cantou várias de suas composições (transcritas no ANEXO III). Uma delas é um resumo da relação dos Tremembé com a Igreja Nossa Senhora da Conceição. Tal relação é um símbolo da identidade étnica do povo.

Ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Embora muito criança, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Via meus avós dizer, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Igreja de Almofala, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Foi os índios que fizeram, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Carregando tijolo e pedra, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Nas costas dos Tremembé, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Depois que fizeram ela, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Uma santa foram adorar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Levava a noite inteira, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Na porta dela brincar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Vinha gente de tão longe, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
O grande Torém olhar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
A notícia vai se espalhando, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Quase todo lugar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Pareceu um velho padre, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Querendo a santa levar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Os índios se revoltaram, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Morreu tanto índio lá, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Fora os que debandaram, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Abandonando o seu lugar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Muitos que ali ficaram, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Que ainda hoje mora lá, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Morrendo tudo de medo, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Dessa história contar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Todos que estão me ouvindo, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Me preste bem atenção, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
É a história que eu tô contando, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Da nossa povoação, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Inda hoje ela existe, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
No meio da multidão, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Só que hoje o dono dela, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Num é mais os índios, não, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau

Todas as músicas compostas por eles têm um cunho educativo, uma vez que por meio delas a história, a luta e as conquistas do povo são lembradas e ensinadas aos jovens, que, com isso, são motivados a continuar a luta por melhores condições de vida.

Todos os momentos da vida de uma pessoa são importantes fontes de conhecimento para o aprendizado da forma de ser socialmente compartilhada. A educação indígena perpassa toda a vida do indígena desde a sua concepção; ela interioriza e transmite os valores e visão de mundo de geração a geração em qualquer momento de seu cotidiano – nas atividades produtivas, sociais, ritualísticas etc. Esse aprendizado acontece num processo com características próprias de cada povo. A partir das pesquisas realizadas para este trabalho, algumas características fundamentais da educação Tremembé foram elencadas no próximo capítulo.

5 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO TREMEMBÉ

Schaden (1976) registrou que existe inegável semelhança entre a educação dos diferentes povos indígenas. Embora haja semelhança, o processo do aprendizado da forma de ser dos povos indígenas é tão diverso quanto é a própria forma de ser. Isto é, cada povo desenvolveu ao longo de sua história um processo educativo exclusivo. Nesta seção são elencadas algumas características fundamentais do processo educativo dos Tremembé: sucede em todo o tempo e espaço, é baseado na comunicação oral, é baseado na ação e no exemplo, é um processo totalizador, tem a participação de toda a comunidade na educação dos mais jovens, valoriza o saber dos mais velhos, educa para o respeito, educa para a socialização e implica a reclusão da parturiente como processo educativo.

5.1 Sucede em todo tempo e espaço

Nos sistemas educativos tradicionais dos povos indígenas não existe uma instituição formal, como a escola, responsável pela educação de seus membros, nem agentes especializados em educação, como os professores, nem um local ou momento específico para a aprendizagem. O momento e o local de ensino e aprendizagem acontecem em todos os tempos e espaços de interação dos indígenas, seja interação com a natureza, interação com o grupo (nas atividades ritualísticas, econômicas, sociais, de lazer etc.) e até mesmo interação com os indígenas mortos por meio dos sonhos. Entretanto, existe uma intencionalidade em todo o sistema educativo, que é formar pessoas conforme o ideal do grupo. Além disso, existem alguns espaços e períodos em que a educação tem um objetivo específico, como, por exemplo, os rituais de iniciação. Schaden (1976) ressalta que os ritos de iniciação pubertária é uma das poucas formas de educação formal e institucionalizada existente entre os povos indígenas. O púbere de ambos o sexo fica separado da maioria dos membros da comunidade em um local específico, como a “casa dos homens” para os meninos e a própria casa para as meninas. Nesse período o/a iniciante recebe instrução de determinados membros da comunidade (pai, mãe, “padrinho”, avô, avó, pajé e alguns adultos e idosos) para o seu

desenvolvimento físico, psicológico e social e seu ingresso no mundo dos adultos (SCHADEN, 1976).

Para os Tremembé, um desses espaços/tempos específicos e intencionais de educação é a reclusão do resguardo. Durante esse período em casa, as parturientes aprendem com as outras mulheres todos os rituais necessários para a preservação da sua vida e saúde e da do seu bebê. Outro importante espaço/tempo de educação é o sonho. Os Tremembé dão muita importância aos sonhos como meio de aprendizado. Por meio dos sonhos os mortos se comunicam com os vivos, ensinam os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da atividade xamânica às pessoas escolhidas para tal. Os sonhos também são um meio de manter contato com os antepassados, preservando sempre a ligação entre o passado e o presente.

A realização das atividades produtivas no âmbito doméstico é outro espaço/tempo do aprendizado da forma de ser Tremembé. Essas atividades, geralmente, não contam com a participação de pessoas de fora, mas somente da família extensa (a família dona da casa de farinha e as famílias dos filhos e filhas), incluindo as crianças, que ajudam os adultos enquanto brincam. Enquanto farinham, fiam algodão e debulham feijão e milho, não só se aperfeiçoam nas respectivas atividades como também contam histórias, dão conselhos aos mais novos, se divertem mangando uns dos outros, combinam namoro e casamento etc. Enfim, esses são os espaços de viverem a plenitude da vida Tremembé.

A natureza é um espaço privilegiado de aprendizado da forma de ser Tremembé. Quando estão na mata, no mar, nas lagoas e nos rios, os Tremembé se conectam aos encantados e aprendem com eles a conhecer a natureza e a retirar dela o necessário para viver e para reproduzir a forma de ser do grupo étnico.

Outro importante espaço/tempo de aprendizado dos Tremembé é a prática da solidariedade. As crianças aprendem com os pais a cuidar uns dos outros vendo-os cuidar das pessoas necessitadas da comunidade. As crianças participam de forma direta desses cuidados, quando elas mesmas providenciam os alimentos, ou de forma indireta, quando, por ordem dos pais, levam os alimentos e/ou remédios a alguém necessitado.

Os divertimentos também são um espaço/tempo de educação Tremembé para todos os membros da comunidade. Enquanto brincam, as crianças aprendem a utilizar

os instrumentos de trabalho dos adultos e a realizar as atividades produtivas e sociais, e os jovens e adultos replicam o modo de ser da comunidade, como, por exemplo, nas brincadeiras do Coco, do Rezo, da Rainha do Algodão e na dança do Torém. Este, no *tempo de falar*, dada a necessidade da existência de sinais diacríticos perceptíveis pela população não Tremembé, foi privilegiado como espaço/tempo de aprendizado da forma de ser Tremembé. Conforme foi exposto, o Torém é uma estratégia de aprendizagem: enquanto dançam e cantam, não só afirmam a sua identidade étnica, como aprendem e ensinam aos de “fora” a sua história e o seu modo de vida.

Até a chegada das escolas nas comunidades (estas instituições não são objeto de estudo desta pesquisa, mas é importante salientar que elas assumiram um papel importante na transmissão do saber tradicional dos Tremembé), a educação Tremembé era exclusivamente do tipo familiar.

5.2 É baseado na comunicação oral

O ensinamento por meio da comunicação oral é uma das características da educação tradicional dos povos indígenas. Na cultura oral os atos de ouvir e memorizar as palavras estão relacionados tanto aos modos de expressão e produção cultural quanto ao processo de transmissão e aprendizagem. Esses povos desenvolveram historicamente um mecanismo de memorização que vai além de decorar palavras, denominado por Goody (1977), citado por Monte (1996, p. 167), de “fórmula”. Por “fórmula” o autor entende um “instrumento de construção e transmissão de obras verbais, apoio à memória social e histórica dos povos sem escrita.” Não há memorização mecânica de “palavra a palavra”, mas um “processo de criação contínua, que implica reordenações e deslocamentos, numa intensa atividade de imaginação e criação intelectual” (GOODY 1977 apud MONTE, 1996, p. 170). É o uso da fórmula que permite nas culturas orais as alterações (geralmente pequenas) nas letras das músicas tradicionais. Entre os Tremembé a tradição oral no processo educativo envolve a transmissão do saber por meio de contação de história e por meio de conversas. Os sujeitos desta pesquisa aprenderam com seus educadores, de forma oral, a história dos antepassados, incluindo as suas origens, o seu modo de vida, suas relações com a população local, suas experiências com os encantados etc.

As histórias de trancoso, né?... Assim por este tempo agora que é das colhas de feijão quando a gente tinha feijão em casa, feijão com casca que era pra

debulhar o feijão. Aí a gente tomarra umas espigas de milho aí aqueles mais réis metia o sarrapo contando histórias, aquelas histórias de troncoso, história de encanto, de princesa... Enquanto a gente ia escutando a história, uns contando, e o feijão ia se descascando (senhor Biinha, 2017).

O senhor Mané Doca relatou que quando era criança acompanhava o pai no roçado e, enquanto eles andavam pelos caminhos do povoado, o pai o ensinava sobre onde os caminhos o levariam e, assim, ele conhecia todas as pessoas do vilarejo e todos os caminhos para os roçados, lagos, lagoas e rio.

Mas quando eles cresciam um pouco, nenezinho de quatro, cinco anos, acompanharrá ele. Ali ele tarra trabalhando e os meninos tarram sentados olhando, tudo juntim... todo pai fazia isso na época. Aí era ensinando. Olha meu filho, naqueles caminho, quando vinham, passarram lá na casa réia de tapera, lá donde tinha morado uma pessoa, aí eles: olha meu filho aqui foi adonde morou fulano, o compadre tal, esse aí já morreu ele e a mulher e os filhos saiu, não moram mais aqui. Contarra aquela história todinha. (...) No roçado, adonde tinha brocado um roçado, foi o compadre fulano de tal. Ali tudo, tudo ele ensinarra. Aqui este camim rai pra praia de fulano. As coisas era tão longe, tão difícil que marcarra a mão no rumo do Omaro, daqui: este camim rai pro Omaro. Papai, o Omaro onde é que fica? (senhor Mané Doca, 2017).

Para essa geração, a cultura era transmitida somente de forma oral. Porém, a partir da geração de seus filhos, além da tradição oral, a cultura passou a ser transmitida pela escrita, uma vez que seus filhos já sabiam ler e escrever e já havia publicações sobre a história do povo e seus símbolos culturais. Atualmente, além da memória dos mais velhos, essas publicações fazem parte do processo educativo do povo.

5.3 É baseado na ação e no exemplo

A assertiva “é fazendo que se aprende” se aplica à educação dos povos indígenas. Desde criança os indígenas aprendem com os mais velhos, principalmente com os pais, repetindo algumas atitudes e atividades realizadas no cotidiano da aldeia. Para os Tupinambá, por exemplo, o aprender fazendo constituía a máxima fundamental da filosofia educacional (FERNANDES, 1975).

Para aprender fazendo, os educandos seguem o exemplo dos seus educadores, tanto nas atividades do cotidiano quanto nas atitudes dos mais velhos, seguindo uma linha no tempo de acordo com a fase de crescimento da criança. Crescendo meninos e meninas, crescem também seus brinquedos, que são miniaturas dos utensílios que os adultos usam nas atividades produtivas, ritualísticas e de lazer (SCHADEN, 1976). Esse processo é retratado pela experiência de aprendizado de dona Diana:

E a gente ia aprendendo. Ia olhando aquilo ali e ela ia botando a gente pra fazer aquelas coisas. (...) Aí quando chegou numa altura ele disse: agora rocê rai aprender plantar manirra. Mas eu num sei. Sabe, você enxerga. Tá aqui. Olhe roce plante com esse bichim aqui pra cima, que é o olho, essa banda aqui é pra baixo. Que é pra mode num plantar o olho pra baixo. Aí eu fui plantando até que aprendi. Ele pescarra, aí me botou pra aprender a fazer tarrafa. (...) Papai, roce vai me ensinar a fazer. Minha fia, é assim, o nó é assim. Aí foi indo e aprendi (dona Diana, 2017).

O processo educativo dos Tremembé é organizado de tal forma que não existe um abismo entre crianças e adultos, isto é, as crianças sempre são consideradas capazes de aprender uma atividade realizada pelo adulto. Para Baldus (1935) apud Schaden (1976), esse comportamento está presente em todos os povos indígenas.

