



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JON ANDERSON MACHADO CAVALCANTE

A ESPIRITUALIDADE NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOS TREMEMBÉ
EM ITAREMA – CEARÁ.

FORTALEZA

2016

JON ANDERSON MACHADO CAVALCANTE

A ESPIRITUALIDADE NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOS TREMEMBÉ EM
ITAREMA – CEARÁ.

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientador: Prof^o. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cavalcante, Jon Anderson Machado.

A espiritualidade nas relações intergeracionais dos Tremembé em Itarema – Ceará / Jon Anderson Machado Cavalcante. – 2016.

333 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Prof. Dr. Prof^o. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

1. Espiritualidade. 2. Encanto. 3. Intergeracionalidade. 4. Tremembé. I. Título.

CDD 370

JON ANDERSON MACHADO CAVALCANTE

A ESPIRITUALIDADE NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOS TREMEMBÉ EM
ITAREMA – CEARÁ.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Aprovada em: 19/12/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Sandra Haydée Petit
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gerson Augusto de Oliveira Júnior
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. James Ferreira Moura Júnior
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof^a. Dra. Jóina Freitas Borges
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Aos Tremembé de Itarema.

AGRADECIMENTOS

Aos Tremembé que participaram desta pesquisa, com quem aprendi acerca da existência e da história do Ceará e que tão bem me acolheram durante as visitas ao Aldeamento de Almofala.

A Lorena, companheira generosa e forte, à minha família pelo apoio dado ao longo da pesquisa.

Ao Mazim, amigo e parceiro de visitas e de pesquisa em Itarema. Ao Maclécio, amigo e parceiro de Doutorado. Ao GEAD com quem fiz boas amizades e tive muitos aprendizados. Ao Prof. Dr. João Figueiredo, parceiro desta caminhada, que sinalizou com pontos importante para este estudo.

Aos Professores/as das bancas de qualificação e de defesa que tanto enriqueceram minha percepção e compreensão quanto a este trabalho e temática.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a inscrição da Espiritualidade nas relações intergeracionais de jovens professores e de idosos Tremembé residentes das três das localidades nas quais encontram-se uma escola indígena: de Almofala, da Passagem Rasa e da Tapera. Volta-se para a compreensão das experiências e das mediações escolares e comunitárias nas quais o tema da espiritualidade torna-se presente nessas distintas gerações. Traz como indicadores dessa temática os Encantados, a Natureza, o Torém e a Medicina Tradicional Tremembé, conteúdos estes abordados em disciplinas das escolas indígenas. Como fundamentação teórica, ancora-se nas discussões epistemológicas da Colonialidade do Poder e do Saber de Quijano e de Figueiredo, e da Educação Dialógica de Paulo Freire. A intergeracionalidade é pensada a partir de Mannheim, e interlocuções contemporâneas dos estudos sociológicos e culturais de Sarmiento, de Bhabha, de Weller e, no campo da educação, Tomizaki. A espiritualidade é a categoria formulada a partir da inserção em campo e de estudo bibliográfico dos quais foi confeccionado um mosaico conceptual com suas principais características: originada dos afetos e da experiência, produtora de sentidos de sacralização da vida, de saberes acerca dos mistérios da existência. A Pesquisa Narrativa é a proposta metodológica visualizada por valorizar as significações da experiência. Foram realizadas entrevistas episódicas com professores, em cada escola, que ministram disciplinas que abordam direta ou indiretamente essa temática, e com Velhas Lideranças que contribuem junto à escola com esse tema. A Hermenêutica de Profundidade de John Thompson foi o referencial metodológico de interpretação dos constructos. Desse exercício de apreensão, encontrou-se três universos temáticos de Interpretação do Encanto, que expressam a semântica da Espiritualidade entre as gerações: a Natureza, a Medicina Tradicional e o Torém.

Palavras-chave: Espiritualidade. Encanto. Intergeracionalidade. Tremembé.

ABSTRACT

This research has the object of study the inscription of Spirituality in the intergenerational relations of young teachers and elderly Tremembé residents of the three localities in which they are an indigenous school: of Almofala, of Passage Rasa and of Tapera. We return to the understanding of the experiences and the school and community mediations in which the theme of spirituality becomes present in these different generations. The Encantados, Natureza, Torém and Tremembé Traditional Medicine are indicators of this theme, which are addressed in the disciplines of indigenous schools. As theoretical foundation, it anchors itself in the epistemological discussions of the Coloniality of the Power and the Knowledge of Quijano and of Figueiredo, and of the Dialogical Education of Paulo Freire. Intergenerationality is thought from Mannheim, and contemporary interlocutions of the sociological and cultural studies of Sarmiento, Bhabha, Weller and, in the field of education, Tomizaki. Spirituality is the category formulated from the insertion in the field and from a bibliographic study of which a conceptual mosaic with its main characteristics was created: originated from affections and experience, producing senses of sacralization of life, knowledge about the mysteries of existence. The Narrative Research is the methodological proposal visualized by valuing the significations of the experience. Episodic interviews were conducted with teachers in each school, who teach courses that directly or indirectly address this subject, and with Old Leaderships that contribute to the school with this theme. John Thompson's Depth Hermeneutics was the methodological framework for interpreting the constructs. From this exercise of apprehension, three thematic universes of Interpretation of the Charm were found, which express the semantics of Spirituality between the generations: Nature, Traditional Medicine and Torém.

Keywords: Spirituality. Encanto. Intergenerationality. Tremembé.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Mosaico Ethosmetodológico.....	22
Figura 02: Interconexões dos momentos da pesquisa.....	28
Figura 03: Interconexões dos instrumentos da pesquisa.....	34
Figura 04: O fluxo do exercício desta Hermenêutica Profunda Pluritópica.....	41
Figura 05: Faixas da XII Marcha Tremembé em Almofala.....	65
Figura 06: Concentração em frente ao Cemitério de Almofala.....	66
Figura 07: Uma forma simbólica intercultural.....	80
Figura 08: Geração e suas unidades geracionais.....	92
Figura 09: Intergeracionalidade.....	93
Figura 10: Relações entre Religiosidade e Espiritualidade.....	117
Figura 11: Concentração em frente ao Cemitério II.....	120
Figura 12: Chegada da XII Marcha Tremembé na Igreja de Almofala.....	121
Figura 13: Mosaico Conceptual da Espiritualidade.....	133
Figura 14: Imagem da metáfora conceptual do trançado intergeracional.....	137
Figura 15: Imagem da metáfora conceptual Uru da Intergeracionalidade.....	138
Figura 16: Maracá como chacoalhar da experiência e cujas sementes brotam saberes.....	140
Figura 17: Saberes-sementes do Maracá do Encanto “Obra da Natureza”	144
Figura 18: Saberes-sementes do Maracá “Nossos Encantados, Nossos Ancestrais”	147
Figura 19: Dinâmicas interculturais e intergeracionais.....	163
Figura 20: A Experiência e as condições ontológicas.....	170
Figura 21: Experiência e Movimento Praxiológico	191
Figura 22: Mosaico conceptual geral da pesquisa.....	193
Figura 23: Saberes-sementes do Maracá “A língua da Tradição dos Antigos”	199
Figura 24: Saberes-sementes do “Maracá do Trabaio”	205
Figura 25: Trançados Intergeracionais Narrativa Zé Domingo.....	206
Figura 26: Trançados Intergeracionais Narrativa Maria Bela.....	209
Figura 27: Saberes-sementes do Maracá do “Ensiná”	212
Figura 28: Trançados Intergeracionais Narrativa Maria Bela II.....	213
Figura 29: Saberes-sementes do Maracá “Os dois lados”	222
Figura 30: Trançados Intergeracionais Narrativa “Os dois lados”	222
Figura 31: Saberes-sementes do Maracá “Morada dos Encantados”	229

Figura 32: Trançados Intergeracionais Narrativa Joelma.....	229
Figura 33: Saberes-sementes de Ligação com o Encanto.....	230
Figura 34: Saberes-sementes do Maracá “Coisa Encantada no Juazeiro”	234
Figura 35: Trançado Intergeracional Narrativa “Coisa Encantada no Juazeiro”	234
Figura 36: Saberes-sementes do Maracá “Morada dos Troncos Velhos”	238
Figura 37: Trançado Intergeracional Narrativa “Morada dos Troncos Velhos”	238
Figura 38: Saberes-sementes do Maracá “Eis que o Juazeiro falou”	243
Figura 39: Trançado Intergeracional Narrativa “Eis que o Juazeiro falou”	243
Figura 40: Saberes-sementes dos Maracás do Encanto da Natureza	256
Figura 41: Uru dos Trançados Intergeracionais do Encanto da Natureza.....	257
Figura 42: Saberes-sementes do Maracá “Descobertas, Experiências e Ligações”	263
Figura 43: Trançado Intergeracional Narrativa “Descobertas, Experiências e Ligações”	263
Figura 44: Saberes-sementes do Maracá “Torém, Força Maior dos Encantados”	269
Figura 45: Trançados Intergeracionais Narrativa “Torém, Força Maior dos Encantados” ...	269
Figura 46: Saberes-sementes do Maracá Torém em Homenagem a Raimundinha.....	282
Figura 47: Trançado Intergeracional Narrativa “Torém em Homenagem a Raimundinha” .	282
Figura 48: Saberes-sementes do Maracá “Torém Ritual Sagrado”	288
Figura 49: Trançado Intergeracional Narrativa “Torém Ritual Sagrado”	288
Figura 50: Saberes-sementes do Maracá do Encanto do Torém.....	290
Figura 51: Uru dos Trançados Intergeracionais do Encanto do Torém.....	290
Figura 52: Saberes-sementes dos Maracás do “Adoecer e do Atacar dessas coisas”	302
Figura 53: Trançados Intergeracionais das Narrativas de Dona Elita e de Maria Bela.....	302
Figura 54: Saberes-sementes do Maracá “Morada Antiga – Sítio Arqueológico”	306
Figura 55: Trançados Intergeracionais Narrativa “Visita ao Sítio Arqueológico”	306
Figura 56: Saberes-sementes dos Maracás do Encanto na Medicina Tradicional.....	319
Figura 57: Uru dos Trançados Intergeracionais do Encanto na Medicina Tradicional.....	319

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Momentos do Percorso da Pesquisa.....	27
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MITS – Magistérios Indígena Tremembé Superior

MISI-PITAKAJÀ – Magistério Indígena Superior Intercultural – etnias: Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé

UECE – Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O debulhar da temática em experiências.....	14
1.2 As nuances desse mosaico ethosmetodológico	21
1.2.1 Reconstruindo o percurso da pesquisa	26
1.2.2. A Visita Dialógica e a Etnovisita: o ethos da metodologia	30
1.2.3. O debulhar em Entre.vistas e Episódios	33
1.2.4. Um exercício de Hermenêutica Profunda Pluritópica	37
2 OS TREMEMBÉ E O GIRO DESCOLONIAL	42
2.1. As prerrogativas pós-coloniais	42
2.2. Das “prerrogativas pós-coloniais” ao “giro descolonial”	45
2.3 Os Tremembé: apontamentos históricos do seu passado e presente.....	59
3 TRANÇADOS INTERCULTURAIS E INTERGERACIONAIS TREMEMBÉ.....	67
3.1. Olhares sobre as dinâmicas interculturais	67
3.1.1. A concepção simbólica de cultura.....	68
3.1.2. A concepção “estrutural” de cultura.....	72
3.1.3. Os Entrelugares e a Interculturalidade	74
3.2 Olhares sobre as dinâmicas entre gerações	80
4 DA RELIGIOSIDADE À ESPIRITUALIDADE (D)E ENCANTO	94
4.1 O pensar epistêmico pós-colonial sobre a Religião	98
4.2 A Religiosidade na América Latina	104
4.3 Um Mosaico Conceptual Descolonial da Espiritualidade	129
4.4 Saberes-sementes dos Maracás do Encanto e da Espiritualidade Tremembé	135
4.4.1. As Metáforas conceptuais deste estudo.....	135
4.4.2. “os que já, que foram, e voltam e ensinam, aqueles que eles vê que pode ensiná”	140