5.4 É um processo totalizador

A educação moderna segmenta a pessoa em partes, por isso o ser “completo” é submetido a vários tipos de educação, como: educação religiosa, educação ambiental, educação financeira, educação fundamental, educação técnica etc. A educação indígena não segue esse padrão, ela tudo abarca, ou seja, ela é a aprendizagem da forma de ser indígena na sua totalidade. Meliá (1979, p. 10) afirma que “os sistemas indígenas pretendem produzir pessoas que sejam um ‘bom Paresí’, um ‘bom Boróro’, um ‘Xavante autêntico’, com todas as suas características.” Num processo educativo que envolve todos os aspectos da vida social, os Tremembé mais jovens aprendem com os adultos as técnicas sociais desenvolvidas para controlar suas relações uns com os outros, com a natureza, com o sagrado e com a sociedade envolvente. É uma educação orientada não somente para a sobrevivência física e cultural, mas também para o lazer. Aspecto observado por Meliá (1979, p. 10), para quem “(...) o índio está educado para o prazer de viver (...) o seu ‘tempo de cultura’, dedicado a rituais, jogo ou simples gracejos, é mais extenso e intenso do que aqueles das sociedades modernas que trabalha para comer. O índio trabalha para viver.” Conforme já afirmado, os Tremembé são um povo alegre, e, por isso, nem as proibições dos coronéis foram suficientes para que eles não se divertissem.

5.5 Tem a participação de toda a comunidade na educação dos mais jovens

Os grupos tipo familiar, como os povos indígenas (em que as relações entre os sujeitos são muito próximas, com a presença efetiva do outro), gestam uma educação

espontânea, ou seja, os significados são aprendidos espontaneamente. Isso acontece porque são sustentados por todos os sujeitos da sociedade (PAIVA, 2011). Assim, a forma de ser do grupo étnico é aprendida desde a concepção, com a participação de todos os membros da comunidade. As crianças e os jovens Tremembé aprendem de forma oral, pelo exemplo e pela prática com os seus pais, irmãos mais velhos, avós, tios, tias, primos e os demais adultos. O aprendizado engloba o ouvir, o observar e o fazer durante o cotidiano individual das pessoas, o cotidiano da comunidade e durante as atividades ritualísticas.

5.6 Valoriza o saber dos mais velhos

Os indígenas sabem valorizar as experiências e os conhecimentos dos membros mais velhos do grupo étnico (FERNANDES, 1975; SCHADEN, 1976). Os Tremembé valorizam tanto os conhecimentos dos mais velhos mortos transformados em encantados quanto dos anciões que os ensinam a interpretar os acontecimentos e a resolver os problemas de acordo com a tradição. Ainda hoje eles são demandados com esse fim.

5.7 Educa para o respeito

Para todos os povos indígenas a garantia da continuidade do grupo étnico depende tanto dos conhecimentos quanto do respeito à tradição, às outras pessoas, à natureza e aos seres sobrenaturais. Os sistemas educativos dos povos indígenas se encarregam de ensinar os mais jovens a se relacionarem objetivamente com cada uma dessas categorias e a respeitá-las. A relação dos povos indígenas com a natureza não é uma relação de produção, mas uma relação social, pautada pelo respeito por todos os elementos do cosmo (VIVEIRO DE CASTRO, 1995). As relações dos Tremembé com os seres sobrenaturais (os encantados) são fundamentadas no respeito por esses seres, tanto em função do temor de sofrer alguma ação negativa proveniente deles quanto em função de serem aliados em determinadas situações, como no tratamento de doenças.

Outra característica dos Tremembé herdada de seus antepassados é o respeito aos mais velhos. O hábito de pedir benção às pessoas mais velhas é comum na sociedade brasileira – entre os indígenas e os não indígenas. O que diferencia os Tremembé nesse hábito é o fato de pedirem benção até mesmo aos primos mais velhos, revelando assim um profundo respeito à hierarquia etária.

5.8 Educa para a socialização

Os “troncos velhos” possuíam comportamento coletivista em relação à posse de bens. Conforme observado pelo botânico Von Martius no século XIX, “esta idéia está clara e viva na alma do índio e ele compreende a propriedade comum como coisa inteiriça da qual porção alguma pode pertencer a um indivíduo só” (ARAÚJO, 1981, p. 42). As crianças Tremembé, enquanto brincavam em grupo, dividiam os brinquedos e observavam os adultos dividirem os seus bens entre si e se ajudarem mutuamente, assim, aprendiam a ser solidárias umas com as outras. Esse comportamento era o alicerce para o regime de mutirão e para o sistema de trocas que existiam na comunidade. Os entrevistados lembraram que eles eram “um povo unido”, ou seja, mantinham bons relacionamentos entre si, ajudando uns aos outros.

5.9 Implica a reclusão da parturiente como processo educativo

A reclusão é um período de estreita relação entre mãe e filho e de intensa dependência dela em relação às pessoas que a ajudam (mãe, avó, tia, prima, amiga etc.). Nesse período, a parturiente aprende a receber os cuidados dessas mulheres para depois retribuí-los as outras que precisarem, assim, nenhuma mulher fica desamparada no período de resguardo. Também aprende a cuidar de sua saúde e a do seu bebê utilizando os recursos ofertados pela natureza. O resguardo também visa a educação futura do recém-nascido, uma vez que ele aprenderá a guardá-lo pela ação dos pais.

A educação tradicional, com suas especificidades, foi determinante para a formação da identidade étnica do grupo. Isto é, no *tempo de falar* a identificação com a etnia Tremembé só foi possível porque no *tempo de calar* eles foram educados para o aprendizado da forma de ser compartilhada pelo grupo – a forma de ser Tremembé. Era um tempo em que essa forma de ser não podia ser comunicada aos “de fora” para que não se acirrassem a violência e o preconceito contra eles. O próximo capítulo relaciona alguns elementos da forma de ser Tremembé que contribuíram para a formação da identidade étnica do grupo.

6 A FORMA DE SER E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DOS TREMEMBÉ

Barth (2000) afirma que diante de pressão integracionista um grupo étnico usa estratégias para a sua sobrevivência. Diante do risco de desaparecimento individual e grupal, por muito tempo a estratégia dos Tremembé para sobreviverem foi se calarem, não se integrando totalmente à sociedade local, mas se isolando. Concretamente, essa estratégia resultou numa forma de negação da identidade indígena para “os de fora” e afirmação para “os de dentro”, garantindo a sobrevivência do grupo – sobrevivência física, porque suas vidas foram poupadas, e étnica, porque educaram seus filhos para serem indígenas.

A educação indígena, segundo Meliá (1999), é meio para a manutenção da alteridade dos povos indígenas. Esses povos “(...) sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica” (MELIÁ, 1999, p. 12). Para esse autor, cada indígena é ele mesmo, por isso age com uma liberdade que às vezes quase raia a anarquia. A alteridade é essa liberdade de ser ele próprio, que só é possível com uma pedagogia que educa para a liberdade. Os educadores (tanto das missões eclesásticas, quanto da educação oficial) perceberam que o fracasso e as frustrações na escolarização e tentativas de “civilizar” o indígena se justificavam porque ele “(...) no profundo do seu ser é intocável” (MELIÁ, 1979, p. 47). É intocável porque o *eu* não é uma tábula rasa, a sua formação acontece a partir do *eu* que existe em cada um. Insisto que, em contato com a sociedade não indígena, o *eu* Tremembé não morreu para o “nascimento” de um outro ser não indígena.

Em um contexto de relações com a sociedade não indígena que os oprimia e os pressionava para a ocultação da identidade étnica, os Tremembé conseguiram manter o seu modo de ser graças à educação tradicional. Por esse motivo, no tempo certo, *tempo de falar*, eles puderam com desenvoltura se autoidentificar indígenas para os *outros*.

Toda a forma de ser Tremembé diz do *eu* Tremembé; entretanto, para dizê-lo para os *outros*, alguns elementos da forma de ser Tremembé foram apontados neste estudo como contributos para a formação da identidade étnica ou como sinais diacríticos: a tradição oral, a valorização do saber dos mais velhos, a ascendência

indígena, as técnicas de produção, a relação com a natureza, a espiritualidade expressa nos encantados e na religiosidade cristã, a união entre eles expressa na solidariedade, o respeito às tradições e a dança do Torém.

A tradição oral foi um dos meios de transmitir o saber, contribuindo para a formação da identidade étnica dos Tremembé. Os mais velhos contavam, repetidamente, histórias sobre suas origens, que incluíam a forma violenta pela qual os Tremembé foram introduzidos na sociedade não indígena, bem como o mito de origem, que principia com o achado da imagem da santa esculpida em ouro e finaliza com o desenterramento da igreja de Nossa Senhora da Conceição.

Frases como “*pegaram de cachorro no mato*”, “*dizia que a avó dela foi pegada nu mato*”, “*tinha a marca de dente de cachorro*” e “*ela era braba*” eram recorrentes nas falas dos depoentes para designar a origem indígena. A forma violenta de integração à sociedade não indígena atestava a indianidade dos antepassados, uma vez que, naquele lugar e naquela época, os indígenas eram considerados selvagens e bravos e, como tal, para serem capturados vivos, os seus captores deveriam utilizar cães de caça.

Essas narrativas, no *tempo de calar*, não ultrapassavam as fronteiras do grupo, isto é, as histórias de suas origens só eram contadas no interior da comunidade. Uma das funções do mito era ensinar e lembrar aos jovens que a terra que habitavam pertencia aos seus antepassados, portanto pertencia a eles. Em meio à pressão da sociedade envolvente para a descaracterização da indianidade do grupo, era de se esperar que os jovens fossem convencidos de que não eram indígenas. Entretanto isso não aconteceu, graças à valorização do saber dos mais velhos, isto é, as histórias sobre a origem dos antepassados (dos “trancos velhos”) eram aceitas pelos mais novos como verdades inquestionáveis, e, por mais que a sociedade local negasse, os jovens se percebiam diferentes dela.

As histórias de um antepassado indígena ficaram gravadas na memória dos Tremembé, que no tempo certo, isto é, no *tempo de falar*, puderam recordar e reivindicar suas origens. Com isso, um dos sinais diacríticos utilizados pelos Tremembé para se identificarem como indígenas é a sua genealogia. Ter um antepassado indígena não os faz outra coisa além de indígenas. Isso é claro nas palavras de dona Dijé a Machado (2015, p. 83): “Quando a gente planta um pé de mangueira, ainda que a gente corte ele vai brotar de novo mangueira, ele não vai brotar cajueiro. Ainda que ficasse

só a raiz, as folhinhas e os galhos que nascessem, nasceria mangueira” (MACHADO, 2015, p. 83).

No *tempo de falar*, o aforismo repetido por seus antepassados “*um dia a roda grande vai passar por dentro da roda pequena*”, que significa que os Tremembé teriam vitória contra os seus opressores, os motivava à autoidentificação étnica, uma vez que dava a eles a esperança do reconhecimento de sua indianidade por parte da sociedade envolvente e por parte do Estado e da vitória no pleito por seus direitos constitucionais. Assim, no *tempo de falar* o mito assumiu mais uma função além da descrita, a saber, a de informar aos “de fora” que os descendentes dos indígenas do aldeamento sobreviveram física e culturalmente. Com isso, o mito passou a ser um sinal diacrítico, isto é, que distingue o *eu* Tremembé dos *outros*, nas palavras dos próprios indígenas, quem é “de dentro” e quem “é de fora”.

Outra maneira dos Tremembé se identificarem etnicamente é por meio do modo de fazer as coisas, como, por exemplo, os adornos e o modo de produzir farinha, que foram aprendidos num processo educativo de observar e repetir. Dona Diana reconhece que a técnica de produzir farinha, que eles herdaram dos antepassados, é única, isto é, nenhum outro povo usa a mesma técnica. Ela também reconhece a identidade étnica dos Tremembé na produção de colares de jiriquiti.

E nós passarra o dia brincando, se treparra nos zóis dos paus, ia fazer colar. Aquilo mesmo à toa. Parece que tinha mesmo aquela coisa, né. Nós fazia colar de jiriquiti... Aí fazia aquela colarção no pescoço, botarra no pescoço... A gente nasceu e se criou desse jeito, porque é que nós num pode falar que é índio? Só fazia essas coisas, que outra pessoa num faz. Outra pessoa num faz, num faz isso. Essa história aí de puxar na roda, de ter outra pessoa pra cevar num tem em outro lugar. Eu andei por muito lugar... mas nunca vi, visitando as outras aldeias. Mas tudo é diferente, tudo é diferente dos Tremembé. As coisas das outras aldeias, tudo é diferente dos Tremembé. Como os Tremembé não tem, né? Eles sendo índios também, mas é diferente, cada aldeia tem o seu idioma diferente, o seu jeito de ser (dona Diana, 2017).

Eles também se reconhecem como índios na relação com a natureza. A natureza é, para eles, a fonte de vida. Dela eles recebem os alimentos, os remédios, o lazer e a força espiritual. Por isso é tão importante conhecê-la. Nisso, os encantados desempenham papel fundamental, pois com eles os Tremembé aprendem a conhecer a natureza e a usufruir de seus recursos. Quando narram sobre os seus conhecimentos acerca da fauna, da flora, das estações do ano, dos tipos de marés e das constelações, parecem falar a respeito de algo sobrenatural, e é, pois mesmo depois de aproximadamente cinco séculos de contato com a sociedade europeia, cuja visão de

mundo é norteadada pela objetividade, eles conseguiram manter a sua concepção mística da realidade.

No *tempo de calar*, os encantados faziam parte da vida deles explicando alguns acontecimentos e ensinando-os a lidar com a natureza e com os membros do grupo, sem que isso fosse problematizado. No *tempo de falar*, essa crença passou a ser um sinal que distingue o *eu* Tremembé dos outros. Os conhecedores dos encantados são os Tremembé, que receberam o conhecimento dos antepassados e das próprias experiências. Os *outros* só os “conhecem” por meio deles (os Tremembé). Isto é, eles são o elo entre os encantados e os *outros*.

Pelos motivos já abordados, o povo Tremembé, além de ter sua espiritualidade própria baseada nos encantados, é um povo muito religioso do ponto de vista cristão. Tal característica foi fundamental para a sua aproximação com os religiosos católicos, que os ajudaram com serviços jurídicos e pesquisas que comprovaram a ascendência indígena da comunidade. A ajuda dos religiosos foi além da ajuda prática, eles também os motivavam com as mensagens bíblicas que mostravam a vitória do povo hebreu na luta pela terra. Os Tremembé se sentiram fortalecidos pelo mesmo Deus que fortaleceu este povo. Assim, além de outros fatores, a fé e a ajuda dos missionários católicos foram fundamentais para a autoidentificação étnica dos Tremembé.

No *tempo de falar*, a violência contra os Tremembé não havia cessado, pelo contrário, havia se acirrado, porque agora, eles se reconhecendo como índios, tinham direito sobre a terra. O enfrentamento a essa violência só foi possível porque no *tempo de calar* eles aprenderam a ser um grupo coeso, vivendo em comunidade no sentido pleno do termo.

Esse modelo de vivência em comunidade é expresso na solidariedade entre eles, que supria as necessidades de cada um. Ribeiro (1968) destaca que, no processo de transfiguração étnica, cada grupo étnico possui peculiaridades (como os grupos estruturados em clãs exogâmico ou em famílias extensas, atitudes opostas de belicolidade ou docilidade frente ao invasor etc.) que atuam como

(...) fatores seletivos que deixam passar certas inovações, mas obstam outras, visando sempre a preservar a identidade étnica através de alterações estratégicas em sua configuração. (...) Para essa preservação contribui ponderavelmente a predisposição inerente às etnias de desenvolver mecanismos de intensificação da solidariedade grupal (RIBEIRO, 1968, p. 204-205).

Assim, a empresa Ducoco S/A não conseguiu desmontar o grupo, pois não conseguia intimidá-los individualmente, já que não havia o indivíduo no grupo, mas o grupo. A cada ação da empresa para intimidar um membro do grupo, os demais se uniam e tomavam para si o problema.

Outro aspecto da forma de ser Tremembé que contribuiu para a autoidentificação indígena é o respeito às tradições, expresso no ritual de resguardo, na espiritualidade, na medicina tradicional, nos alimentos tradicionais e nas danças. A repetição das tradições no *tempo de calar* era só um modo de responder às necessidades do viver. Entretanto, no *tempo de falar* eles perceberam que elas, as tradições, os distinguiam da população local. As pesquisas científicas a que eles passaram a ter acesso corroboraram o que eles já percebiam: eles formavam um grupo étnico diferente da população local – eles eram indígenas.

O estudo mais detalhado sobre a dança do Torém no tempo dos “troncos velhos”, isto é, no tempo da Tia Chica, foi realizado por Silva Novo em 1976. Este estudioso não percebeu a espiritualidade presente no ritual, fato justificado ou porque a intenção era retratar a dança como folclore e, portanto, esse aspecto não tinha importância para o pesquisador, ou porque a dança para os torenzeiros dessa época era um divertimento e não um sinal diacrítico, portanto, não havia a intencionalidade de mostrar para “os de fora” de que se tratava de um grupo indígena realizando o seu ritual.

De todos os sinais diacríticos apontados por este estudo, a dança do Torém é, no *tempo de falar*, o que mais tem recebido a atenção dos Tremembé quando querem mostrar a sua etnicidade para os de “fora”, pois é o que mais marca a distinção do grupo em relação à sociedade não indígena. Isto se justifica não por ser um ritual, mas por ser marcado pela espiritualidade própria dos Tremembé. Para Cunha (1987), um sinal diacrítico deve conter elementos que se opõem ao de mesmo tipo do grupo em comparação. No caso da dança do Torém, o elemento que tem essa função é a espiritualidade, pois a espiritualidade presente na realização do ritual se opõe a espiritualidade da sociedade envolvente, isto é, se opõe ao cristianismo, a umbanda, ao espiritismo etc. – é uma espiritualidade própria dos Tremembé. Tal aspecto é perceptível na invocação dos encantados, nas músicas e na performance dos “puxadores”.

A autoidentificação étnica dos Tremembé foi possível porque eles se perceberam como um grupo que tinha uma cultura específica, isto é, uma forma de ser compartilhada pelos membros do grupo que os diferenciava dos demais grupos étnicos – isso graças a uma educação que garantiu que cada membro do grupo assimilasse a forma de ser socialmente compartilhada. As pesquisas científicas tiveram uma importante contribuição nesse processo, não na revelação de que eles eram indígenas, mas de que eram da etnia Tremembé. Hoje, além da educação tradicional, eles contam com as pesquisas científicas e com a educação escolar para o aprendizado das novas gerações da forma de ser Tremembé.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências dos indígenas com os portugueses, desde a chegada destes em solo brasileiro, foram de extermínio físico pelo genocídio, ou étnico pela assimilação, e de exploração da mão de obra com todo tipo de relação entre explorado e explorador – escravidão, servidão, mendicância etc. Tais experiências se repetiram ao longo dos séculos com outros povos que imigraram em grupo para o Brasil em programas oficiais ou individualmente sem a participação do governo.

Esses povos chegaram ao Brasil e encontraram a “terra prometida”: terra em abundância, solo de qualidade e clima propício à produção de alimentos, só não esperavam encontrar os donos da terra. Então, a história se repetiu e alguns povos indígenas que sobreviveram ao contato com os primeiros invasores foram exterminados, outros, foram assimilados e outros, embora suas culturas tenham sofrido mudanças significativas, resistem até os dias de hoje como grupo étnico.

Há mais de quinhentos anos os Tremembé tem experimentado vários tipos de relações desvantajosas com a população não indígena. O que os levou a resistirem como grupo étnico, a despeito de tanta pressão para que aconteça o contrário, se explica, em parte, pela capacidade que o grupo tem de aprender o que é necessário para responder à necessidade do viver. Isto é, eles são capazes de comparar as práxis e escolherem as que melhores respondem ao viver. Eles assimilaram elementos culturais da sociedade dominante e sacrificaram ou reduziram o funcionamento de instituições, na medida em que estas se opunham à satisfação das exigências impostas pela sociedade não indígena. Essa não era mais uma opção de sobrevivência para esse povo, era a única opção. Por exemplo, aceitaram a religiosidade cristã no contexto de interferência e imposição dos religiosos, pois era condição para a sobrevivência física, uma vez que o agrupamento dos indígenas nos aldeamentos permitiu a eles o acesso a alguns recursos que fora deles não seria possível. Entretanto, nunca abandonaram a sua religiosidade tradicional. Eram proibidos de se divertirem, mas aproveitavam as cerimônias religiosas para isso; tiveram que rezar as rezas católicas, mas as incorporaram nas cerimônias de pajelança; mantinham relações econômicas e sociais com a sociedade envolvente que tinha um comportamento egoísta e individualista, mas mantinham relações solidárias e cooperativas no interior do grupo.

Em relação ao aprendizado da forma de ser Tremembé, minhas reflexões se detêm em dois diferentes tipos e contextos de relações sociais. Um tipo aconteceu no interior da comunidade, garantindo o aprendizado da forma de ser Tremembé; o outro tipo se refere às relações sociais com a sociedade envolvente que aconteceram em dois diferentes contextos, um que levou à ocultação da identidade étnica do grupo num tempo que denominei de *tempo de calar* e outro de sua autoidentificação num tempo posterior que denominei de *tempo de falar*.

As memórias dos entrevistados fizeram menção a esses dois tempos, privilegiando a realidade do que foi *experienciado* por eles. É nesta perspectiva que dona Lúcia Lagoa relata que quando era jovem, antes da investida da empresa Ducoco S/A nas terras, os Tremembé eram livres. Isto é, podiam plantar, criar animais e coletar o que a mata oferecia para a sobrevivência das pessoas. Suas memórias privilegiaram as experiências de fatura de recursos para a sobrevivência da família. Em oposição aos seus relatos, o senhor José Domingos narrou suas experiências destacando o assassinato de seus parentes. Ambos viveram no mesmo contexto sócio-histórico, mas experiências diferentes foram privilegiadas em suas narrativas. Para o senhor Domingos, o fato narrado tinha tanta importância que, na dúvida se o assunto me interessava ou não, ele pediu permissão para relatar. São relatos que mostram o quão violenta e antiga é a luta do povo pela terra.

A reprodução da forma de ser Tremembé só foi possível porque no *tempo de calar* eles viviam relativamente isolados da sociedade envolvente, estabelecidos num mesmo território onde dividiam as mesmas lagoas, o mesmo rio e o mesmo mar para produzir quase tudo do que necessitavam para sobreviver. Além disso, praticavam a endogamia, o que contribuía para reduzir ainda mais a interferência externa na educação dos filhos.

Vivendo o cotidiano de forma isolada, as atividades produtivas, religiosas e espirituais, os divertimentos, as relações de troca eram realizadas com a participação somente de membros do grupo. Nesse contexto, a educação se concretizava nos atos cotidianos da vida social, tais como explicar e demonstrar para as crianças os procedimentos para costurar uma rede de pesca, fazer uma rede de pesca em miniatura para o filho pescar, entregar parte da produção à pessoa necessitada da comunidade, narrar as histórias dos antepassados e experiências com os encantados etc.

Nesse tempo as relações com a sociedade envolvente eram esporádicas, mas intensivas. Algumas famílias mantinham relações de apadrinhamento, dando filhos para serem batizados por casais de fora da comunidade; outros membros da comunidade prestavam serviços esporádicos em fazendas vizinhas; a maioria ia às festas na Igreja de Nossa Senhora da Conceição; e as famílias, para se abastecerem de alguns produtos, frequentavam as “vendas” (pequenas mercearias) de não indígenas, que se situavam tanto na zona rural quanto na cidade. Essas relações resultavam em aprendizado de elementos culturais da sociedade com a qual os Tremembé mantinham contato, que se concretizava nas atitudes de compartilhar a mesma fé no batismo cristão; na repetição dos rituais católicos, os quais foram ressignificados pela cultura Tremembé, como a inclusão do número nove como um número que resolve os problemas concretos das pessoas; na inclusão de alguns produtos nos hábitos alimentares dos Tremembé e alguns remédios nas curas de doenças etc.

Nesse tempo os Tremembé eram vistos pela sociedade local como diferentes²⁵ e expressões como “bicho do mato” e “comedor de calango” eram usadas para designar uma pessoa da comunidade. Entretanto, eles não eram reconhecidos como um grupo étnico com sua cultura própria. Esse comportamento preconceituoso da população local afastou-os ainda mais da convivência com ela.