4.4.3. “porque eles não são, não são personagens que ninguém veja, eles são, ai é onde, o nome intepretador, os nossos encantados”	144
5 UM MOSAICO COM NARRATIVAS, MEDIAÇÕES E EXPERIÊNCIAS: A INTERGERACIONALIDADE DE PROFESSORES E VELHAS LIDERANÇAS	149
5.1. Narrativa, Mediação e Experiência.....	149
5.2. Entre narrativas, ações mediadas.....	157
5.3 Entre mediações, experiências	168
5.3.1. As contribuições mediante Larrosa e Benjamin	174
5.3.2. As contribuições mediante Teixeira e Dewey	179
5.3.3. Arranjos entre Mediações, Experiências e Intergeracionalidade.....	186
5.4 Um Mosaico Conceptual da Experiência.....	190
5.5. Entre Professores e Velhas Lideranças Tremembé: experiências de Espiritualidade	194
5.5.1. Os trançados geracionais de Velhas Lideranças Tremembé	194
5.5.2. Os trançados geracionais dos ramos de Professores.....	213
6 NATUREZA, INTERGERACIONALIDADE E ESPIRITUALIDADE.....	223
6.1. “Aqui foi Morada dos Encantado, foi Morada dos Troncos Velhos”	225
6.2. “A gente sente que tem algo aí nesse cajueiro...alguma coisa encantada”	231
6.3 A Construção da Escola da Tapera em duas Histórias: “A Morada dos nossos Troncos Velhos” e “Foram derrubar lá este Juazeiro, eis que o Juazeiro falou”	234
6.5. A inscrição da Espiritualidade na Intergeracionalidade das Aulas de Campo....	247
6.6. A inscrição da Espiritualidade na Intergeracionalidade das Experiências da construção da Escola da Tapera	253
7 TORÉM, INTERGERACIONALIDADE E ESPIRITUALIDADE	258
7.1. Descobertas, Experiências e Ligação	258
7.2. “o ritual sagrado que é o Torém, nós percebemos que é a força maior dos nossos encantados, antepassados, ela está ali dentro”	264
7. 3. O Torém em Homenagem a Raimundinha.....	270

7.4 O ritual sagrado do Torém	283
7.5. A Inscrição da Espiritualidade em Mediações Intergeracionais pela Temática do Torém.....	289
8 MEDICINA TRADICIONAL, INTERGERACIONALIDADE E ESPIRITUALIDADE	291
8.1. “Quando eu tinha cinco anos, eu fiquei doente”	293
8.2 “Antes de oito anos, começou a me atacar essas coisas”	297
8.3 Experiência no Sítio Arqueológico – MITS	303
8.4 Experiências em Escolas Tremembé	307
8.5 A Espiritualidade em Mediações Intergeracionais da Medicina Tradicional.....	318
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	320
REFERÊNCIAS	324

1 INTRODUÇÃO

Através deste estudo, trago os aprendizados frutos das andanças movidas por um compromisso e desejo de experienciar um processo de pesquisa descolonial sobre o tema da ‘espiritualidade’ no/do povo Tremembé, presente no litoral oeste do Ceará, particularmente, de Almofala, na cidade de Itarema.

Nesse intuito, trago nessas páginas os efeitos do debulhar de um questionamento acerca de como o tema espiritualidade adentra nas relações intergeracionais, escolares e comunitárias, de professores, participantes do MITS¹, e de velhas Lideranças Tremembé. Em específico, residentes das localidades da Praia, da Tapera e da Passagem Rasa.

Mediante essa pergunta, lancei meu olhar para as relações e as socializações existentes entre essas gerações, mediadas por artefatos culturais identificados semanticamente por elas como relacionados à Espiritualidade Tremembé.

E por fim, como tais mediações de significados e de saberes produzem e são produzidas nas experiências educativas escolares e/ou comunitárias de tais sujeitos geracionais e étnicos.

Com essas perguntas encaminhei as andanças de construção dessa pesquisa, das quais germinou uma ideia que trago, agora, no momento derradeiro de escrita, como a tese que atravessa este trabalho: a Intergeracionalidade é mediadora e integrante da Espiritualidade, ou das experiências produzidas e produtoras de sua semântica intercultural, assim como, as experiências de Espiritualidade são mediadoras das dinâmicas geracionais e étnicas Tremembé.

Mas como cheguei a essas questões? Que acontecimentos despertaram essa curiosidade epistemológica (FREIRE,1996) a ponto de voltar-me para esta temática no decorrer desses quatro anos, tão longos para quem os percorreu, sobretudo os primeiros passos, e tão curtos se considerarmos a amplitude e complexidade dessa temática?

Assim, a compreensão da confecção desse estudo teve para aquilo que consistiu em suas condições de possibilidade, alguns passos dados já em minha graduação e perpetuados em diferentes momentos de minha trajetória existencial, acadêmica e profissional, sobre a qual teço as considerações abaixo para contextualizar o surgimento dessas questões.

¹ Magistério Indígena Tremembé Superior

1.1 O debulhar da temática em experiências

Por volta de 2001, enquanto estudante do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) acompanhei algumas atividades do Curso de Magistério para Professores Indígenas, com a coordenação, por parte da UFC, da Professora Sandra Petit, que vim a ter, posteriormente, como minha orientadora de TCC e de Mestrado.

Nessa experiência, tive meu primeiro contato com os desafios da educação como instrumento de fortalecimento de saberes firmados por e delineadores de uma etnicidade. Despertou-me a concepção de que a instituição “escola” deveria ser pensada de modo aberto à comunidade envolvente e aos seus saberes e histórias.

Ainda nesse acontecimento, pude entender um pouco acerca das lutas pela demarcação das terras indígenas e pelas Escolas Diferenciadas dos povos indígenas do Ceará. Nesse aspecto, pude entender da existência e da perspectiva dessa escola voltada para a afirmação étnica desses povos, e como algo só possível com a luta dos mesmos, em um processo cheio de complexos desafios originados por sua inerente dinâmica intercultural.

Conheci, nessa oportunidade, a aldeia do povo Pitaguary (em Maracanaú e Pacatuba). Dessa visita, recordo uma fala dita por um dos índios, em uma reunião com outras etnias do Ceará, que ecoou em minha memória e se soma aos afetos que me mobilizam para a feitura deste projeto. Ele relatou que, durante um encontro dos povos indígenas na região centro-oeste do nosso país, fora questionado por um dos participantes, por não ter a “aparência” de índio. Como resposta, ele afirmou que, se ele andava com roupas e falava a língua do branco, era porque seu povo teve que resistir e lutar no litoral contra a invasão dos portugueses e que essa luta teria garantido a sobrevivência dos índios que habitavam ou fugiram para o interior do continente. Ouvindo as palavras e as feições desse índio, percebi que sua identidade se configurava não, restritamente, por elementos inscritos na exterioridade aberta à nossa percepção visual, mas por algo que, só tempo depois pude entender um pouco, se construía nos sentidos de sua história, os significados partilhados em seu viver, os saberes de si e do seu mundo. Como uma semente que espera circunstâncias férteis para germinar, a questão da produção de saberes e do reconhecimento étnico veio a aparecer novamente em 2003, quando, para a realização de um trabalho na disciplina de Psicologia Social, entrevistei junto com amigos/as da graduação em Psicologia, o Pajé Babosa da tribo dos Pitaguary em Monguba, município de Pacatuba – CE.

No transcorrer da conversa com o Pajé, chamou-me a atenção quando ele revelou que os médicos do Posto de Saúde cuidavam do corpo físico e ele, do espiritual. Ainda nessa conversa, quando perguntei sobre o que seria saúde, o pajé pediu a minha caneta e caderno e desenhou um copo, e disse, enquanto continuava o desenho, que as pessoas são como um copo com água que na sua superfície flutuam as coisas ruins, a saúde seria colocarmos mais água nesse copo para que as coisas ruins subissem e saíssem, ficando apenas a água.

Confesso que tal definição de saúde acompanhou toda minha caminhada profissional como metáfora aglutinadora da polissemia das práticas de cuidado nas quais me inseri. E representou, para mim um outro pensar e outra lógica que não tinha tido contato em toda a minha graduação. Ainda nessa visita à aldeia, observei a relação significativa do pajé e de sua esposa com outros moradores, entre os quais, alguns jovens. Uma professora da escola da comunidade também enfatizou a valorização de saberes específicos da cultura Pitaguary nos conteúdos ministrados em sala de aula.

Entre esses saberes partilhados por pessoas como o cacique, o pajé e a professora na escola, ela ressaltou o toré, uma dança ritualística resgatada no processo de luta do povo Pitaguary (e de outras etnias, como por exemplo, os Tapeba de Caucaia). Mais uma vez, configurava-se uma relação profunda entre saberes ditos tradicionais, formas de resistência e as mutações da identidade. No interior desses saberes, percebi que transitava ora explícita, ora implicitamente, os temas da religiosidade e da espiritualidade. Nesse aspecto, as referidas temáticas envolviam saberes que permeavam os modos de compreensão e conexão com o existir pessoal e comunitário, e transcendia dos olhares sobre as histórias de vida de cada morador/a para as da coletividade. Assim, as aprendizagens oriundas desses encontros lapidaram as imagens formadoras de minhas indagações e implicações com a temática ‘indígena’.

Posteriormente, já graduado em Psicologia e atuando profissionalmente nas áreas de Psicologia Comunitária e Educacional em diferentes políticas públicas do município de Fortaleza, constatei o quanto a religiosidade e a espiritualidade se inseriam nos modos de vida de moradores, em suas lutas reivindicatórias, em suas iniciativas solidárias e em sua esperança. Destaco também a vivência no mestrado em Educação Brasileira pela UFC, de 2008 a 2011, quando entrei descobri diferentes articulações da dimensão espiritual com desafios da educação. Em especial, refiro-me às pesquisas acerca dos temas: a educação ambiental e os orixás (RODRIGUES, 2011) e juventude e Africanidades (SANTOS, 2011).

Ambas imprimiram à religiosidade e à espiritualidade, em suas manifestações africanas e afrobrasileiras, de modo a valorizar os saberes ancestrais na constituição das identidades e na construção do conhecimento. Por sua vez, outro aparecimento na experiência do mestrado foram as relações intergeracionais que emergiram durante a construção de minha dissertação acerca dos saberes sobre participação produzidos por crianças, adolescentes e adultos conselheiros/as do Orçamento Participativo de Fortaleza-CE.

Nesse estudo, busquei integrar as gerações em um olhar voltado para os saberes que surgem nas fronteiras, nos interstícios desses grupos. Daí a especificidade do atual objeto de pesquisa, caracterizado pelos saberes produzidos nas fronteiras desses grupos geracionais – professores e velhas lideranças- evitando um olhar a buscar uma essência e homogeneidade sobre o tema da espiritualidade “naturais” a cada geração. Pelo contrário, parto da compreensão de que as identidades pessoais e coletivas se dão nos tensionamentos de fronteira, dos entrelugares que, por um lado, resultam da desconstrução de lugares fixos para a identidade, e por outro, marcam o modo de produção de saberes em nosso contexto pós-colonial.

Em janeiro de 2012, retornei ao curso de Psicologia da UFC, enquanto professor efetivo do setor de Metodologias de Pesquisa. Assim, pude me reencontrar com os povos indígenas do Ceará, por meio dos cursos de magistério intercultural indígena, coordenados pelo Professor Babi Fonteles, meu colega e parceiro de setor. Conheci então a aldeia dos Jenipapo-kanindé em março de 2012, na realização de um módulo do curso MISI-PITAKAJÁ². No intervalo de uma exposição do Prof. Babi Fonteles, conversei com alguns estudantes que descreveram os desafios de sua condição de docente, pois tinham que inserir elementos ‘culturais’ de sua tradição indígena junto aos conteúdos concernentes às demais escolas, do “homem branco”.

Intrigante foi a ênfase dada por elas a esse contato com as crianças e adolescentes, que, segunda as professoras indígenas, representavam a continuidade de seus traços culturais. Essa fala fortaleceu minha compreensão de que as relações intergeracionais constituem o cotidiano e os significados acerca de seus espaços, tempos e relações. E que era necessário não apenas identificar como cada grupo geracional produz seus saberes, mas, sobretudo, de que modo, nas interações entre gerações, vão se estabelecendo aprendizagens, limites e são comungados sentimentos e idéias diversos que constituem cada pessoa e sua coletividade étnica.

² Magistério Indígena Superior Intercultural – etnias: Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-kanindé e Anacé.

Em abril do mesmo ano, participei de um seminário organizado pelos professores da escola Tremembé, participantes do Magistério Indígena Tremembé Superior³ (MITS). No transcorrer desse seminário, acompanhei atentamente as falas do cacique e do pajé da tribo Tremembé. A atividade foi inicializada com um canto puxado pelo cacique. Em sua prece, alusões a elementos da história da tribo, da natureza e dos antepassados.

Quase que simultaneamente ao início desse momento de abertura, uma jovem, que estava em um terreno vizinho ao pátio onde ocorria o encontro, passou a gritar e a contrair parte de seu corpo, sendo ajudada por uma outra jovem. Lembro de ter olhado curioso com o intuito de saber o que estava acontecendo, pois aquele grito rompera o silêncio parcial da oração. Com certa tranquilidade, o pajé sinalizou para uma das mulheres presentes para ir até a jovem. As pessoas estavam em um misto de concentração no ritual de iniciação das atividades da manhã e de atenção à jovem, mas como se fosse algo habitual, ordinário.

De onde eu estava, vi a mulher se aproximar da jovem, segurar suas mãos e pronunciar palavras com os olhos fechados, enquanto a jovem (com o apoio de outra menina) ouvia e expressava corporalmente, o que para mim, parecia ser aflição. Ao redor das duas, alguns poucos jovens e crianças observavam à cena em silêncio. Então, ouvi o rapaz sentado ao meu lado comentando que os ‘encantados’ se manifestaram logo que o cacique iniciou a oração. Perguntei então para ele se era comum isso acontecer, e ele disse que sim, que era muito forte entre os Tremembé a presença dos encantados em atividades como aquela. Daí, continuei indagando se já tinha acontecido isso com aquela jovem, e ele disse que sim, e que teria já ocorrido de outras formas com outras pessoas.

Nesse instante, o pajé, ainda no ritual de abertura das atividades, referiu-se ao que acontecia com a jovem como algo que fazia parte dos Tremembé, era a presença dos encantados ali na reunião e que por isso era bom isso está acontecendo, pois significava que os antepassados estavam também participando da reunião. As pessoas ouviram atentamente e tive a impressão de que não estavam tão surpresas quanto eu. Minutos depois a jovem estava sentada, acompanhada de outros jovens e a mulher que havia feito a reza, voltara para o pátio da reunião, mas logo em seguida pediu licença a todos pois estava muito cansada e iria descansar em casa. Vi, nesse acontecimento, uma situação que me gerou estranhamento mas

³ No referido curso, algumas disciplinas são ministradas pelos próprios Tremembé, por serem reconhecidos como legítimos detentores de certos saberes presentes no currículo desse curso. Um exemplo peculiar, a disciplina “Torém: Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé” ministrada pelo cacique João Venança e o Pajé Luís Cabôclo

que ficou patente a sensação de que para aquelas pessoas ali era algo familiar, uma situação ‘codificável’ que, inclusive, não levou a uma ruptura, por exemplo, do ritual iniciado. Naquela manhã tive, portanto, uma experiência em que se corporificou a pertinência do tema da espiritualidade junto aos Tremembé e de suas constituições na vida comunitária e nas relações intergeracionais.

Desse modo, os espaços-tempos nos quais a ‘ad-miração dessas questões adquiriram feição, voz e cor foram concernentes às relações estabelecidas nas aproximações e inserções comunitárias desenvolvidas a partir de 2012, e mais intensamente no decorrer de 2013, 2015 e 2016. Nesse aspecto, as atividades relativas ao MITS foram a “porta de entrada” para o cotidiano das relações escolares-comunitárias dos Tremembé. Em relação ao MITS, destaco, em 2012, as defesas dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) e os eventos de colação de grau dos professores como bastante oportunos para uma proximidade inicial com professores e lideranças. Quanto às práticas escolares-comunitárias a inserção possibilitou uma maior familiarização com educadores e lideranças residentes na Praia, na Passagem Rasa e na Tapera. Dentre essas atividades, destaco também, em setembro de 2013, a X Marcha de Resistência e Autonomia do Povo Tremembé, com grande participação das escolas, em protesto contra a degradação ambiental e implantação de parques eólicos no aldeamento de Almofala.

Em 2014, outro acontecimento foi bastante oportuno para minha compreensão dessa dinâmica escola e comunidade, quando participei como ouvinte na visita à escola da Praia do Curso de Extensão denominado Encontro de Saberes sobre Cura, organizado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), do qual participaram o cacique, o pajé e lideranças das localidades do aldeamento. Assim ocorreu nos demais anos, em que, nas sucessivas visitas a essas escolas e comunidades, pude participar de diferentes ações desenvolvidas por professores/as – Seminário Uru da Diversidade de Saberes Tremembé e o Seminário sobre o Currículo das Escolas Diferenciadas- ou pelo conjunto dos moradores e lideranças do aldeamento de Almofala. Nessas atividades, o tema e o recorte desta pesquisa emergiram e foram melhor delimitados para sua transformação em um objeto de pesquisa. Tais cenários proporcionaram uma percepção de minha parte mais contextualizada acerca dessas escolas e das comunidades Tremembé da Praia, da Passagem Rasa e da Tapera, o que me permitiu melhor situá-las no complexo campo temático da educação e da intergeracionalidade.

No início desta pesquisa, identifiquei intuitivamente a pertinência desse questionamento acerca da Espiritualidade já que essa temática perpassava tanto o discurso de

sua luta por reconhecimento étnico (por exemplo: a sacralização da natureza diante de grandes empreendimentos locais que geram desmatamento), como se fez presente como um conteúdo presente e relevante seja nos TCC's do MITS (nas relações com o Lagamar, o mangue e o mar; nas práticas de Cura de sua Medicina Tradicional; e nas histórias dos Encantados etc), seja nas ações escolares de educação diferenciada Tremembé.

Além disso, tanto nos TCC's, como na Marcha Tremembé e no Curso Encontro de Saberes de Cura, a referência aos saberes dos mais velhos, a presença de idosos/as junto aos professores nas escolas e em outras atividades da mobilização política desse povo, reforçaram a pertinência deste estudo sobre a intergeracionalidade dessas e nessas interações.

Então, diante dessas percepções, é que segui durante esses anos em visitas a essas comunidades Tremembé com as seguintes interrogações: *como a espiritualidade se inscreve na intergeracionalidade dos Tremembé? Como se dão as experiências da espiritualidade nas e entre as diferentes gerações? Em que mediações escolares e comunitárias os saberes acerca da espiritualidade são produzidos?*

A relevância dessas perguntas encontra ressonância na fala do cacique Tremembé, na atividade de defesa dos TCC's do MITS, a apontar suas preocupações em torno da formação de novas lideranças e da participação dos jovens na dinâmica comunitária na medida em que surgem mudanças oriundas da chegada de novas tecnologias (computador, internet etc.), das novas formas de consumo e dos efeitos da urbanização.

Esses elementos trazidos pelo cacique e percebidos também por mim na fala de professores e nas outras atividades mencionadas fortaleceu-me a percepção sobre as possíveis tensões e mudanças, presentes ao longo da história dos Tremembé. Aspectos esses que, no decorrer da caminhada da pesquisa, pude compreender como próprios da etnicidade, entendida como movimento e transformação cultural nas e pelas interações anunciadoras das fronteiras junto a outros povos.

Desse modo, as relações entre as diferentes gerações em torno dessas novas demandas compõem o cenário de expressão e de produção de saberes sobre a espiritualidade. Processos que, inegavelmente, de algum modo repercutiam em suas mobilizações políticas, suas ações educacionais e afirmações étnicas.

Diante disso, em um levantamento bibliográfico, de caráter exploratório, entre 2012 e 2013, em torno de pesquisas sobre a espiritualidade dos Tremembé, ou temas correlatos, permitiu-me encontrar dois estudos com os quais pude entender melhor dessas questões e do recorte desta pesquisa: um sobre sua relação com a natureza, neste caso, a pesquisa

antropológica, *O Encanto das Águas*, de Gerson Junior (2006), e outro de Juliana Gondim (2009) acerca das práticas de cura e a afirmação identitária dos Tremembé de Almofala.

Esta última envolve uma descrição das relações entre corpo e ritual, reforçando a necessidade de maiores investigações sobre a dimensão espiritual desse povo, o que com este estudo tento contribuir a partir desses enfoque nas fronteiras geracionais. Enfim, a temática, repensada e reafirmada a cada contato preliminar com Itarema, para a negociação da realização desta pesquisa mostrou-se crucial para a confecção de um objeto de estudo mais contextualizado com a história de luta de seus territórios (simbólicos, relacionais e comunitários), por uma educação e saúde diferenciadas. Não foram, portanto, perguntas alheias às tramas concretas dos sujeitos participante desta pesquisa.

Ressalto ainda as contribuições do Prof. Dr. João Figueiredo em seus estudos sobre educação ambiental dialógica e sobre a colonialidade do saber e do poder. Assim como as do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica – GEAD, em sua complexa polifonia, através da qual a *‘opção descolonial’* como horizonte epistêmico e ético-político me foi apresentada e cultivada.

Tal perspectiva pós-colonial se concretizou na compreensão de que a construção de saberes se dá nas fronteiras das gerações, ou os entrelugares (BHABHA, 1998) dos quais participam professores e lideranças Tremembé.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi: **Compreender a inscrição da espiritualidade na intergeracionalidade de professores e de velhas Lideranças Tremembé.**

Desse modo, os objetivos específicos foram os seguintes:

1. Descrever as experiências intergeracionais nas quais surgem saberes sobre a espiritualidade;
2. Identificar as mediações escolares e comunitárias relativas à espiritualidade vividas por professores Tremembé;
3. Identificar as mediações escolares e comunitárias da espiritualidade vividas por Lideranças Tremembé;
4. Analisar o ingresso da espiritualidade nas experiências dessas mediações intergeracionais.

1.2 As nuances desse mosaico ethosmetodológico

Para partilhar, com quem lê este trabalho, aquilo que se aponta como “metodologia” da pesquisa realizada, creio ser importante indicar alguns aspectos que me fizeram pensar a essa relevante parte do estudo em termos de um mosaico, ou seja, uma construção inventiva composta por peças de diversas origens e características, cujos sentidos surgem das posições que elas ocupam em relação umas às outras e ao todo.

É com essa imagem dinâmica do mosaico, inacabado em sua polissemia, porém tecido ao longo desses anos de doutorado de modo a produzir em si feições anunciadoras de uma estética e ética em construção, que acredito ser melhor expressa a metodologia desta pesquisa.

De minha curiosidade e interesse artísticos pelos mosaicos, que com certeza contribuíram para a proposição dessa metáfora, parto para as ideias de Trombetta (2006), que identifica nos mosaicos uma fonte de estudo arqueológico pois sua produção é datada desde a Antiguidade e através desse tipo de artefato os sujeitos de diferentes sociedades (egípcios, gauleses, romanos, palestinos etc) retratavam seu mundo, a si e aos outros.