O aprendizado da forma de ser acontece nas relações entre o *eu* e o *outro*, num processo em que a forma de ser, tanto de um quanto do outro, vai-se desenhando com elementos das culturas envolvidas. Assim, tanto a cultura Tremembé foi sendo desenhada com elementos culturais da sociedade envolvente quanto a cultura local foi sendo desenhada com elementos da cultura Tremembé. Isso explica as semelhanças entre as duas culturas.

Os Tremembé, até a década de 1980, não puderam contar com a proteção do Estado para resistirem enquanto etnia, o que só foi possível, conforme exposto, pelo isolamento da sociedade não indígena. Entretanto, essa situação só perdurou até surgir o interesse da agroindústria do coco por suas terras na Região da Mata e crescer a especulação imobiliária por suas terras localizadas no litoral.

²⁵ A pesquisadora Nascimento (2015, p. 14) relatou que quando tinha 12 anos de idade visitou a aldeia da Praia para conhecer os indígenas e que, embora eles não correspondessem à imagem estereotipada de indígena dos livros didáticos, ela “percebia que havia neles algo de diferente. Algo que naquele tempo eu não compreendia o que era.”

No *tempo de falar* houve maior aproximação dos Tremembé com a população local, resultado da escassez de recursos produtivos necessários para a sobrevivência das famílias nas comunidades. Na Região da Mata a escassez foi provocada pela ação da Empresa Ducoco S/A, que expulsou as famílias da comunidade Tapera de suas terras e reduziu drasticamente a quantidade de terras das famílias da comunidade Varjota²⁶. Na Região da Praia a escassez foi provocada pela atividade pesqueira industrial, que reduziu os recursos pesqueiros nos locais de pesca dos pescadores Tremembé, e pela invasão das terras litorâneas Tremembé por não indígenas, que reduziu a porção de terras disponíveis para a produção de alimentos.

A redução (ou mesmo ausência) de terras, de lagos e de pescados provocou sérios problemas para a reprodução física e cultural dos Tremembé. Sem recursos produtivos, a saída para alguns membros da comunidade foi migrar para os grandes centros à procura de emprego. Longe e desgarrados do grupo e mantendo relações intensivas com membros da sociedade não indígena, o aprendizado da forma de ser Tremembé ficou comprometido para as gerações citadinas.

A migração também reduziu o contingente populacional. Isso foi significativo, principalmente nas aldeias da praia e do mangue alto onde a população é muito reduzida em comparação às outras comunidades. Essa redução leva os jovens a buscar casamentos com membros de fora do grupo, intensificando assim as relações com a sociedade não indígena, o que fragiliza a educação tradicional e intensifica a dinâmica cultural.

A forma de ser só é apreendida dentro do grupo que a compartilha. Sendo assim, um Tremembé só vai apreender a sua cultura se permanecer no grupo, compartilhando seus valores, suas tradições, enfim, seu modo de ser. A saída de membros do grupo para as cidades, onde não há a possibilidade de convivência com o grupo, significa uma perda significativa da cultura original, uma vez que a pessoa vai compartilhar a cultura de outros grupos, influenciando-a e sendo influenciado por ela.

No *tempo de falar* os esforços para obtenção de reconhecimento étnico empenhados pelos próprios Tremembé e por seus parceiros, como as Igrejas Católica e Metodista e a Universidade Federal do Ceará, tiveram resultados e o grupo étnico é reconhecido tanto pelo órgão oficial, a FUNAI, quanto pela população local.

²⁶ Conforme já exposto, o intento da empresa não era reduzir a porção de terras das famílias, mas expulsá-las definitivamente, assim como fez com as famílias da Tapera.

Entretanto o reconhecimento não significa comportamento não preconceituoso. Antes eles sofriam preconceito por serem diferentes e hoje, por serem diferentes e indígenas.

A cultura Tremembé continua sofrendo mudanças, mas, diferentemente do que acontecia no *tempo de calar*, existe a consciência do processo de mudança e da necessidade de manutenção de, pelo menos, traços que distinguem etnicamente o grupo. Eles também são conscientes da necessidade de recuperarem a posse da terra tradicionalmente ocupada por eles para dar continuidade à transmissão da cultura herdada de seus antepassados. Assim, a luta pela regularização da terra por parte da FUNAI continua. Além disso, todos da comunidade se esforçam para educar os mais jovens segundo a forma de ser Tremembé, para isso contam com a escola específica e diferenciada, que, segundo eles, “não muda o nosso jeito de ser”.

O isolamento existente no passado não é mais possível, pois as relações dos Tremembé com outras sociedades foram estreitadas com a contribuição de fatores como a melhora no meio de transporte entre as comunidades e a cidade, a dependência das pessoas em relação aos bens e serviços oferecidos na cidade, a melhora na comunicação, por meio da internet, que conecta os indígenas com o resto do mundo. Portanto, a convivência com os não indígenas é inevitável. Essa situação se replica em muitos povos indígenas no Brasil, como os Kaingang de São Paulo, os Xokleng de Santa Catarina, que, segundo Ribeiro (1968), só não desapareceram por causa da intervenção protecionista do Serviço de Proteção ao Índio, que permitiu resistirem enquanto etnias.

Entretanto, para a sociedade brasileira cumprir o que prevê a primeira parte do caput do artigo 231 da Constituição, “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições”, é necessário cumprir também a segunda parte: “(...) e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). Portanto, é urgente que o processo de regularização das terras Tremembé seja finalizado para que eles possam viver juntos, educando os seus filhos de acordo com sua cultura e suas tradições.

8 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As limitações da pesquisa são de âmbito científico e logístico. Esta, em função da distância de minha residência (Piracicaba, SP) até às comunidades Tremembé (Município de Itarema, CE) e da distância entre as comunidades. Além disso, as comunidades ficam distante entre si, o que dificultou o deslocamento entre elas. As limitações científicas se justificaram pela área de pesquisa de minha atuação, Economia, ser diferente das áreas da pesquisa, Filosofia, Antropologia, Educação e História.

9 PROPOSTA DE ESTUDO

9.1 É o fim do contador de história Tremembé?

Todos os entrevistados narravam o passado fazendo comparações com o presente, sobretudo ressaltando as diferenças entre a vivência naquela época e a vivência nos dias de hoje. Dois problemas foram levantados por eles e, embora não seja o objetivo deste estudo analisá-los, considero pertinente fazer algumas considerações para futuras pesquisas. Um dos problemas é a redução do número de contadores de história e, conseqüentemente, a redução drástica de momentos de contar história entre os Tremembé; o outro é o desinteresse dos mais jovens em conhecer as suas histórias.

A redução do ato de contar história não é um problema somente dos Tremembé, Walter Benjamin (1994) e Goody (2012) levantaram a questão, apontando as suas causas. Benjamin (1994, p. 201) acredita que o desaparecimento do contador de histórias é causado pela chegada do romance, cuja difusão ele relaciona ao surgimento da imprensa, e pela disseminação da informação. Além disso, o desaparecimento do contador de histórias está relacionado à mudança no modo de produção da sociedade – a produção artesanal foi substituída pela produção industrial. Segundo o filósofo, a narrativa tem sua origem no meio artesão, no campo, no mar e na cidade, e por isso é uma forma artesanal de comunicação. O narrador aprende a arte de contar histórias enquanto produz o seu artesanato. “(...) quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Para ele, “as histórias se perdem porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve história” (ibidem). Com isso a função de narrador se perde.

As atividades relacionadas ao plantio, à colheita e ao pós-colheita, como fiar, debulhar e farinhar, eram realizadas em mutirões que envolviam toda a comunidade. Conforme as palavras de dona Raimunda (74 anos) esse era um espaço de interação entre eles, com conversas e contação de história:

A farinhada era arrudiado [de gente], a gente tudo conversando, dando risada, era aquela alegria e raspando a mandioca. Espremendo na rede, era tudo desse jeito, né? Contarra história, a gente mangarra, era aquela alegria (dona Raimunda, 2017).

Esse modelo de produção, com o agrupamento dos membros da comunidade, propiciava a comunicação face a face, reproduzindo a tradição de contar histórias.

Enquanto colhiam, coletavam, fiavam, teciam, debulhavam e farinhavam, as histórias eram contadas e assim teciam a rede em que está guardado o dom narrativo.

Entretanto, o modo de produção dos Tremembé foi fortemente modificado pela escassez de terra. Sem terra para produzir, a solução para alguns foi trabalhar na empresa Ducoco S/A, para outros foi migrar para as grandes cidades (principalmente Fortaleza), para outros foi trabalhar como funcionário público (nas áreas de educação e saúde) e para a maioria foi permanecer na pequena porção de terra produzindo somente o suficiente para a sobrevivência da família. Este é o caso das famílias da Varjota e da Passagem Rasa, exatamente porque é onde as famílias dispõem de uma pequena área de terra em que podem plantar para a própria subsistência. Nessas duas comunidades o mutirão foi reduzido ao grupo familiar, nas demais, desapareceu completamente.

Como os membros da comunidade não se juntam mais em mutirões, as conversas, as contações de história, os divertimentos e os casamentos propiciados por esse ambiente não existem mais, o que representa grave limitação à reprodução material e cultural do grupo étnico.

Outra causa da redução do contador apontada na literatura é a tecnologia da palavra escrita. O principal defensor dessa tese é o antropólogo Jack Goody. Em suas palavras, “a atividade de contar histórias, pelo menos para adultos e, aliás, a narrativa de um modo geral, recebera muito menos ênfase nas culturas pré-letradas do que normalmente se presume. A ruptura veio com a chegada da palavra escrita” (GOODY, 2012 p. 124). O que levou a essa ruptura são fatos relacionados à práxis da comunicação entre orador e ouvinte. O ato de escrever ocorre em privado, o que implica a não existência de problemas comuns na narrativa oral e “há um retorno daquilo que o que foi escrito estimulou e alcançou” (ibidem). A escrita mantém a distância entre o orador e o público, dando a ambos o tempo para refletir sobre o que estão fazendo, escrevendo ou lendo, enquanto o discurso oral mantém ambos face a face, dando ao público a oportunidade de interromper o discurso, “a não ser em situações autoritárias o discurso oral é dialógico e interativo. (...) Todos são oradores, todos são ouvintes” (ibidem, p. 125).

A história mostra que os Tremembé passaram pelas situações descritas pelos dois autores, isto é, o seu modo de produção foi transformado e a escrita foi introduzida na práxis da comunicação no interior das comunidades e fora delas.

Os entrevistados atribuem à televisão e ao celular conectado à internet o desinteresse dos mais jovens pelas histórias dos Tremembé. Para eles, os jovens gastam tempo se comunicando com outras pessoas via internet em detrimento do tempo gasto ouvindo histórias. Essa situação pode levar ao desaparecimento do ato de contar história, uma vez que a contação de histórias requer o papel de orador e de ouvinte. Alguns temem que com a morte da geração dos contadores de história essa função desapareça. As palavras do senhor Mané Doca (58 anos) revelam essa preocupação:

Nossa cultura, ela não tá à toa, ela tá nas mãos de uma pessoa, a nossa história, ela tá nas mãos de uma pessoa, de quem? De nossos mais velhos. Se nós tiver aqui e num procurar um mais velhos pra saber o passado, o pessoal vai morrer e nós vamos tomar um susto (Mané Doca, 2017).

O temor dos entrevistados não é perder a função de contar história, mas perder a própria história e o modo de ser que eles preservaram a duras penas num ambiente que contribuía para que o contrário acontecesse.

A problemática não é só do desaparecimento da função de contador, mas da não identificação dos jovens com o grupo étnico pelo desconhecimento de sua história. Foi comentado neste trabalho que as escolas específicas e diferenciadas têm assumido a função de ensinar aos mais jovens a cultura Tremembé, porém isso não tem arrefecido as preocupações dos mais velhos. Sugiro que novas pesquisas sejam realizadas com o intuito de investigar esta problemática, bem como a contribuição das escolas específicas e diferenciadas na reprodução cultural dos Tremembé.

9.2 A forma de ser e de aprender dos jovens Tremembé

Os sujeitos desta pesquisa são da primeira geração, que viveu no *tempo de calar* e no *tempo de falar*, portanto as análises foram realizadas a partir das memórias e experiências dessa geração. Sugiro novas pesquisas para analisar a mesma problemática a partir das memórias e experiências das gerações mais novas.

9.3 O tempo/espço de aprendizado da forma de ser na internet

O aprendizado da forma de ser acontece nas relações do *eu* com o *outro*. Os meios de comunicação impresso, televisivo, radiofônico e virtual por meio da internet são formas de interação nas quais as pessoas se relacionam e aprendem uns com os outros. Sugiro pesquisas que investiguem o processo de dinâmica cultural proveniente das relações sociais estabelecidas no espaço virtual.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ARAÚJO, Nicodemos. **Almofala e os Tremembé**. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1981.
- BARROS, Edir Pina de. **Os filhos do sol**. São Paulo: Edusp, 2003.
- BARTH, Fredrik. **O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. (Organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Obras escolhidas.) 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- CABRAL, Ana Cristina. **História dos Tremembé: memórias dos próprios índios**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O processo de assimilação dos Terêna**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1960.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Pararelo 15, 2006.
- CENTRO NACIONAL DE FOLCLORE E CULTURA POPULAR. **Tesouro de folclore e cultura popular brasileira**. Disponível em: <<http://www.cnfcp.gov.br/tesouro/00001729.htm#>>. Acessado em: 19/01/2018.
- CODONHO, Camila Guedes. Cosmologia e infância Galibi-Marworno: aprendendo, ensinando, protagonizando. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: EdUFSC, 2012. p. 53-76.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Definição de índios e comunidades indígenas nos textos legais. In: SANTOS, Silvio Coelho dos (Org.). **Sociedades indígenas e o direito**: uma questão de Direitos Humanos. Florianópolis: EdUFSC, 1985. p. 33-37.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da et al. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **O futuro da questão indígena**. Estudos Avançados, 8 (20), 1994, p. 121-136.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DICIONÁRIO MICHAELLIS. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FERNANDES, Florestan. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **Repensando o sincretismo**. São Paulo: EdUSP; São Luís: FAPEMA, 1995.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Povos indígenas isolados e de recente contato**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Koogan, 2008.

GOODY, Jack. A cultura escrita restringida en el norte de Ghana. In: GOODY, Jack (Org.). **Cultura escrita en sociedades tradicionales**. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1996.

GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago, 2000.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura** – Um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. **Uma etnografia da escola indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani**. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LONGO, Cristiano da Silveira. Ética disciplinar e punições corporais na infância. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 16. N. 4, 99-119, 2005. Acesso em: 14/03/2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642005000300006&lng=en&nrm=iso.

MACHADO, Francisca Paula. **Memória social e afirmação étnica na tradição oral dos Tremembé de Almofala (1980-2014)**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 3. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Magia, Ciência e Religião**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1988.

MATIAS, Márcia Maria; SANTOS, Maria Ivonete dos Santos; JACINTO, Raimundo Félix. **Luta e resistência dos Tremembé da Região da Mata pelo seu Território**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **História oral como fonte: problemas e métodos**. *Historiæ*, 2(1), p. 95-108, 2011.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, n. 49, dez., 1999.

MELO, Clarissa Rocha de. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: EdUFSC, 2012. p. 117-140.

MESSER, Marcos Luciano Lopes. **Etnicidade e diálogo político: a emergência dos Tremembé**. 1995. 161 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

MONTE, Nieta Lindenberg: **Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado**. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Guia de uso do português: confrontando regras e usos**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2012.

OLIVEIRA, Renata Lopes. **O Torém como lugar de memória e de formação da educação escolar diferenciada Tremembé**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA JÚNIOR, Gerson Augusto. **O encanto das águas: a relação dos Tremembé com a natureza**. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do estado do Ceará, 2006.

PAIVA, José Maria. **Colonização e catequese, 1540-1600**. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1982.

PAIVA, José Maria. Educação. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 269-288, jan./jun. 2011.

PAIVA, José Maria. Sobre a civilização ocidental. **Cadernos de História da Educação**. v. 11, n. 1, p. 307-324. jan./jun. 2012.

PAIVA, José Maria. Sobre cultura. **Revista Impulso**. Piracicaba, v. 26 (67), p. 77-83, setembro-dezembro 2016.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Evocações da terra tirada: Memória social e consciência política na tradição oral dos índios Tremembé. **Anais do XXIV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS**. Petrópolis, 2000.

RAPPAPORT, Joanne. Mythic Images, Historical Thought, and Printed Texts: The Páez and the Written Word. **Journal of Anthropological Research**. Chicago, v. 43, n. 1, p. 43-61, 1987.

RATTS, Alecsandro J. P. Os povos invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. **Cadernos CERU**. São Paulo, Série 2, n. 9, 1998.

RATTS, Alecsandro J. P. Almofala dos Tremembé: a configuração de um território indígena. **Revista cadernos de campo**. São Paulo, ano IX, n. 8, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. São Paulo: Círculo do Livro, 1968.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**. São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000.

SANTOS, Maria Andreína dos. **Os encantados e seus encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SCHADEN, Egon. Educação Indígena. **Revista Problemas Brasileiros**. São Paulo, n. 152, p. 23-32, 1976.

SCHADEN, Egon. **Aculturação indígena**. São Paulo: Pioneira, 1969.

SCHRÖDER, Peter. **Economia indígena: Situação atual e problemas relacionados a projetos indígenas de comercialização na Amazônia Legal**. Recife, PE: Editora Universitária/UFPE, 2003.

SERAINÉ, Florival. Sobre o Torém (dança de procedência indígena). **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza, Tomo LXIX, Instituto do Ceará, p. 72-87, 1955.

SERAINÉ, Florival. **Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Funarte, 1978.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. **Vilas de índios no Ceará Grande**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

SILVA, Solange Pereira da Silva. A pedagogia do Grupo Casadão: fruto e semente da luta pela terra no baixo Araguaia mato-grossense. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SILVA NOVO, José. **Almofala dos Tremembé**. Itapipoca: Gráfica Editorial Cearense, 1976.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TAUKANE, Darlene. A educação Kurâ-Bakairi no contexto tradicional. In: SECCHI, Darci (Org.). **Urucum, Jenipapo e Giz**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p. 109-128.

TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá: n/d, 1999.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

UFPE. **Museu Virtual Fotoetnográfico**: Coleção Etnográfica Carlos Estevão. Disponível em <<http://www3.ufpe.br/carlosestevao/museu-virtual-fotoetno-busca.php?pg=0&selAlbum=tremembe&textPalavra>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Sociedades indígenas e natureza na Amazônia. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. Tradução de: Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales.

ANEXOS

ANEXO I – RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Tabela 1 – Relação dos nomes, idades, profissões e localidades de residência das pessoas entrevistadas.

NOME	CONHECIDO POR	IDADE (ANOS)	PROFISSÃO	LOCAL DE RESIDÊNCIA
Francisco Auricésar dos Santos	Mané Domingos	45	Agricultor	Passagem Rasa
Francisco Marques do Nascimento	João Venâncio	63	Pescador aposentado e mestre da cultura	Aldeia da Praia
Geralda Maria de Andrade	dona Maria do Expedito	87	Marisqueira aposentada e artesã	Mangue Alto
Ibiapina	Ibiapina	60		Varjota
João Gomes dos Santos	João Gomes dos Santos	79	Agricultor aposentado	Passagem Rasa
José Félix de Moura	Trival	72	Agricultor aposentado	Tapera
José Francisco do Nascimento	José Caboclo	84	Agricultor aposentado	Tapera
José Geraldo dos Santos	Zé Biinha	62	Pescador aposentado e artesão	Mangue Alto
José Geraldo dos Santos	senhor Geraldo	96	Pescador aposentado	Mangue Alto
José Raimundo de Souza	senhor José Raimundo	58	Agricultor	Tapera
José Reinaldo Sobrinho	senhor Domingos	80	Agricultor aposentado	Passagem Rasa
Manoel Gonçalo Filho	Tinél	83	Agricultor aposentado	Varjota
Manoel Raimundo Cabral	Mané Maroca	75	Agricultor aposentado	Varjota
Manoel Raimundo Felix	senhor Manoel Doca	58	Agricultor	Tapera
Marcionílio José Correia	Tio Marciano	88	Agricultor aposentado	Córrego Preto

Maria da Conceição Moura	Professora Conceição	52	Professora	Varjota
Maria do Socorro Ribeiro	Maria Do Socorro	75	Agricultora aposentada	Varjota
Maria dos Anjos Reinaldo Siqueira	dona Neném Beata	74	Agricultora aposentada e benzedeira	Mangue Alto
Maria Ereni Dos Santos	Eleni	29	Merendeira	Passagem Rasa
Maria Francisca Cabral de Holanda	dona Diana	68	Agricultora aposentada	Varjota
Maria Helena	dona Helena	52	Merendeira	Passagem Rasa
Maria Laurinda do Nascimento	dona Biinha	91	Agricultora aposentada e artesã	Mangue Alto
Maria Lúcia Xavier de Souza	dona Lucia Lagoa	53	Merendeira	Varjota
Maria Neide Felix Santos	Professora Neide	50	Professora	Passagem Rasa
Marly Schiavini Castro	dona Marly	63	Assessora Pedagógica	Itarema
Nicácia Raimunda Rodrigues	dona Nicácia	76	Agricultora	Varjota
Raimunda Maria da Conceição	dona Raimunda	74	Agricultora aposentada	Tapera
Raimundo Andrade	senhor Raimundo	93	Agricultor aposentado	Passagem Rasa
Rita Maria da Conceição	dona Conceição	76	Agricultora aposentada	Varjota
Teresa Ferreira de Souza Santos	dona Teresa	60	Marisqueira aposentada	Mangue Alto
Vicente Viana	senhor Vicente	88	Pescador aposentado	Almofala

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

ANEXO II – FOTOS DOS ENTREVISTADOS

Figura 1 - Mané Domingos, 45 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 2 - senhor João Gomes, 79 anos, e dona Raimunda, 74 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 3 - senhor Trival, 72 anos, e esposa.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 4 - senhor José Caboclo, 84 anos, com a pesquisadora.



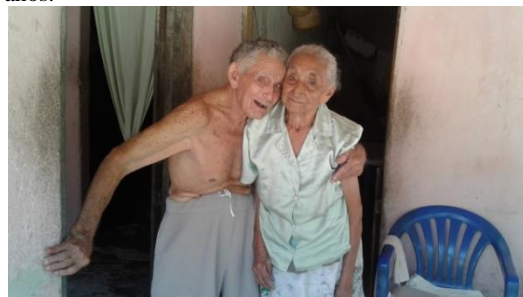
Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 5 - senhor Zé Biinha, 62 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 6 - senhor Geraldo, 96 anos, e dona Biinha, 91 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 7 - Tinel, 83 anos, e dona Socorro, 75 anos, com uma filha.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 8 - À minha direita, o senhor Zé Raimundo, 58 anos, e à minha esquerda, o senhor Mané Doca, 58



anos.

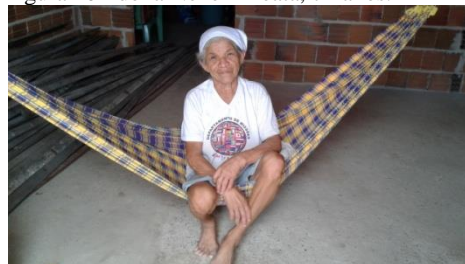
Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 9 - senhor Manoel Maroca, 75 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 10 - dona Neném Beata, 74 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 11 - dona Maria do Expedito, 88 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 12 - Cacique João Venâncio, 63 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 13 - Dona Lúcia Lagoa, 53 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 14 - dona Teresa, 60 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 15 - senhor José Domingos, 88 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 16 - senhor Vicente Viana, 88 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 17 - senhor Raimundo Andrade, 93 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 18 - dona Nicácia Raimunda Rodrigues, 76 anos.



Fonte: Ana Cristina Cabral, 2018.

Figura 20 - Da esquerda para a direita, dona Diana, 68 anos, senhor Marciano, 88 anos, Professora Conceição, 52 anos, e dona Conceição, 76 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 19 - Marly Schiavini Castro, 63 anos (ao centro)



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 21 – Sra. Ibiapina, 60 anos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DAS MÚSICAS CANTADAS POR DONA DIANA

RAINHA DO ALGODÃO (composição de dona Diana)

Personagens que cantam: as meninas de algodão, a mãe, o pretendente,

As meninas de algodão:

Agora que viemos de dois se apropriá

E no romper da aurora saudamos esse dia. (2X)

A mãe:

Donde saiu este omi que no nosso mei está?

Ele vai dizer o nome para o povo escutar (2X)

Pretendente:

Eu já vou dizer meu nome, pois eu não posso negar.