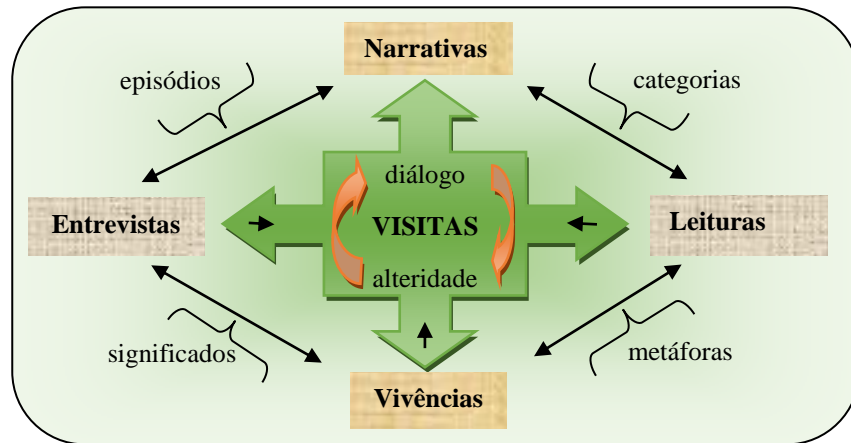
Assim, de acordo com a autora, os mosaicos possuíam, desde esse período, grande valor simbólico e comunicacional. Temáticas como o tempo -da natureza e da eternidade, bem como representações dos modelos de governo e posições sociais, faziam-se presentes nos mosaicos (TROMBETTA, 2006).

Sobre tais aspectos, a autora indica que: “O tempo relativo e o universal, o imutável e o constantemente renovado marcam presença nos mosaicos antigos. [...] Aspirações particulares unem-se assim ao cosmológico e ao simbólico e, conseqüentemente, aos múltiplos sentidos do tempo no mosaico antigo” (TROMBETTA, 2006, p. 69).

O mosaico, enquanto criação humana, emerge desde época remota com valor comunicativo junto aos sujeitos por símbolos do tempo e dos nexos com ele, almejados por grupos e indivíduos. De todo modo, o que vale a esta pesquisa são as mediações envoltas na fabricação do mosaico em si, a pressupor significados pessoais e coletivos a se imprimir na imagem criada, no seu modo de construção, na estética de cada época, e, sobretudo, na relação dos sujeitos com seu mundo. O Mosaico, a composição inventiva dos aspectos metodológicos desta pesquisa, é um arranjo que teço dos tempos, espaços e experiências que compuseram esta pesquisa. Possui valor comunicativo, surge das e nas fronteiras das relações que experienciei como pesquisador, sejam elas interculturais e/ou intergeracionais.

Por isso, expressa tanto o contexto sociohistórico desse processo- a implicações e as questões que emergem ao e por desenvolver um estudo com os Tremembé nesta época-, quanto os aprendizados e saberes que trago em minha trajetória pessoal e acadêmica junto à temática desta pesquisa. A imagem abaixo, constitui assim, um *mosaico ethosmetodológico* pois em seu centro figura não apenas o modo de caminhar na e para a apreensão do tema de pesquisa, mas princípios epistêmicos e ético-políticos que orientaram, com todas as contradições desse exercício, o debulhar deste trabalho como um todo. Deles, irradiam palavras-chave tecidas nas e após as visitas a Almofala como indicadores do delineamento da pesquisa (Narrativa), de instrumentos (entrevista), de compreensão das narrativas (Leituras) e de modo de estar em campo (vivência).

Figura 01: Mosaico Ethosmetodológico



Fonte: Elaboração do autor.

Entre essas palavras-chave emergem outras que anunciam aquilo que brota, não somente, mas principalmente dos processos de produção e de apreensão associados às quatro palavras originadoras do arranjo metodológico deste estudo: Narrativa, Entrevista, Vivência e Leitura. Essas segundas palavras – episódios, categorias, metáforas e significados-, aludem ao teor e às formas originárias das elaborações teóricas, das interpretações e das reflexões que surgiram, no decorrer com ou a partir de cada palavra-chave.

Essa síntese inventiva, que mostro neste instante da escrita, foi tecida intuitiva e intencionalmente, pautada nos princípios que busquei cultivar ao longo dessa caminhada. Como próprio, portanto, de todo exercício de apreensão, mediado pelo diálogo e pela alteridade, ocorreu de modo a produzir mais indagações e inquietações do que respostas e quietude, pois, como detalharei posteriormente, pautou-se por *problematizações*, conforme Freire (1987) e Walsh (2008), a transitar das categorias teóricas (quanto a seu potencial descolonial) até ao modo de expressar minhas interpretações acerca das narrativas.

Como os mosaicos a que Trombetta (2006) se refere, este configura os tempos, espaços e processos que constituíram esta pesquisa. E a não linearidade do mesmo é proposital, para que quem venha a ler estas linhas, possa acessar essa dimensão complexa deste momento de escrita e de ressignificação da experiência de campo.

Dessa forma é que passo para a apresentação das características básicas dessa Ethosmetodologia, de suas afinidades de delineamento, técnicas e analíticas, que em composição epistêmica com o “Giro Descolonial” (WALSH, 2008; LANDER, 2005), expressam minhas escolhas e aspirações cultivadas nesta pesquisa.

Assim, compreendo que esta pesquisa situa-se no campo das pesquisas qualitativas pois trilhei um estudo acerca da produção de significados relativos a uma problemática – a inscrição da espiritualidade na intergeracionalidade das relações escolares e comunitárias de professores e de Velhas Lideranças Tremembé-, em seu cenário “existencial”, seu contexto histórico e social.

Ainda nesse aspecto, com as contribuições das discussões epistêmicas e metodológicas no GEAD, percebo que a vinculação junto às perspectivas qualitativas envolve também a adoção, segundo Flick (2000), de um olhar a pressupor que a complexidade do objeto de estudo deve ser a referência maior para definição dos arranjos metódicos da pesquisa.

Trata-se do chamado ‘princípio da abertura’, no qual aponta-se que as metodologias devem estar adequadas ao objeto, sem uma rigidez metódica, o que não implica na falta de rigor metodológico. Tal apontamento indica que o objeto de estudo, conforme a pesquisa é realizada, ganha novos contornos e cores, ou seja, deve se tornar mais situado e contextualizado (FLICK, 2000). Mas, ao meu ver, não menos complexo e desafiador.

Outro aspecto a considerar, de acordo com Flick (2000), é a postura *compreensiva* diante desse fenômeno, marcadamente humano, para acessar seus processos e nuances. Com isso, acredito ter me aproximado mais das contradições e paradoxos, do que de causalidades e generalizações. Além disso, o autor entende que as informações produzidas durante a pesquisa são interpretadas, ou de outra forma, não são, predominantemente, por si evidentes. Isso implica na não neutralidade no meu fazer enquanto pesquisador diante dos constructos da pesquisa, há uma mediação pela linguagem e pela historicidade da situação de pesquisa.

Tais aspectos implicam nos limites e nas possibilidades de meu entendimento, seja pelas escolhas teóricas ou metodológicas, ou pelas apropriações possíveis das linguagens e dos sentidos que pude entrar em contato.

Quanto ao horizonte epistemológico que permeia a metodologia deste estudo, resalto as discussões sobre a Colonialidade do Poder e do Saber (WALSH, 2010) pelas quais, conforme apresentarei, pretendo não reproduzir as cisões e as classificações subalternizantes próprias da modernidade nos momentos de produção e de interpretação dos constructos.

Para isso, o exercício do diálogo (FREIRE, 1987) foi substancial de modo a promover uma reflexividade sobre e na processualidade do ato de pesquisa. Tendo, sobretudo, como alvo o tema e as atividades produzidas de inserção e para assunção de narrativas. Como esta pesquisa traz uma temática eminentemente *relacional, experiencial e significativa*, o delineamento considerado por mim mais permeável a essas características foi o da Pesquisa Narrativa. De acordo com Creswell (2014), tal proposta metodológica se adequa bastante a objetos de estudo nos quais priorizam-se as elaborações dos sujeitos acerca de acontecimentos de suas vidas, as significações de sua experiência, o como e o modo como as pessoas vivem dados fenômenos. As narrativas produzidas pelos sujeitos tornam-se textos à visa da compreensão do pesquisador que assume uma postura interpretativa, mediada por categorias teóricas e pelos saberes da experiência vivida em campo.

Neste estudo, o foco esteve, portanto, nas narrativas de professores de escolas das comunidades Tremembé que ministram disciplinas que abordam, direta ou indiretamente, conforme a indicação de seus pares, o tema da espiritualidade. E no contar de velhas lideranças do aldeamento, assim como também, dos chamados Troncos Velhos, participantes e/ou presentes nas práticas educacionais escolares-comunitárias, relacionadas a essa temática.

Desde o primeiro contato para negociação da realização da pesquisa, no segundo semestre de 2012, foi possível visualizar a existência de, pelo menos, dois grupos etários participantes de ações e de acontecimentos educacionais no interior das práticas escolares e comunitárias. O dos professores de escolas Tremembé, participantes do MITS, e o dos mais velhos, identificados como lideranças na e da comunidade.

Presenciar algumas das apresentações dos TCC's do MITS foi crucial para o surgimento da impressão inicial da intergeracionalidade nas relações entre esses grupos e indivíduos. Em certa medida, a realização da tese sempre envolveu a confirmação e o detalhamento acerca dessa hipótese de trabalho: as práticas educacionais em torno do tema espiritualidade constituem, também, dinâmicas geracionais. Assim, com a inserção em campo, pude encontrar critérios identificadores dessa pertença geracional e cheguei à proposição em entrevistar, pelo menos, dois professores em cada escola (Almofala, Passagem Rasa e Tapera) que foi possível aproximar-me durante o desenrolar dos anos desta pesquisa.

Quanto à unidade geracional de professores, cheguei aos seguintes aspectos históricos e estruturais (SARMENTO, 2005): maior de 18 anos, ser professor/a da escola Tremembé, participante nas localidades do aldeamento e ter vivido experiências de escolarização e do MITS. Este último representa um traço relevante dentro da geração de professores da escola diferenciada, pois destaca acontecimentos vividos em sua formação a ressoar nas práticas educacionais em questão.

Por outro lado, estão as lideranças mais velhas nas e das referidas comunidades que, em consonância com Sarmiento (2005), podem ser caracterizadas pelos seguintes aspectos: ter, em média, mais de 50 anos, não ter ou ter tido uma breve escolarização, participante de práticas educacionais relativas à espiritualidade nas escolas, ser identificado pelos professores e pela comunidade como portador de saberes sobre essa temática. Também foi possível perceber, quanto a cada uma das escolas, a existência de, pelo menos, duas velhas lideranças, referências para os/as professores/as, que possuem tais aspectos anunciadores de uma apropriação de artefatos culturais afirmadores de sua etnicidade e lugar geracional.

Quanto às escolas que pude conhecer e se tornaram parte deste estudo, o aspecto preponderante para a sua participação nessa pesquisa foram: serem escolas de comunidades com características geográficas e históricas distintas: a Escola Indígena Tremembé Maria Venância, de Almofala, próxima à praia e à zona urbana; a Escola Indígena Tremembé de Passagem Rasa, próxima a um rio e a empreendimentos de Energia Eólica; e a Escola Indígena Tremembé de Tapera, na região mais conhecida como a ‘mata’, bastante próxima a uma empresa de venda de côco, com a qual os Tremembé travam uma disputa pela demarcação da terra. Além disso, com a inserção em campo iniciada mais plenamente em 2013, somou-se o fato de que, tais escolas, estão a desenvolver atividades pedagógicas relativas à Educação Diferenciada Indígena.

Diante do recorte intergeracional deste estudo, busquei identificar práticas diferenciadas a expressar a temática e a relação aqui enfocadas, e isso tornou-se critério para minha aproximação desses contextos escolares-comunitários. Destaco que também tive uma significativa vivência junto a alguns moradores e professoras da comunidade da Varjota, que contribuíram aos objetivos deste estudo, mas devido, principalmente, aos limites de minha disponibilidade de visitas, não consegui conhecer melhor a mesma. Por isso, não abordei plenamente a escola Tremembé da Varjota nas linhas que se seguem.

Então, a identificação, nas três escolas mencionadas, de um intercâmbio contínuo entre professores e estudantes com moradores, sobretudo os mais velhos, foi fundamental para

minha perseverança junto a elas. Em todas as três, e inclusive na da Varjota, foi perceptível a participação de Velhas Lideranças nas atividades escolares, seja ao serem, por exemplo, entrevistados/as pelos estudantes para a realização de uma tarefa de classe, seja indo à escola contar suas experiências e histórias do lugar, dos antepassados e das lutas, costumes e transformações. Por fim, ressalto que a boa receptividade à temática da pesquisa tornou-se um fator importante para a visualização de sua realização junto às gerações nas quatro localidades. Vale destacar que não tive a pretensão de um estudo comparativo entre as escolas, mas de uma apreensão das diferentes expressões das experiências, das mediações e dos saberes em cada uma, o que dirá mais acerca dessa totalidade, o Povo Tremembé.

1.2.1 Reconstruindo o percurso da pesquisa

A fim de sistematizar o percurso no qual esta pesquisa adquiriu forma e indagações, ao longo dos anos em que se desenrolou, aponto os seguintes momentos a expressar o que houve de pertinente em termos da criação de novos arranjos metodológicos e de vivências plenas de significações acerca do tema da espiritualidade. São eles: momentos de *aproximação*, de *inserção* e de *interlocução*.

O primeiro refere-se à entrada junto à comunidade, à escola ou a uma rezadeira, liderança, professor/a, e à busca por apresentar a proposta da pesquisa, convidar para participação e pactuação quanto às ações a realizar. Envolveia, de minha parte, uma postura explicativa dos objetivos e procedimentos do estudo e de sensibilidade para compreender possíveis dúvidas ou indagações das pessoas acerca de o quê especificamente abordar dessa temática. O segundo, indica situações e experiências resultantes da *aproximação* ou mediante as quais, ela foi proporcionada novamente. O sentido da *inserção* gira em torno do *adentrar* em ações escolares e/ou comunitárias e nas primeiras intercomunicações com os sujeitos geracionais. Em termos de postura, de modo geral, mais observava e escutava, pois o caráter de *ingresso* convidava a conhecer melhor o *universo temático e vocabular* (FREIRE, 1987) circulantes nas ações conforme nelas participava (Marcha Tremembé, Visita a escola ou à casa de algum morador).

O terceiro, entendo as experiências nas quais tanto pude acessar narrações e descrições dos/as participantes do estudo, como minha fala, na forma de uma pergunta, uma dúvida, a partilha de alguma percepção ou aprendizado meu no percurso caminhado. Neste momento, a

terminologia *interlocuções* também engloba os contatos entre lugares de enunciação geracionais, étnicos e políticos distintos, os *entrelugares* (BHABHA, 1998) nos quais essas significações tornaram-se comunicáveis e sentidas. Dessa maneira, apesar de sua feição cronológica existente, destaco que em todos os anos em que este estudo se desenvolveu, tais momentos, em certa medida, estiveram presentes. Principalmente, porque eles emergiram nas e pelas relações a se formar casual ou intencionalmente a cada visita, observação participativa ou vivência de uma ação comunitária e entrevista. Na tabela abaixo, elenco esses três momentos, com as suas características e as técnicas correspondentes, bem como as ações escolares e/ou comunitárias pelas quais emergiu esse percurso. Aponto também os anos ou períodos em que um dado momento se tornou mais predominante nas idas a campo que os demais, embora ainda existentes, mas de modo secundário.

Tabela 01 – Momentos do Percurso da Pesquisa

MOMENTOS DO PERCURSO DA PESQUISA		
APROXIMAÇÃO	INSERÇÃO	INTERLOCUÇÃO
Características principais		
- apresentação da pesquisa; - pactuação para realização;	- adentramento nas ações; - primeiras intercomunicações	- acesso às narrativas; - partilhas de dúvidas e aprendizados;
Períodos preponderantes		
Entre 2012 e 2013	Entre 2013, 2014 e 2015	Entre 2015 e 2016
Técnicas e acontecimentos		
- Presença em reunião de orientação de TCC do MITS; - Observação das defesas de TCC's do MITS;	- visitas a lideranças Troncos Velhos, e a professores/as nas escolas ou casas; - entrevistas preliminares com professores/as e Troncos Velhos;	- visitas às casas de professores e lideranças Tremembé; - entrevista episódica individual ou em grupo; - Presença e observação em atividades de disciplinas escolares sobre o tema;
- Participação na Colação de Grau do MITS; - Presença e observação na Marcha Tremembé;	- Presença e observação na Marcha Tremembé; - Seminário Uru da Diversidade de Saberes Tremembé;	- Seminário sobre o currículo da Escola Diferenciada; - Presença e observação na Marcha Tremembé; - Assembléia Tremembé; - Comemoração Dia do Índio;

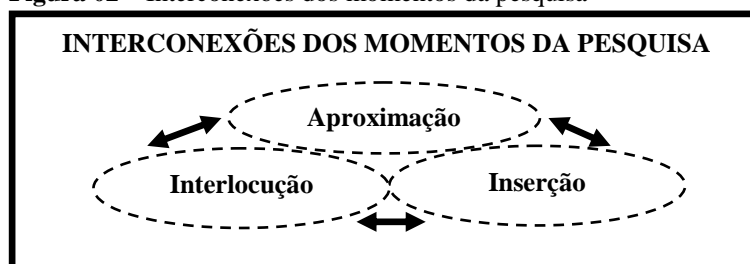
Fonte: Elaboração do autor

Em consonância com o princípio da abertura, o tema desta pesquisa adquiriu novas feições preponderantes no decorrer dos anos, o que culminou no ano de 2015 em uma melhor elaboração do recorte dos objetivos e um maior entendimento de aspectos básicos da intergeracionalidade Tremembé. No entanto, no que pese, sob um olhar panorâmico, o encadeamento cronológico de momentos, o que denota os desdobramentos de cada um, essa sucessão não se dá da mesma forma nos diversos tempos particulares.

Se, foi pela *aproximação* que se inauguraram as possibilidades para uma *inserção* e *interlocução*, ao me *inserir* é que conheci e passei a participar de certas ações, o que proporcionou encontrar novos sujeitos e acontecimentos potentes no que tange aos objetivos da pesquisa, e diante dos quais fometei outras *aproximações*. Ou, com a *aproximação* emergiu uma familiaridade junto às pessoas e eventos, de modo a progredir logo para uma *interlocução* mais dialógica. O cerne é que não necessariamente um momento levou ao outro na ordem acima exposta, mas sempre se conectaram pela abertura de outras possibilidades de interação pertinentes aos objetivos deste estudo, sobretudo, relativas às mediações e às experiências geracionais vinculadas, direta ou indiretamente, à espiritualidade.

No quadro abaixo, tento explicitar essa compreensão das direções diversas e não necessariamente lineares, adquiridas pelos momentos, que embora tenham tido um encadeamento com características preponderantes, no tempo cronológico dos anos, também comportaram variações outras, condizentes com a complexidade dos encontros, dos contatos e das participações possíveis.

Figura 02 – Interconexões dos momentos da pesquisa



Fonte: Elaboração do autor

Dessa maneira, há duas leituras que pretendo favorecer com essa imagem acima. Uma é a da multidireção das conexões de cada momento, o que afasta a interpretação de que invariavelmente as *aproximações* foram seguidas de *inserções* e estas de *interlocuções*. Na realidade, experimentei, ao longo desse percurso, processos em que de uma *interlocução* brotou uma *reinscrição*, ou, em outros casos, de uma *aproximação* resultou já uma *interlocução*. A segunda leitura que intenciono facilitar com essa imagem é de que tais

momentos não devem ser vistos como excludentes, fechados em si mesmos. As fronteiras semiabertas e próximas denotam que tais sentidos produzidos por mim para esses momentos, emergem da percepção de distintas características nas relações e contatos estabelecidos em cada comunidade e grupo geracional.

Identifiquei, portanto, na diacronia do percurso geral de pesquisa, preponderâncias que foram traduzidas no encadeamento dos momentos de *aproximação*, de *inserção* e de *interlocução*. Porém compreendi na dimensão sincrônica dos tempos particulares, a multidireção e interdependência dos momentos, vistos não como fases evolutivas, mas processos complexos, interinfluentes. A minha insistência em explicar isso, tem como objetivo demonstrar que as experiências em campo, no percurso da pesquisa, não seguiram a uma lógica única e linear. O que implica dizer que as técnicas, a confecção do problema de pesquisa e o arranjo metodológico não estavam dados, apenas a espera de serem aplicados, mas sim, foram cultivados em conformidade com as experiências de campo e a reflexividade desse processo. Esses momentos não surgiram de uma programação absolutamente prévia feita por mim, mas a partir das iniciativas minhas e dos participantes, das disponibilidades de tempo, das curiosidades minhas e deles em torno da temática e das orientações quanto aos caminhos pelos quais eu chegaria às pessoas e a ações reconhecidas pelos grupos geracionais referentes à espiritualidade. Foi uma tessitura que contou com minhas implicações de pesquisador por um lado, e do outro, com as dos moradores frente à temática. Esses momentos foram categorizados nas idas e vindas, não apenas geográficas, mas das interpretações dos caminhos, dos lugares e das prosas emergentes nos percursos em cada escola e comunidade.

Assim, ao fazer essa reflexão retrospectiva, de modo geral, o momento de *aproximação* se fez intensamente presente nos primeiros contatos junto ao conjunto das comunidades Tremembé, na defesa de TCC do MITS, às escolas da Praia, Passagem Rasa e Tapera, e aos professores e lideranças Troncos Velhos. O momento de *inserção* surgiu destacadamente na observação participativa de algumas Marchas Tremembé, do Seminário Uru da Diversidade de Saberes Tremembé e nas entrevistas preliminares junto a sujeitos de cada grupo geracional. Já o momento de *interlocução* foi predominante na realização das entrevistas episódicas individuais ou em grupo, na observação participativa de atividades escolares explicitamente voltadas para essa temática (módulo sobre Torém e Espiritualidade do ensino médio da Praia).

1.2.2. A Visita Dialógica e a Etnovisita: o ethos da metodologia

A palavra “visita” vem do latim “*visitare*” que significa “ir a ver”. Envolve, deslocamento, contato e, potencialmente, olhares. Indica assim, em última instância, um movimento de constituição de saberes e de disposições diante da alteridade. Foi no decorrer de minha caminhada profissional como psicólogo e da pesquisa de mestrado que me deparei com os aspectos éticos e políticos a sempre transitar no ato da visita, seja esta domiciliar, escolar ou comunitária.

Passei a esboçar uma proposição que denominei de “dialógica” para a visita, inspirado pelas ideias de Freire (1987) e da Psicologia Comunitária (GÓIS, 2003). Seriam essa a dialogicidade como condição política para a educação pela práxis e a relevância do cotidiano e do lugar de moradia na produção do sujeito.

Já intuía nessas experiências que a visita em si, poderia assumir uma feição “bancária”, no sentido empregado por Freire (1987), na qual o *visitante* se deslocaria para depositar seus saberes nos *visitados*, tornados objetos dessa ação e não sujeitos em interação. O ato de visita, nessa postura “bancária”, vira mera instrução, mais próxima às concepções educacionais de armazenamento, a desconsiderar as teias de significações do mundo dos *visitados* e suas aprendizagens e saberes existentes (BRANDÃO, 1981).