Sou um índio Tremembé, estou aqui para brincar, (2X)

Verso:

Tremembé, ô Tremembé, você tá hoje aqui, chegou no nosso mei.

O pretendente:

Também quero assistir.

A mãe:

Acredito que o índio ele também quer cantar.

Ele vai dizer um verso para o povo escutar,

Ele vai dizer um verso para o povo escutar.

Pretendente:

*Senhora dona Maria, um recado eu vou lhe dar,
Me engracei da sua rainha, estou querendo me casar (2X)*

A Mãe:

*Eu vou dar minha resposta, quero a sua decisão
Você está vendo a minha filha coberta de algodão (2X)*

Pretendente:

*Vou dizer minha profissão e também vou lhe mostrar.
Tem minha foice e minha enxada quem me ajuda a trabalhar (2X)*

A mãe:

*A resposta já está dada, o senhor vai se arrumar
Que eu vou arrumar minha filha pra com ela se casar(2X)*

Pretendente:

*Adeus que eu já vou embora, os meus pais vou avisar
Que eu arranjei uma rainha, com ela vou me casar.
Vou plantar o algodão pra depois ela fiar.*

As meninas de algodão:

*Quando chega o tempo do algodão
Essas mulheres é quem vão com o fusinho na mão
Alegre vão pra fiar no batalhão.*

*Trabalhador quando faz o seu roçado
 Pois ele planta o milho, a roça e o feijão.
 Também ele nunca que esquece de plantar no meio o algodão.
 Essas mulheres é quem vão com o fusinho na mão,
 alegre vão pra fiar no batalhão.
 Passou-se o dia de Santo Antônio,
 Também passou o dia de São João
 E nós alegres estamos cantando, festejando a festa do algodão.
 Essas mulheres é quem vão com o fusinho na mão
 Alegre vão pra fiar no batalhão.*

A HISTÓRIA DOS TREMEMBÉ – Ô MINEIRO PAU (composição de dona Diana)

*Ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
 Embora muito criança, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
 Via meus avós dizer, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
 Igreja de Almofala, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
 Foi os índios que fizeram, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
 Carregando tijolo e pedra, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
 Nas costas dos Tremembé, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
 Depois que fizeram ela, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
 Uma santa foram adorar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
 Levava a noite interia, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
 Na porta dela brincar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
 Vinha gente de tão longe, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
 O grande Torém olhar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau*

A notícia vai se espalhando, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Quase todo lugar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Pareceu um velho padre, ô Mineiro Pau. Mineiro Pau
Querendo a santa levar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Os índios se revoltaram, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Morreu tanto índio lá, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Fora os que demandaram, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Abandonando o seu lugar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Muitos que ali ficaram, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Que ainda hoje mora lá, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Morrendo tudo de medo, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Dessa história contar, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Todos que estão me ouvindo, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Me preste bem atenção, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
É a história que eu tô contando, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Da nossa povoação, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Inda hoje ela existe, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
No meio da multidão, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Só que hoje o dono dela, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau
Num é mais os índios não, ô Mineiro Pau, Mineiro Pau

IDENTIDADE ÉTNICA DOS TREMEMBÉ (composição de dona Diana)

Bem vindo aqui os índios que hoje presente está
Lutando pelos direitos para na terra morar (2X)
Nós somos um povo indígena, pra você não vou negar.
O fruto que bota fruto os mesmo fruto será. (2X)

Os índios é uma raiz que na terra Deus plantou.

Morreram os troncos mais velhos, os galhos ainda brotou. (2x)

Eu vou terminando os meus versos pedindo ao Pai Criador,

Que ajude todos nós lutar com muito amor. (2X)

A DESPEDIDA: VIAGEM PARA SUÍÇA (composição de dona Diana)

Oh que dia lindo esse dia de hoje com os meus irmãos.

Fazendo pedido com sua linda prece na celebração.

Pois esses pedidos guardarei comigo no meu coração.

Amanhã cedinho eu vou viajar num grande avião.

Oh que terra linda é nosso lugar!

É por ela mesmo que nós todos juntos temos que lutar. (2X)

Amanhã cedinho da minha família vou me separar

Pra um lugar tão longe, que eu num sei adonde é que eu vou ficar.

Fazendo pedido a Jesus Cristo para me ajudar.

Nesse grande encontro para os povos indígenas eu vou trabalhar.

Oh que terra linda é nosso lugar!

É por ela mesmo que nós todos juntos temos que lutar. (2X)

Tô me despedindo desse meus irmãos cheio de emoção

Porque vou partir num sei até quando que eu volto, não.

Mas quando voltar estarei conosco para trabalhar.

Os nossos encontros de reunião vai continuar.

Oh que terra linda é nosso lugar!

É por ela mesmo que nós todos juntos temos que lutar.

A VITÓRIA É LEGAL – COMEMORAÇÃO DA VITÓRIA DE USUCAPIÃO
(composição de dona Diana)

Nossa Varjota está liberta.

Nossa vitória é legal.

Viva a Rita de Cássia que dirigindo o pessoal.

Viva o Raimundo Ticum

O Seu Bernardo também

Ajudando este povo é o gosto que ele tem.

O senhor José Raimundo teve um prazer de ajudar esse povo da Varjota

Para poder se libertar.

O senhor Seu Agostinho pra ser um homem de bem

Para o povo da Varjota tá dirigindo muito bem (2X)

O REZO

Saudação:

Oi de casa, oi de fora, manjerona, quem tá aí?

É o cravo e é a rosa, é a flor do buhari. (2X)

Oi de casa, gente nobre. Oi de fora, nobre gente

Aqui viemos cantar o santo Rezo oriente.

Essa casa tá bem feita por dentro e por fora não.

Por dentro o cravo e rosa, por fora manjericão.

Essa casa tá bem feita, só me falta cumieira,

O senhor me dê licença, eu brincar no seu terreiro.

O sol entra pela porta, a lua pelo oitão.

Viva o dono da casa com a sua obrigação.

O sol entra pela porta, a lua pela janela

Tamos à espera da resposta

Nós num sai daqui sem ela.

Se acordar quem tá dormindo

Quem tá no seu colchão deitado

Tenha dó de quem tá fora no frio da madrugada

Entre copos e garrafa, a chave eu vim tinir.

O senhor dono da casa a porta mandas abrir.

O Bode

Meu bodinho, meu bodim, sim, quero um bodi

Meu bodi paparuá, sim, quero o bodi

Pisa pisa, meu cabrito, sim, quero o bodi

Pisa no chão devagar, sim, quero bodi

Dá um salto e dá um berro, sim, quero bodi

Para o povo se animar, sim, quero bodi

As meninas lá de casa, sim, quero bodi

Me deram uma rapadura, sim, quero bodi

Do açúcar refinado, sim, quero bodi

Feito da cana madura, sim, quero bodi

Meu bodim é bodim, sim, quero bodi

Meu bodim paparuá, sim, quero bodi

Pisa pisa, meu cabrito, sim, quero bodi

Pisa no chão devagar, sim, quero bodi

Dá um salto e dá um berro, sim, quero bodi

Para o povo se animar, sim, quero bodi

Meu bodim é meu bodim, sim, quero bodi

Meu bodim é bonitinho, sim, quero bodi
Meu bodim come capim, sim, quero bodi
Que comprei do Agustim, sim, quero bodi
Lá em casa tem um pau, sim, quero bodi
Chamado Bacamixá, sim, quero bodi
Tem uma cama de baixo, sim, quero bodi
Do meu bodi se deitar, sim, quero bodi
Meu bodim é meu bodim, sim, quero bodi
Meu bodim Paparuá, sim, quero bodi
Pisa pisa, meu cabrito, sim, quero bodi
Pisa no chão de vagar, sim, quero bodi
Dá um salto e dá um berro, sim, quero bodi
Para o povo se animar, sim, quero bodi
Lá em casa tem um pau, sim, quero bodi
Chamado de Murici, sim, quero bodi
Tem uma cama de baixo, sim, quero bodi
É do meu bodi dormir, sim, quero bodi
Meu bodim é meu bodim, sim, quero bodi
Meu bodim Paparuá, sim, quero bodi
Pisa pisa, meu cabrito, sim, quero bodi
Pisa no chão devagar, sim, quero bodi
Dá um salto e dá um berro, sim, quero bodi
Para o povo se animar, sim, quero bodi
As meninas lá de casa, sim, quero bodi
São bonita não são feia, sim, quero bodi
Pra onça suçuaranha, sim, quero bodi

Pra (incompreensível) e a zureia, sim, quero bodi

Meu bodim é meu bodim, sim, quero bodi

Meu bodim Paparuá, sim, quero bodi

Pisa pisa, meu cabrito, sim, quero bodi

Pisa no chão devagar, sim, quero bodi

Dá um salto e dá um berro, sim, quero bodi

Para o povo se animar, sim, quero bodi

A burra

Minha burra, minha burra, da saia toda estrelada

Minha burra, minha burra, da saia toda estrelada

Bota a sela acocha a sela, vamos ver a namorada

Bota a sela acocha a sela, vamos ver a namorada

Minha burra, minha burra, que eu comprei do seu doutor

Minha burra, minha burra, que eu comprei do seu doutor

Arrengo dessa burra que rasgou meu palitó

Arrengo dessa burra que rasgou meu palitó

Minha burra come meia com rama de feijão

Minha burra come meia com rama de feijão

Arrengo dessa burra que não pode com nós não

Arrengo dessa burra que não pode com nós não

Minha burra foi beber na lagoa do amor

Minha burra foi beber na lagoa do amor

A lagoa tava seca, minha burra se atolou

A lagoa tava seca, minha burra se atolou

Minha gente veio vê Zé Belinha, cuma vem

Minha gente veio vê Zé Belinha, cuma vem
Na garupa do marido carregada de terém
Na garupa do marido carregada de terém
Minha gente veio vê Zé Belinha, cuma vai
Minha gente veio vê Zé Belinha, cuma vai
Na garupa do marido, na besta velha do pai
Na garupa do marido, na besta velha do pai
Minha burra, minha burra, quando é lá de bem-te-vi
Minha burra, minha burra, quando é lá de bem-te-vi
Quando tu tiver cansada, teu caminho é por ali
Quando tu tiver cansada, teu caminho é por ali
Minha burra, saiu fora, visitar Nossa Senhora
Minha burra, saiu fora, visitar Nossa Senhora
Que despedi minha burra, dá adeus e vai-te embora
Que despedi minha burra, dá adeus e vai-te embora

A despedida - O Boi

Eu estava dentro de um mouro
De baixo de um Araçai,
Os portão estava fechado
Não tinha por donde eu sair.
Meu boi nasceu de manhã,
A tarde ele comia a folha da
Ca rama da melancia.
Camisinhando com meu boio,
Não se lava com sabão.

*Se lava com ramo verde olô,
 Água do meu coração.
 Adeus o meu boi estrelo,
 Até para o anos que vem,
 Se nós todos fomos vivo olô,
 Meu boi estrelo também.*

A ARANHA

*Aranha veia, aranha nova
 A minha aranha veio do Sul
 Oh minha aranha tece pano, com tecido de caju
 Estarindaridô dô dô, Estarindaridô dô dô
 Menina, se queres, vamo
 Não se ponha a imaginar
 Quem imagina cria medo
 Quem tem medo não vai lá
 Estarindaridô dô dô, Estarindaridô dô dô
 Minha aranha, minha aranha
 Minha aranha tecedeira
 Minha aranha tece pano
 Tece a semana inteira
 Estarindaridô dô dô, Estarindaridô dô dô*

MARIQUINHA, MEU AMOR

*Mariquinha, meu amor, que dê, que dê
 Antes de Cristo nascer e depois de nascer pená*

Mariquinha, meu amor, que dois amor se acabando

Com pena fiquei chorando, de ver dois amor pená

Mariquinha, meu amor, que dê, que dê

Antes de Cristo nascer e depois de nascer pená

Mariquinha, meu amor, que dois siri jogando bola

Sem a cá, sem a cachola, dois siri bola jogar

Mariquinha, meu amor, que dê, que dê

Antes de Cristo nascer e depois de nascer pená

Mariquinha, meu amor, eu cantei com Manoel

Abeiá cobre com mel e o mosquito saborá

Mariquinha, meu amor, que dê, que dê

Antes de Cristo nascer e depois de nascer pená

Mariquinha, meu amor, essa aqui é a Diana

Cachaça com vinho é cana, cerveja com guaraná

Mariquinha, meu amor, que dê, que dê

Antes de Cristo nascer e depois de nascer pená

MINHA SANTA CATARINA

Minha Santa Catarina, santa do cabelo louro

Mali empregada essa santa, ô sadona

Mora em terra de moro

Mali empregada essa santa, ô sadona

Mora em terra de moro

Vou embora, vou embora

Como eu digo, sempre vou

Vou pro sertão ver meu gado, ô sadona

Pra capinar, vou vê flô
Minha Santa Catarina, santa do cabelo louro
Mali empregada essa santa
Ouçã dona, mora em terra de moro
Vou embora, vou embora
Segunda-feira ou terça
O cavalo da viagem, ô sadona
Tá na barriga da besta
Minha Santa Catarina, santa do cabelo louro
Mali empregada essa santa, ô sadona
Mora em terra de moro
Vou embora, vou embora
Segunda-feira eu te vi
Quem não me conhece chorou, ô sadona
Avalie quem me quer bem
Minha Santa Catarina, santa do cabelo louro
Mali empregada essa santa, ô sadona
Ouçã dona, mora em terra de moro
Minha Santa Catarina, para ninguém não vou dar
Herança do meus avô, ô sadona
Que deixou no meu lugar
Minha Santa Catarina, santa do cabelo louro
Mali empregada essa santa, ô sadona
Ouçã dona, mora em terra de moro

ANDANDO NA PRAIA (composição de dona Diana)

*Eu estava na beira da praia
Quando eu vi a mareta bater
Eu ficava cantando e sorrindo,
Meu Deus é bonzinho, o mar vai trazer
Olhando pra dentro do mar
E vendo as ondas baixar,
Vendo os barcos que ali entrava
Com os pescador pro peixinho pegar
O dia estava tão lindo,
Que até fazia chover
Eu oiava pro céu e dizia
Meu Deus é um Cristo que tem seu poder
Eu oiava pro céu e dizia
Meu Deus é um Cristo que tem seu poder.
Já era o pé da mei dia
A maré estava a vazar
Nós juntos na beira da praia
Naquelas mareta ia si banhar
Meu Deus como é tão poderoso
Foi o mundo que pra me deixou
Eu andando pra cima e pra baixo
Na minha cabeça essa musga entrou.
Eu andando pra cima e pra baixo,
Na minha cabeça essa musga entrou.*

ANEXO IV – TRANSCRIÇÃO DO DEPOIMENTO DA DONA MARIA EXPEDITO

A vida era muito difícil, neste tempo... quando o dia amanheceu que ela chegou, ela: Oh meu Deus! É minha cunhada. Aí ela disse, oh meu Deus, cumade! Eu quero que tu me dê uma dessas meninas. Aí, dô. Essa que eu dei, ficou na grussura de um dedo... seca, seca... pois ela não se criou-se? Ficou-se, ficou mocinha... quando já tava mocinha, ela era bem bonitinha, bem jeitosinha. Acho que a mais bonita era ela mesmo. Moreninha! Mas era bonita esta menina! Bem jeitosa. Aí chegou um homem de Itarema e pediu pra levar ela pra levar pra Fortaleza pra empregar ela que lá tinha uma casa precisando. Ela deu... Aí eu fui um dia pra casa de uma amiga pegar lenha... aí viemos simhora... quando eu entro pra culá, aí tinha dois carralero, tinha dois carralero, aí botei o feixe de lenha do chão. Os carraleros meio queimado, um mais doido do que o outro. Aí ele perguntou, aí o mais rei disse: de quem é essa menina? Minha mãe disse: minha. Você num qué me dá essa menina, não? Lá em casa só tem eu mais minha réia. O outro olhou pra trás e disse: tu num é besta, não? Pra que que tu vai levar essa menina pra tua réia? A tua réia já tá réia. Ora, é pra mode fazer companhia pra minha réia. E essa menina vai é comigo, o mais novo disse, ela rai é comigo. Aí ela disse: minha fia ocê qué ir? Eu gostava porque minha mãe era junto com um omi lá e eu num gostava... porque ele era muito preguiça. Bem dizer, nós só comia de esmola. Quando eu tinha uma irmã que era meia abirobada, ela ia pedir esmola pra dá de comer pra nós. Eu tinha uma rairra deste omi. E a minha mãe queria que eu chamasse ele de pai, oia. Aí fui-me embora com este omi. Cheguei lá. Este mais novo, fiquei na casa dele. Fiquei na casa dele, disse ele que era pra eu brincar com uma garotinha dele. Fiquei na casa dele, quando cheguei lá. Minha irmã, sofri. Sofri. Eu tinha mais ou menos uns oito anos. Sofri assim, porque logo... no dia que ele ia rim pra praia, rinha comprar peixe pra janta, quando ele chegou com um serra. Ela disse: pega esse serra, pega esse peixe, rai tratá. Aí fui tratá. Aí corte. Aí ocê larra e rem me amostrá. Aí eu larrei. Aí dentro do peixe fica aquele...aí ela reparou e disse: num é assim. A gente tira todo baguzim que tem dentro desse peixe. Volte rai larra de novo. Voltei e fui larrá... fui larrá, larrei bem larradinho ela disse agora ocê toma, bote no fogo. Aí fui fazê. Daí pru diante minha fia, é tabaiá, na cuzinha, dá duro. Não desse, não, pra rê. Eu darra conta, eu darra conta de tudim. Uma vez ele rei pra praia e quando chego em casa tinha um facão.

Este facão sumiu. Ele chegarra queimado. Aí disse: cadê meu facão. Tinha um bando de menino, nenhum tinha pegado. Ah, minha fia! Ele me botou pra dentro de um quarto, pegou uma tranca de fechá porta e mandou-lhe pau. Cadê o facão? Sei não padrim, eu chamarra ele de padrim. Sei não, sei não. Foi tu que pegou. Eu dizia: eu num peguei. Outro dizia: eu num peguei. Nenhum pego. E eu apanhando dentro do quarto. Apanhei, apanhei, apanhei. Aí quando ele me solto, disse: aí tu vai dá conta do facão, tem que dá conta do meu facão. Aí eu digo, ai meu Deus, comecei a pensar, meu Deus, eu podia sair dessa casa. Saí pra onde? Eu num tinha parente, eu num tinha um irmão, eu num tinha uma prima, eu num tinha nada. Pra onde é que eu ia? Ela (a mãe) já tinha morrido, ela já tinha morrido. Aí eu fiquei. Aí eu digo: eu vou ficar mesmo. No meu pensamento eu ia ficá. Com dô ou sem dô, tem que ficá. Sozinha pra dá conta de casa. Qualquer coisa que eu me queixava de doença era porque eu tinha preguiça... ele num queria os casamento de jeito nenhum, que eu casasse...ela queria rê o bicho, mas num queria rê ele. Ora ela ia querer perder. Perder uma pessoa que rirria dentro de casa, assim, sem gastar um tostão, só com o vestido rei que darram. E era de lista, riscadim. A roupa era essa daí. Eu trabaiava de graça. Onde tinha um fii que inventou de estudar pra ser padre. Ai minha nossa! Quando ele chegarra, chegarra o tempo de ele rinha, que ele ia roltá, a luta era pra mim. Só caía pra cima de mim. Tudo que era pra fazê, era duas, três malas de roupa, tinha que dá conta sozinha... Cê sabe que eu fui pra escola não sei quantos méis, eu ia pra escola. Pegarra aquelas cartas de ABC, cortarra bem cortadim, mas parece que eu fazia era rasgar... nunca aprendi nada. Eu num aprendi nem assinar meu nome. Cheguei a ir pra escola. Nunca fez caso (os padrinhos), nunca me botaram na escola. Eu fui aprender depois de casada. Tinha essas eleições, esse negócio de eleição, né? Que botam a pessoa pra assinar. Aí, eu fui e assinei meu nome, depois disso num assinei mais... esqueci de tudo... eu sou ruda muié, eu sou ruda demais, num tenho a cabeça muito boa. O que eu me admiro é que eu me lembro quando eu era criança.

ANEXO V – FOTOS DA DANÇA DO TORÉM E DAS RUÍNAS DA IGREJA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO.

Figura 1 – Dança do Torém em 1940.



Fonte: Coleção etnográfica Carlos Estevão de Oliveira – Museu do Estado de Pernambuco.

Figura 2 – Dança do Torém em 1975.



Autor: Frade, José Moreira, 1975

Fonte: Centro Nacional de folclore e cultura popular

Figura 3 - Ruínas da Igreja de Nossa Senhora da Conceição.



Fonte: Coleção etnográfica Carlos Estevão de Oliveira – Museu do Estado de Pernambuco.

Figura 4 - Igreja de Nossa Senhora da Conceição em 2017.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

ANEXO VI – GLOSSÁRIO

<i>Abirobada:</i> doente mental	<i>Farinhar:</i> todo o processo de fazer farinha de mandioca e seus derivados realizado na casa de farinha.
<i>Adonde:</i> onde	<i>Fieirona:</i> feira grande
<i>Aprecisado:</i> está precisando, necessitado	<i>Fruita:</i> fruta
<i>Arreis:</i> às vezes	<i>Fusinho:</i> fuso pequeno
<i>Arrudiou:</i> rodeou	<i>Golpim:</i> golinho
<i>Arrupiô:</i> arrepiou	<i>Indescendência:</i> descendente
<i>Atrarranquei:</i> apertei	<i>Inscuiê:</i> escolher
<i>Bagaçarra:</i> corriam	<i>Mangar:</i> tirar sarro
<i>Baguzim:</i> bagulhinho	<i>Maizinha:</i> avó
<i>Bodi:</i> bode	<i>Mei:</i> meio
<i>Brocar:</i> derrubar a mata para plantio	<i>Módi:</i> para
<i>Butá/butava:</i> colocar	<i>Musga:</i> música
<i>Cabá:</i> acabar	<i>Oiava:</i> olhava
<i>Camisinhando:</i> caminhando	<i>Omi:</i> homem
<i>Certage:</i> porcentagem	<i>Paizim:</i> avô
<i>Ciposada:</i> lapada	<i>Palitó:</i> paletó
<i>Culá:</i> lá	<i>Passei:</i> passeio
<i>Cuma:</i> como	<i>Piquininim:</i> pequenininho
<i>Cumieira:</i> cumeeira	<i>Prastamente:</i> no passado
<i>Desaubidiente:</i> desobediente	<i>Rebolarra:</i> jogava, batia
<i>Desbandando:</i> debandado	<i>Reimosa:</i> que faz mal à saúde
<i>Embuxado:</i> enrolado (peixe enrolado na linha)	<i>Reis:</i> vaca
	<i>Ruda:</i> rude
	<i>Sadona:</i> sua dona, senhora

Saudávi: saudável

Simbora: ir embora

Suçuaranha: suçuarana

Trevessando: atravessando

Troncos velhos: antepassados mais antigos dos Tremembé

Varedinha/camim: caminho de atalho

Zureias: orelhas

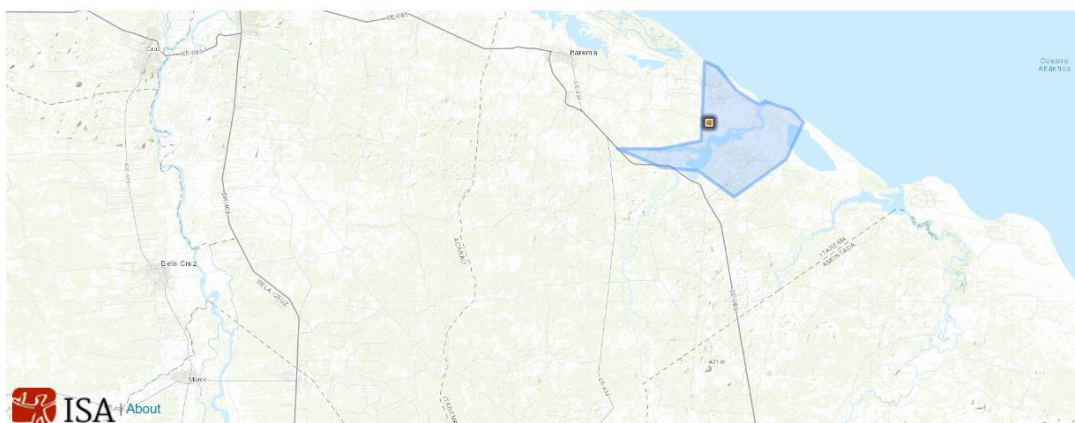
ANEXO VII – MAPAS DAS ÁREAS ORIGINAL E DEMARCADA PELA FUNAI E DAS COMUNIDADES INDÍGENAS TREMEMBÉ DE VARJOTA, TAPERÁ, PRAIA E MANGUE ALTO

Figura 1 - Mapa do aldeamento Tremembé elaborado por alunos do Ensino Médio da Escola Indígena Tremembé Maria Venância.