Há, portanto, uma inegável propensão a um teor colonialista em uma visita que nega a alteridade do outro e de si, ao centrar-se na lógica instrumental de informações ou de procedimentos. Nesse sentido que, diante das experiências profissionais e de pesquisa acadêmica, colhi indícios de dialogicidade nas/para as visitas realizadas.

A *apropriação ecológica* aparece quando deixamo-nos afetar pela e na ecologia complexa do lugar em suas potenciais impressões deixadas no corpo do visitante. Com isso, introduzo a ideia de que a visita deve proporcionar uma mínima percepção e sensibilidade diante do contexto relacional com diversos seres vivos ou aparentemente não vivos.

E não reproduzir uma abstração pré-concebida acerca do lugar, uma disposição de visita que desconsidera o percurso até o local, a separar cenário de sujeito, o entorno da moradia em si.

O segundo aspecto indica a mudança de sentido do modo de conceber a si mesmo e ao outro. Tanto *visitante* como *visitado* podem, na dialogicidade de sua relação, reconstruir suas imagens de si na medida que também o fazem quanto ao outro. O terceiro elemento, que trago para o contexto de pesquisa, tem a ver com uma melhor compreensão acerca das visões de

mundo e de projetos existenciais, que conforme a partilha desenvolvida na situação de visita, tornam-se mais entendíveis entre os sujeitos, com uma diminuição de falsas expectativas ou estereótipos.

Ainda em consonância com o que foi sistematizado por mim durante a pesquisa de mestrado, a visita, domiciliar, escolar e/ou comunitária, o caráter inventivo desse processo reside na arte da comunicação junto às pessoas/grupos, da participação em acontecimentos locais, bem como dos traçados pelas comunidades e escolas.

Esses elementos seguem a perspectiva do primeiro momento do Círculo de Cultura, formulado por Freire (1987), redimensionado em Góis (2003) e, sobretudo, Brandão (1985) como um momento de levantamento do universo vocabular, significativo e existencial dos sujeitos em suas realidades concretas. Daí que, em muitas dessas visitas, que delas e nelas emergiram, principalmente, os momentos de *aproximação* e de *inserção*, não havia:

questionários nem roteiros predeterminados para a pesquisa. Se houvesse, eles seriam como uma cartilha. Trariam pronto o ponto de vista dos pesquisadores. Há perguntas sobre a vida, sobre os modos de ver e compreender o mundo. Perguntas que emergem de uma vivência que começa ali (BRANDÃO, 1985, p. 25).

Não estou a dizer que o ato de visitar era desprovido de um mínimo foco ou motivação. Obviamente, o problema e os objetivos da pesquisa estavam suficientemente delineados, e eram eles que partilhava junto às pessoas. No entanto, interessava-me mais as indagações a brotar na própria situação de visita. Pois um dos grandes propósitos deste estudo era cultivar, dentro do possível, relações francas e significativas com cada grupo geracional.

Nesse horizonte, aquilo que se forja *com o levantamento não são homens-objetos, nem é uma “realidade neutra”*: “São os pensamentos-linguagens das pessoas. São as falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os temas geradores falados através das palavras geradoras” (BRANDÃO, 1985, p. 27).

A visita dialógica, portanto, foi base metodológica do estudo de campo e para a produção de constructos para este estudo. Ela surgiu de uma necessidade, pelo limitado tempo que tínhamos disponível para realizar uma etnografia ou observação-participante. E da potencialização dos encontros, ao menos, uma vez por mês, durante três dias com uma ou pelas escolas e/ou comunidades da praia e da mata. Em cada visita, articulávamos, a partir das convivências efetivadas, um lugar, uma pessoa ou um evento no qual adentraríamos na visita seguinte.

Dessa forma, a *processualidade* se fez presente em boa parte desse percurso iniciado em 2012, mesmo ao considerar os períodos em que estive mais distante, durante o ano, ou, em especial, em 2014, devido às dificuldades em conciliar as atividades de trabalho e de estudo.

Então, essa dimensão de processo foi sentida e proporcionou sentidos (direções e significações) para e na itinerância junto aos lugares e aos participantes de cada geracionalidade. Os próprios períodos de “quebra” dessa *processualidade* tornavam evidentes a sensação de um percurso em construção e contínuo, que se materializava tanto na inquietação quando, por força maior, não pude ir a um acontecimento relevante à temática da pesquisa, quanto, inclusive, na vontade de continuar uma conversa, reaver as pessoas ou até reencontrar a vista do por-do-sol a se mostrar entre as folhas de um cajueiro ou no reflexo das serenas águas do mar de Almofala.

A visita tornou-se dialógica por essa *processualidade* a permitir vivências e intercomunicações, mas, sobretudo, pela assunção da alteridade nas relações criadas. O diálogo, aqui pensado a partir de Freire (1987), não se reduz ao ato comunicativo, embora seja este fundamental para aquele. Envolve o conflito, por sua assunção em situações, por vezes *limites*, nas quais a viabilidade histórica e ontológica do humano é posta em xeque (FREIRE, 1987).

Seja por decorrência de relações de opressão, a expressar a colonialidade, seja do exercício decolonial a instaurar outras possibilidades para a humanização e, principalmente, para a vida e a existência. Ressalto, por outro lado, que o diálogo como condição de e para humanização em um horizonte ecológico e não antropocêntrico, é parte da disposição humana diante da realidade, não de *aderência*, mas de *admiração* (FREIRE, 1996). Disso resulta que a *condição humana* engloba esse modo de estar no mundo, só possível conforme significamos e indagamos a realidade e a nós mesmos.

Nesse aspecto, a dialogicidade está nessa disposição diante do outro e de si mesmo. Uma postura condizente com a aceção de nossa inconclusão ou inacabamento, que, perante a dramaticidade do contexto histórico e social em que nos deparamos, exige-nos o engajamento nessa complexa práxis de libertação (FREIRE, 1987).

Em certa medida, foram *etnovisitas* pois nelas e por elas a *etnicidade* adquiriu conteúdo e forma. Sobre esse ponto, em acordo com a concepção de Barth, Arruti (2014) compreende que “o grupo étnico não está baseado nem na ocupação de territórios exclusivos, nem no isolamento, mas na reafirmação contínua de sua diferença na relação e em relação aos outros” (p. 206).

Pelas, no decorrer das e nas visitas, pude acessar e ser parte do exercício adscritivo em que a etnicidade Tremembé realiza as significações, as identificações e as distinções que promoveram a tessitura de uma imagem complexa e dinâmica, medidora da comunicação entre visitados e visitantes, e cujo teor faz referência às relações geracionais, comunitárias e pessoais. A própria condição de *estrangeiro* no ato da visita colocou-me adentro dos enlaces de significações existentes e criados por conta do convite à participação na pesquisa acerca da espiritualidade. A etnicidade nas visitas tornou-se presente tanto nas narrações acerca das experiências intergeracionais e relativas à espiritualidade, quanto na convivência em ações escolares (aulas de campo, rodas de conversa com Velhas Lideranças) e comunitárias (Marcha, Seminários e Assembléia).

Acredito, que mesmo se não tivesse emergido uma dialogicidade nas relações cultivadas entre *visitante* e *visitados*, ainda assim estas seriam *etnovistas*, pois nelas se instaurariam os processos de adscrição e autoadscrição formadores do teor étnico das ações, das experiências e significações de cada grupo geracional.

Assim, ao ampliar esse debate, compreendo que, ao ser perpassada historicamente pela colonialidade, a etnicidade, inclusive em outros cenários, poderá refletir em suas feições seus parâmetros de classificação e hierarquização de poder, de ser, de saber e do viver. O que torna toda “ida a ver”, todo gesto de olhar, uma possibilidade de cristalização ou de admiração da alteridade a permear o outro, a ação e a experiência.

Faz do deslocar-se ao outro, uma experiência de implicações éticas e políticas, seja em seus indícios dialógicos, seja nos “bancários”. Porém, entre os perigos e as oportunidades sinalizadas acima, encontrei na visita a condição para o surgimento dos cenários nos quais o contato com o outro, a convivência em certos instantes do dia e a conversa em torno de narrativas da espiritualidade tornaram-se possíveis.

1.2.3. O debulhar em Entre.vistas e Episódios

Por se tratar de uma pesquisa Narrativa, o instrumento metodológico prioritário é a entrevista orientada para a assunção de narrações acerca das mediações escolares e comunitárias dos grupos geracionais de professores/as e de Velhas Lideranças, nas quais emergem suas experiências em torno da espiritualidade. Mas como emergiram as entrevistas, em princípio, *abertas*, e posteriormente, *episódicas*? Para explicitar a dinâmica das conexões

entre os instrumentos desta pesquisa, apresento a imagem abaixo que possui as técnicas e suas relações de influência.

Figura 03 – Interconexões dos instrumentos de pesquisa



Fonte: Elaboração do autor

Conforme o esquema, a *entrevista episódica* é a técnica resultante da convergência entre e dos instrumentos eminentemente de *aproximação* e de *interlocução*. Para chegar às situações de entrevista individuais e em grupo, primeiramente, realizei visitas, seja para uma observação participativa de eventos (Marcha, Seminários, Assembléia etc), ou de vivências de ações escolares ou comunitárias (aulas de campo pelas lagoas, casas de lideranças/pajés ou rodas de conversa na escola) para entrar em contato com os sujeitos de cada grupo geracional.

As visitas podem ser entendidas como os instrumentos de base para todos os demais, pois possuíram um caráter disparador das interações, das condições de possibilidade para os momentos de *aproximação*, de *inserção* e de *interlocução*. Inicialmente, com as primeiras inserções nas comunidades, quando eu e Mazim íamos para realizar entrevistas preliminares com algumas lideranças mais velhas das comunidades citadas, observamos possíveis limites se mantivéssemos uma rigidez nos procedimentos, na postura adotada pelo entrevistador.

Nesse sentido, observamos que a *entrevista aberta ou informal* por se instituir em uma conversa seria mais potente para esse contato preliminar com as pessoas pois facilitaria a troca de ideias e diluiria a formalidade desse encontro, de modo a todos estarmos mais espontâneos e autênticos (GIL, 2010; DUARTE, 2005).

Além disso, optamos por essa técnica pois desejávamos explicar e pactuar a realização da pesquisa, conhecer melhor o universo simbólico dos Tremembé e, mediante esses aspectos, elaborar de forma mais contextualizada nosso problema e objetivos de pesquisa. E assim foram essas interlocuções de caráter exploratório. No decorrer dessas primeiras entrevistas vimos a potencialidade dessa postura mais *aberta/informal* para a comunicação franca e

espontânea. Com essa experiência, vimo-nos também dentro da proposta da *entrevista em profundidade*, entendida como uma:

técnica qualitativa que explora um assunto a partir de informações, percepções e experiências de informantes. [...] Entre as principais qualidades dessa abordagem está a flexibilidade de permitir ao informante definir os termos da resposta e ao entrevistador ajustar livremente as perguntas. [...] busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte (DUARTE, 2005, p. 28)

Ou seja, se a postura e o horizonte maior nessas entrevistas, as qualificavam como *abertas* ou *informais*, seu alcance possibilitou um contato com a experiência vivida dos/as moradores/as das comunidades Tremembé, assim como conhecermos seus termos da resposta (do vocabulário e temáticas existenciais, à aquilo que pretendem e podem partilhar) e termos mais liberdade para refazer ou criar perguntas. Dessa maneira, pelo próprio desenrolar das elaborações dos recortes de nossos estudos, sentimos a necessidade de integrar a essa postura mais comunicativa na *entrevista* com o acréscimo de perguntas disparadoras de narrações em torno de nossas temáticas específicas. De modo geral, interessava-me as narrativas de mediações escolares e comunitárias nas quais a intergeracionalidade se fazia presente, e, entre elas, as de experiências nas quais a espiritualidade surgia como tema principal.