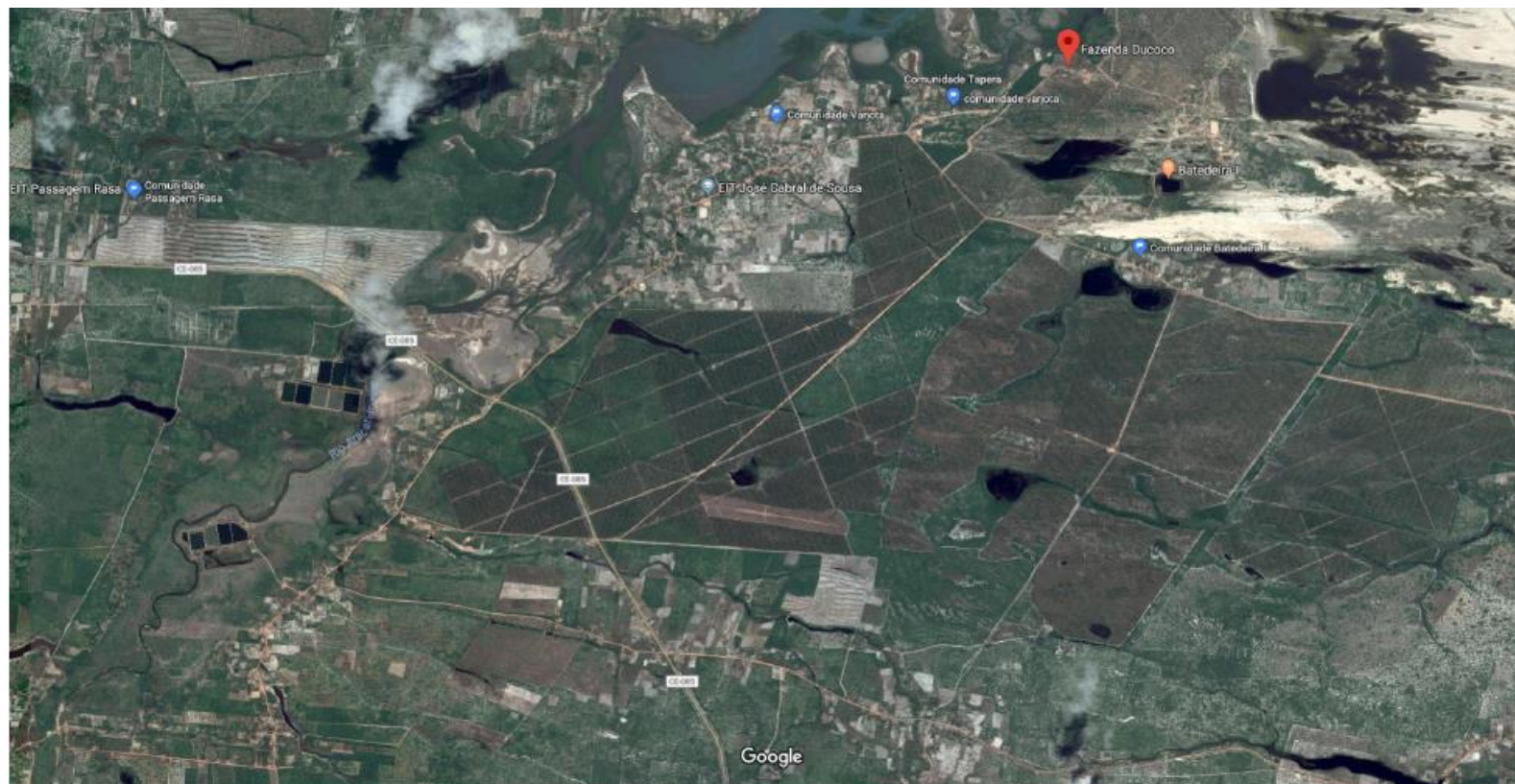
Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 2 - Terra Indígena Tremembé demarcada pela FUNAI em 1992.



Fonte: Instituto Socioambiental, 2018.

Figura 3 - Mapa das aldeias e Escola Indígenas Tremembé (EIT) da Região da Mata.



Fonte: www.maps.google.com.br.

Figura 4 - Mapa das aldeias e Escola Indígenas Tremembé (EIT) da Região da Praia.

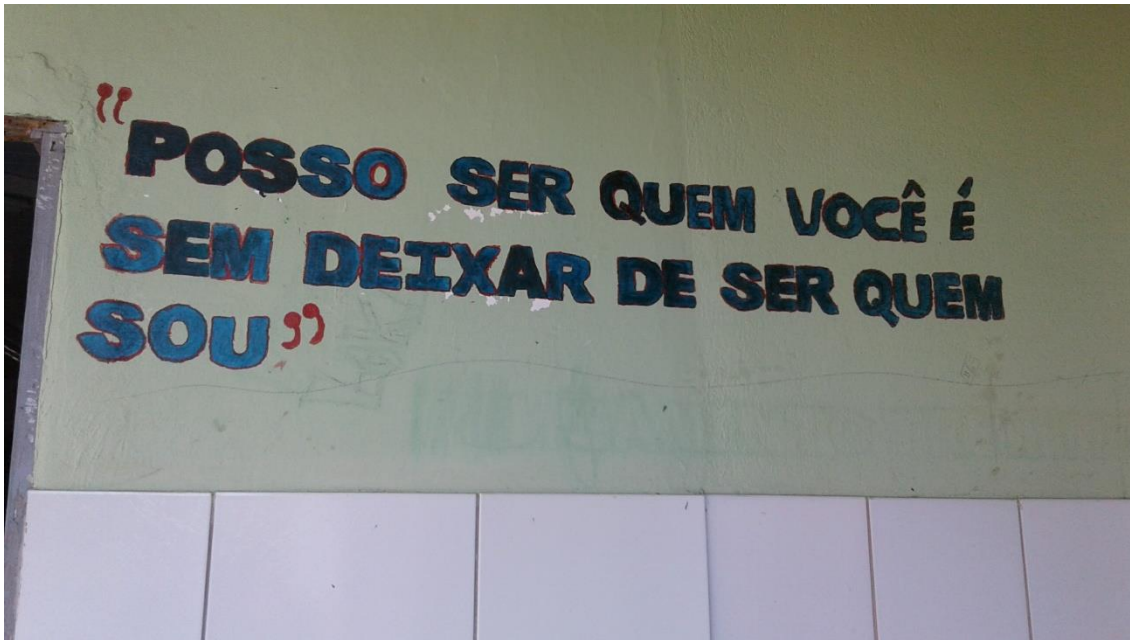


Legenda: ● Localização das residências dos Tremembé ● Localização da Escola Indígena Tremembé do Mangue Alto

Fonte: www.maps.google.com.br.

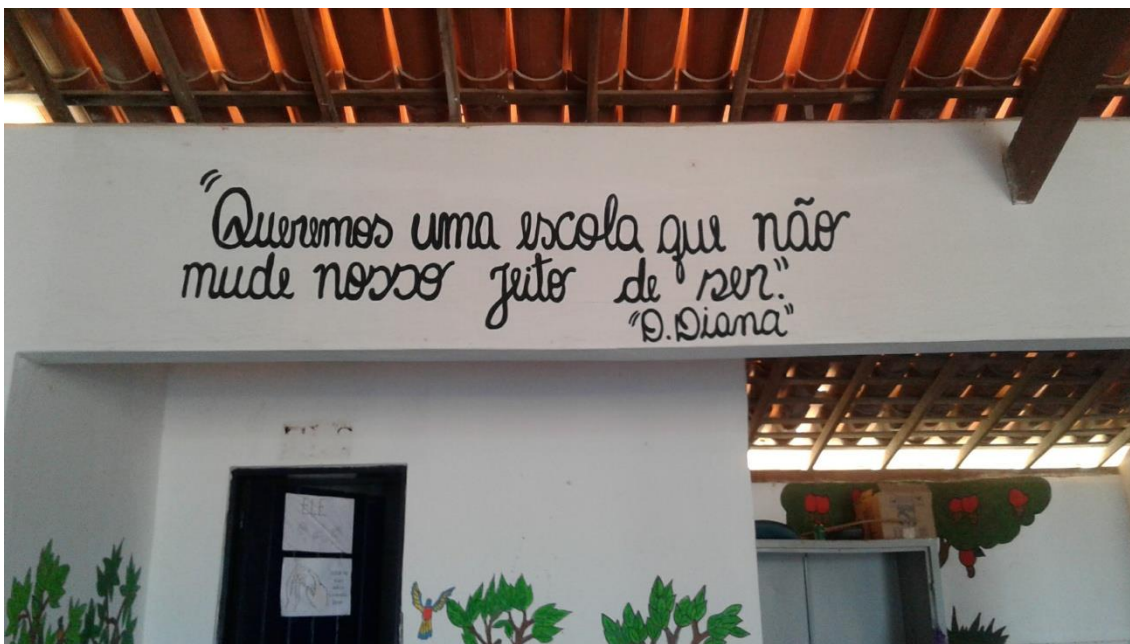
ANEXO VIII – Frases de Tremembé

Figura 1 - Frase escrita na parede da Escola Diferenciada José Cabral de Sousa.



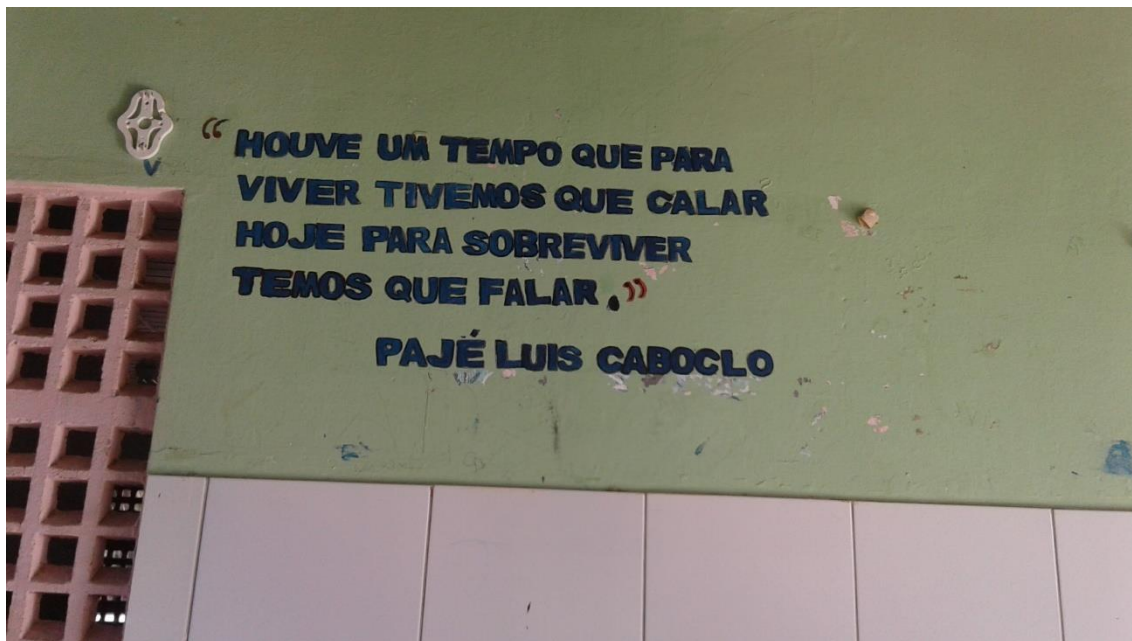
Fonte: arquivo da pesquisadora, 2016.

Figura 2 - Frase de dona Diana escrita na parede da Escola Indígena Tremembé Morro Alto.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2016.

Figura 3 - Frase do Pajé Luiz Caboclo escrita na parede da Escola Indígena Tremembé José Cabral de Sousa.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2016.