Diante desse desafio, imaginei, de início, que a *entrevista narrativa* seria a técnica mais apropriada, pois seu horizonte maior de produção de narrações obviamente seria bastante condizente com o teor, inclusive, teórico desta pesquisa – a experiência e a mediação como as categorias que articulam interculturalidade, intergeracionalidade e espiritualidade. Porém, ao conhecer mais dos procedimentos e da postura empregada nessa técnica, entendi que perderia em termos da intercomunicação com os/as professores/as e da possibilidade de focar situações concretas, conhecidas junto a professores e aos Troncos Velhos, que diziam respeito ao tema da espiritualidade. Por isso, após as interlocuções preliminares, procurei técnicas que mantivessem o princípio básico de assunção de *narrativas* via entrevistas, mas que possibilitassem uma maior flexibilidade na interação com os/as participantes e um enfoque maior, por intermédio das perguntas junto a entrevistados, quanto aos acontecimentos vividos em que o tema em estudo se mostrou pujante para os mesmos.

Foi nessa busca que entrei em contato com a chamada *entrevista episódica* exposta por Flick (2000) sobre a qual aponta os seguintes critérios para sua realização: a) a articulação de solicitações a sujeitos específicos a narrar acontecimentos de suas experiências com indagações para o entendimento de concepções dos mesmos intrínsecas à temática; b) a abordagem de situações ou episódios vividos pelos sujeitos que caracterizam suas

experiências; c) proporcionar a seleção, por parte do entrevistado, do que e de como contar tais acontecimentos, não necessariamente por uma narrativa em si.

Perante esses parâmetros elencados por Flick (2000), na *entrevista episódica* identifiquei elementos metodológicos mais condizentes com os objetivos deste estudo, calcados nas mediações e nas experiências em que a espiritualidade se inscreve em relações intergeracionais Tremembé. Ao voltar-se aos episódios e às concepções trazidas pelos sujeitos acerca desses acontecimentos, essa modalidade de entrevista convergiu inclusive no que se refere a aspectos de suas fases preconizadas por Flick (2000).

A aproximação preliminar junto ao campo, para aprimoramento dos objetivos da pesquisa e de que perguntas disparadoras da interação e das narrações seriam mais pertinentes, mostrou-se compatível com a primeira fase indicada pelo autor. A segunda etapa, cujo horizonte é a familiarização do entrevistado com o tipo de entrevista e de perguntas referentes ao tema, ocorreu em todas aquelas realizadas já no momento exploratório inicial.

Inclusive, trago que essas duas primeiras fases se deram, seja no período de aproximações preliminares em 2013, ou nas inserções em campo posteriores, em visitas a cada participante (nas escolas ou em suas casas), nas quais buscávamos tão somente o convite e a explicação quanto aos temas e aos momentos da pesquisa. Só posteriormente é que as entrevistas propriamente ditas eram realizadas. Com isso, acreditamos ter valorizado mais o processo de reconhecimento mútuo entre nós, pesquisadores estrangeiros e os Tremembé.

Ressalto também que a essas visitas e entrevistas acompanhavam-se de nossa participação em ações das comunidades e dessas três escolas Tremembé. Sobre elas, a presença nas defesas dos TCC's e das celebrações de colação de grau do MITS's, entre 2012 e 2013; em boa parte das Marchas Tremembé a ocorrer no dia 07 de setembro desde então; e no cotidiano escolar e comunitário que adentramos, inicialmente, para fins de efetivação das duas fases elencadas por Flick (2000). Ainda quanto às contribuições referentes às fases da *entrevista episódica*, que não me pretendi adotar mecanicamente, mas absorver suas potências, as terceira e quarta fase de Flick (2000) se fizeram presentes nas visitas mencionadas, nas entrevistas propriamente ditas e até nas observações participativas nas ações citadas. Essas duas fases dizem respeito “a concepção do entrevistado sobre o tema e sua biografia com relação a ele” (FLICK, 2000, p. 119) e “o sentido que o assunto tem para a vida cotidiana do entrevistado” (p. 120).

Tais premissas da *entrevista episódica* não foram apropriadas por mim como “fases”, mas referências teóricas que indicam os aspectos relacionais e significativos alvos dessa

técnica de estudo. A terceira me proporcionou a abertura a, na situação de entrevista, convidar a narrar sobre a espiritualidade nas experiências geracionais, e a indagar quanto às concepções que os sujeitos trazem a cerca dessa temática e de suas práticas educacionais.

O quarto pressuposto me fez estar atento às significações explícitas e implícitas nas narrativas e descrições de concepções surgidas nas entrevistas. Em especial, aos nexos sinalizados, via sentidos, entre as experiências relacionadas à espiritualidade e ao cotidiano das gerações em questão. Esses aspectos exigiram mais do que a formulação de perguntas, mas o exercício da escuta dos modos de apreensão dos sujeitos, dos enredos tecidos pelos indivíduos e grupos geracionais sobre suas experiências.

Os locais para realização das entrevistas, a princípio, foram a escola ou a residência dos participantes, de acordo com o que facilitou sua expressão e disponibilidade. Quanto aos cuidados éticos na pesquisa, foram consideradas as diretrizes para pesquisa com seres humanos conforme as resoluções atuais das pesquisas em Ciências Humanas. Além disso, a pesquisa foi cadastrada na plataforma brasil com o número CAAE 49655915.9.0005054.

1.2.4. Um exercício de Hermenêutica Profunda Pluritópica

O entendimento dos constructos – as narrativas, principalmente-, foi tecida a partir dos pressupostos da Hermenêutica de Profundidade (HP), uma metodologia de análise cultural proposta por Thompson (1995). A escolha dessa perspectiva interpretativa ocorreu devido à sua congruência com a postura *compreensiva* adotada para este estudo, na medida em que compreender o que o Outro diz e partilha nas narrativas de seus episódios vivenciados, traz consigo um exercício hermenêutico mediado pela linguagem e por todas as mediações (ações e afetos) tecidos nas relações construídas no decorrer das visitas.

Além disso, a HP me pareceu bastante oportuna por ser uma hermenêutica voltada para investigações sócio-históricas, que buscam o entendimento das condições de possibilidade da produção, da transmissão e da apropriação das *formas simbólicas*. E, também, parte de dois pressupostos fundamentais para este estudo: “o objeto de nossas investigações é, ele mesmo, um território pré-interpretado” (THOMPSON, 1995, p. 358) e “os sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto são, como os próprios analistas sociais, sujeitos capazes de compreender, de refletir e de agir fundamentados nessa compreensão e reflexão” (THOMPSON, 1995, p. 359).

Essas ideias políticas e epistemológicas tornam possível uma interlocução com os referenciais da Colonialidade do Poder e do Saber (WALSH, 2008) e de Santos (2010) que afirmam a relação de *tradução* nas análises histórico e culturais, o que exige uma Hermenêutica Diatópica (SANTOS, 2010) ou Pluritópica (MIGNOLO, 2008), que afirmam os lugares de enunciação da alteridade no ato de *compreensão* das experiências e dos saberes do Outro, sem a reprodução das cisões constituintes da modernidade.

Assim, desenvolvo este trabalho com a busca de adoção da radicalidade desses pressupostos indicados por Thompson (1995), de modo que as narrativas episódicas não apenas contam um acontecimento, mas expressam visões de mundo, ethos, posições sociais, expectativas, enfim, enunciações que, conforme Freire (1987), envolvem, potencialmente, a denuncia e o anúncio do mundo e do humano. Ao voltar-me para as narrativas, invisto em um exercício de apreensão complexo, pois tanto busco os vestígios semânticos da Espiritualidade nas relações intergeracionais, como os modos de enunciação de cada geração, sem pretensões generalistas, mas que alcancem suas características delineadoras de seus laços, experiências e posições etárias. Dessa maneira, o processo interpretativo da HP, sob os atravessamentos das discussões da Descolonialidade (FIGUEIREDO, 2010), possuiu as seguintes etapas de acordo com o proposto por Thompson (1995): primeiro, a *análise sócio-histórica* que abordará os contextos nos quais as mediações e experiências relatadas nas narrativas se deram.

Neste caso, aproximo-me de uma modalidade dessa análise que consiste em “identificar e descrever as *situações espaço-temporais* específicas em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas” (THOMPSON, 1995, p. 366). Os momentos deste modo de análise emergem neste estudo seja nas discussões acerca da história dos Tremembé, da religiosidade na América Latina e, em específico, das interações a compor os episódios narrados pelos/as participantes e as posições geracionais neles e deles constituintes.

Em segundo, a HP implica em uma *análise discursiva*, neste caso, mais precisamente, a ‘análise narrativa temática’ que indicará os temas trazidos pelo participante (CRESWELL, 2014). Aqui, faço uma conexão com a ideia de *tema-gerador* de Freire (1987), pleno de significações para aqueles que o pronunciam e são por eles pronunciados, de modo a emergir, portanto, nos e dos enredos das narrativas. Para exercitar essa parte da Hermenêutica Profunda, foi necessário optar, dentre as várias narrativas que tive a oportunidade de escutar nas visitas, aquelas que melhor atendiam aos objetivos específicos desta pesquisa. Primeiramente, ao de *descrever as experiências intergeracionais nas quais surgem saberes sobre a espiritualidade*, pois o enfoque deste estudo está nas dinâmicas intergeracionais nas e

pelas quais a semântica e saberes relacionados à espiritualidade são identificados por professores/as e velhas lideranças.

Com esse objetivo específico, voltei-me para as experiências contadas por cada sujeito geracional em que o tema deste trabalho emergia. Dessa maneira, algumas narrações e histórias que pude entrar em contato no decorrer das visitas de aproximação e de inserção, apesar de tão ricas de significações quanto as que trouxe para estas linhas, não adentraram nesta parte escrita da pesquisa, pois, em alguns casos, não traziam explicitamente aspectos geracionais de modo suficiente para melhor abordar nas análises. Isso demonstra a fertilidade para novos estudos em torno dessa temática. Assim, tendo o objetivo específico acima como linha central para a delimitação das narrativas a priorizar nesse momento da HP, outros a ela se articularam e dizem respeito às mediações a compor as relações entre gerações e suas experiências de espiritualidade, são elas: identificar as mediações escolares e comunitárias relativas à espiritualidade vividas por professores e aquelas vividas por velhas lideranças Tremembé. Com o enlace desses objetivos, já indico compreender que as experiências relativas à espiritualidade são constituídas por mediações, por um lado, semióticas, por envolverem a apropriações da linguagem e de significados, e por outro, educacionais, por envolverem relações entre gerações e interétnicas, seja na escola e/ou na comunidade.

Essa ação, portanto, de filtragem, em que peneirei as muitas e diversas linhas e fluxos de textos orais foi realizada na medida em que presenciava, transcrevia e lia as narrativas originadas nas visitas às localidades de Almofala. Esse enlace dos objetivos, tal qual os fios de um trançado, permitiram, como no manuseio da urupema, a filtragem da parte mais densa de sinais e vestígios semânticos e experienciais em torno da temática. Nesse sentido, essa comparação com o uso da urupema nas farinhadas- que pude presenciar na Varjota junto à família da professora Nova e à do pajé Luís Caboclo- é bastante oportuna, pois as funções, a constituição e a apropriação dos Tremembé desse objeto propiciam nexos pertinentes para o entendimento desse momento da Hermenêutica Profunda de análise das narrativas.

é um elemento indispensável em uma casa de farinha, na farinhada, pois a mesma serve para peneirar massa, goma e borra de mandioca, que nosso povo tem tradição de fazer. É feita da casca da cana e de bambu, suas laterais são feitas com madeira e amarrada com o fio do algodão. A urupema hoje vem sendo substituída por outro material que é o arame. Sua durabilidade é bem menor do que a feita de materiais naturais (SANTOS, SANTOS, 2012, p. 34)

A esse momento *Urupema* refiro-me, portanto, ao exercício de peneirar e encontrar os sinais e indícios da semântica da espiritualidade em mediações intergeracionais, e dessa maneira, caminhar no horizonte da *análise da narrativa* como segunda condição de artesanaria

dessa Hermeneutica Profunda Diatópica. Com isso, os objetivos específicos, ao serem entrelaçados, tornaram-se os aspectos orientadores do olhar junto aos sinais semânticos da espiritualidade – o que se revelou como “*encanto*”- e dos indícios de mediações intergeracionais - escolares e/ou comunitárias- nas e das experiências narradas por professores e velhas lideranças. Destaco que esse papel “orientador” dos objetivos específicos não veio a priori mas concomitante às compreensões, interrogações e inquietações nas visitas. Afinal, os próprios objetivos específicos foram reconstruídos no desenrolar dos quatro anos de aproximações, inserções e interlocuções junto a narradores/as das experiências aglutinadoras da espiritualidade e da intergeracionalidade.

Essa arteficialidade se deu em consonância com o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), a meu ver, por dois aspectos, em primeiro, porque o exercício descolonial, por não ser hegemônico, traz *formas simbólicas interculturais* cuja semântica não é facilmente codificável a corpos atravessados pela colonialidade, como o deste pesquisador, assim, os sinais e indícios da espiritualidade, do *encanto*, estão vivíveis e invisíveis nas narrativas, nos enredos dos acontecimentos vividos por e entre professores/as e velhas lideranças. Em segundo, pela peculiaridade desses saberes, reveladores de um ethos, de cosmogonias e ancestralidade, que não estão necessariamente passíveis de entendimento por parte de um estrangeiro, como este pesquisador. Dessa forma, a processualidade das visitas, das inserções e interlocuções criadas, do diálogo exercitado nas situações de conversa e de entrevista, foram fundamentais para uma melhor apreensão, nas narrativas, de temas-geradores e saberes relativos à espiritualidade, bem como dos seus modos de ingresso na intergeracionalidade.

Os indícios dessa inscrição foram, ainda em consonância com a função da *Urupema*, identificados no fluxo semântico de encadeamento dos enredos dos episódios relativos à espiritualidade, através do horizonte de análise exposta por Flannery (2011) dos componentes das narrativas, que chamo de Curtas ou Longas Histórias, segundo a extensão das mesmas. Os referidos componentes da narrativa, originalmente formulados por Labov, trago para esse movimento analítico de peneiração, conforme a exposição de Flannery (2011), para melhor identificar e compreender as partes das histórias e, sobretudo, os sinais das experiências de espiritualidade e das mediações intergeracionais a transitar pelas narrações.

Por fim, a *Interpretação/re-interpretação*, na qual, em acordo com Thompson (1995), como pesquisador busco uma compreensão dos modos de interpretação prévios dos sujeitos e de seus aspectos históricos e sociais. Com ela, expresse o exercício de apreensão por meio de metáforas conceptuais que *traduzem* e são *traduções* provisórias e inventivas do que aprendi

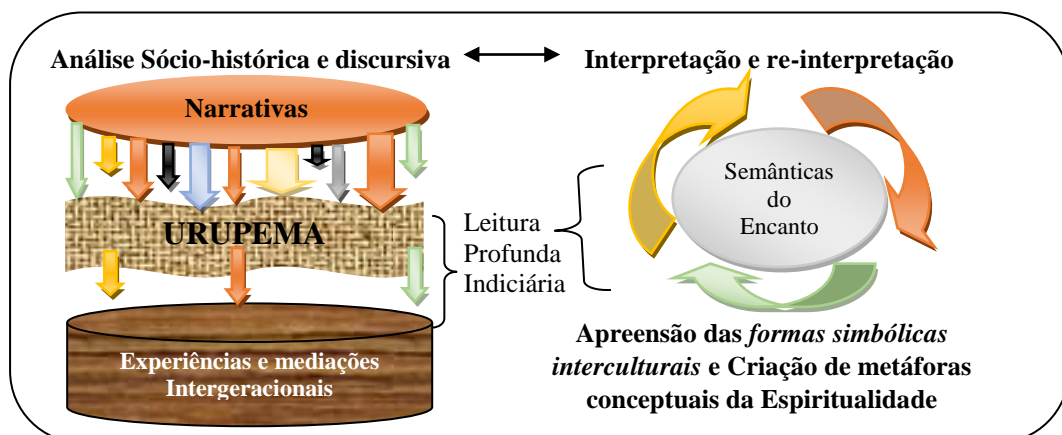
nesta experiência. As *metáforas conceptuais*, segundo Sardinha (2007), implicam em um modo de conceitualização de uma dada experiência a partir da linguagem de outro domínio experiencial, não necessariamente de modo consciente. Neste caso, as metáforas debulhadas por mim surgiram principalmente no decorrer do processo Urupema anteriormente descrito.

São, nesse sentido, convencionais às mediações sociais nas quais emergem, portanto, trago elas a partir de alguns *insights* no decorrer da pesquisa, seja nas visitas- ao alimentarem de conteúdo vivencial e simbólico o pensar acerca do tema de pesquisa-, seja neste momento mais intenso de escrita, mobilizado com a Urupema do fluxo de contação das histórias.

Além disso, ainda sobre as *metáforas conceptuais* que debulhei nessa e com a *leitura profunda indiciária* (outra metáfora conceptual), destaco, através de um cruzamento entre as explicações de Sardinha (2007) e Walsh (2008), serem elas *interculturais*, pois refletem a artesanaria envolta nos *entrelugares* dos modos de apropriação do mundo e, inclusive, de racionalidades constituintes da realidade. Por fim, posso apontar que a categoria teórica ‘Espiritualidade’ acompanhou a escuta na entrevista e o olhar na compreensão desde o início do processo de produção das narrativas, e com ela foi possível visualizar outras três grandes categorias empíricas: Natureza, Torém e Medicina Tradicional, pois foram as significações identificadas na própria denominação das disciplinas nas escolas e entrevistas.

O esquema abaixo sintetiza as ideias deste tópico de modo a mostrar como os momentos da Hermenêutica Profunda de Thompson (1995) são apropriados e contribuem para a compreensão do tema desta pesquisa. Com isso, também anseio explicitar como penso as relações entre esses momentos e o exercício apreensivo a articular o Paradigma Indiciário com a Pluritopia dos diferentes lugares de enunciação geracionais – professores e velhas lideranças- e na pesquisa, o meu lugar de estrangeiro ao aldeamento de Almofala.

Figura 04: O fluxo do exercício desta Hermenêutica Profunda Pluritópica



Fonte: Elaboração própria

2 OS TREMEMBÉ E O GIRO DESCOLONIAL

2.1. As prerrogativas pós-coloniais

No decorrer do mestrado em educação, entrei em contato com os chamados estudos pós-coloniais através das leituras sobre a noção de *entre-lugares* de Homi Bhabha. Era parte de uma leitura em torno do método da Sociopoética. No entanto, foi no Doutorado em Educação, a partir das leituras junto ao Grupo de Educação Ambiental Dialógica – GEAD, que pude conhecer melhor acerca desse campo de estudos, bem como aprofundar meu olhar junto ao debate da colonialidade.

Assim, logo pude me deparar com uma primeira questão muito difundida que é a polissemia deste termo, *pós-colonialismo*. Por vezes, a gerar equívocos como a ideia que a colonização foi plenamente superada, sem resultar em efeitos ou em transfigurações ainda vigentes. Em meio às várias aplicações dessa terminologia, percebo ser mais consensual seu surgimento no campo da crítica literária que se volta para o questionamento da centralidade ocidental e do discurso estruturante colonialista.

Em uma aproximação pode-se caracterizá-lo, como o faz, por exemplo, a crítica literária Ania Loomba, como os discursos de constatação sobre a dominação colonial e os legados do colonialismo. Todavia, mais comumente, este termo é utilizado para designar uma corrente de pensamento recente e particular. Por pós-colonialismo se identifica um “grupo” específico de intelectuais do “Terceiro Mundo”, que teriam ascendido às academias estadunidenses e europeias na década de 1980. Este “grupo” teria por objeto de estudo a crítica ao ocidentalismo e ao discurso colonial, mas o faria a partir da própria tradição europeia, retomando as perspectivas pós-estruturalistas contemporâneas (BARBOSA, 2012, p. 218).

Vejo que a ascensão de sujeitos oriundos de colônias ou ex-colônias a lugares legitimados de produção do conhecimento ocidental torna possível o acesso à crítica das bases ontológicas e axiológicas ocidentais, destronadas de seu altar civilizador e presumivelmente único. Essa junção de estudos passa a visibilizar o traço colonial persistente não somente na literatura, mas na própria constituição das instituições e princípios orientadores do Ocidente.

A esse movimento insurgente no interior do mundo acadêmico concatenou-se uma série de mudanças sociais e políticas que aprofundaram o que Japiassu descreveu como a “crise da razão ocidental”, a percepção dos limites da racionalidade moderna enquanto modelo de conhecimento e de intervenção sobre um mundo em crise. É nesse sentido que visualizo os estudos pós-colônias, mediante o contexto histórico no e pelo qual emerge sua crítica peculiar:

Em contraposição ao avanço da produção econômica, a crítica pós-colonial aponta para o acirramento dos quadros de desigualdade social, com o agravamento dos abismos entre mundos abastados e mundos em situação de pobreza crônica, cujos saldos, já bastante conhecidos, avançam conclamando o surgimento de forças reparadoras e movimentos contestatórios. Verifica-se hoje um interesse crescente nas dinâmicas internas dos grupos sociais minoritários, suas inquietações e demandas compartilhadas, suas formas peculiares de convivência, de comprazer-se, de formar alianças, enfim (MARTINS, 2011, p. 01).

A presença de autores como Said, Spivak e Bhabha nos centros europeus proporciona a abordagem de novas temáticas – particulares aos seus cenários de origem-, ou de antigas questões em que passam a ser postos em evidência aspectos coloniais de sua problemática. Encontro em Chamecki (2010) o entendimento da convergência dos estudos dos três autores, uma “primeira vertente pós-colonialista”, no que concerne “à análise crítica da historiografia colonial e eurocêntrica” (p. 122)

Além disso, o descentramento das grandes narrativas possibilita o reconhecimento de modos de vida e de resistência pautados em outras lógicas culturais e epistêmicas. E esse último elemento, parece-me incontornável se pretendemos entender a crise dos modelos civilizatórios, os fluxos pelos quais tentam perseverar e as novas formações identitárias, com reivindicações e organicidades específicas. Desse modo, podemos iniciar como entendimento básico de que a “crítica pós-colonial”:

Indica releitura da narrativa histórica sob outro viés, e um repensar das atuais instituições e relações sociais intra e inter povos, engendradas para atender aos anseios do colonialismo. Representa postura de rejeição a ilegítimas formas de poder e de dominação – fundadas na raça, nação, etnia, gênero, língua e conhecimento – e abertura a outras formas de ser, de saber, de organização da sociedade, e de convivência (CHAMECKI, 2010, p. 121).

A essas explicações iniciais que apontam algumas especificidades quanto aos estudos pós-coloniais, trago outros elementos que me chegaram via a leitura de Inocência Mata, autora são-tomense, residente em Portugal, que problematiza tanto o campo discursivo denominado de pós-colonial, quanto seus pressupostos e pretensões.

Nesse sentido, partilho a sistematização dessa autora por considera-la suficientemente esclarecedora e crítica em seu próprio território discursivo. Uma primeira informação que trago de Mata (2014) é referente à origem de “*pós-colonial*”: “Noção relativamente antiga, que remonta aos anos 1970, ela só adquire substância conceptual a partir dos anos 1980, no mundo anglo-saxônico, particularmente com o hoje datado livro *The empire writes back to the center: theory and practice in post-colonial literatures*” (p. 30).

Uma importante distinção que encontro na definição de Mata (2014) é que confere ao termo *pós-colonial* um sentido de contexto geopolítico em que se encontram certos povos,

países ou grupos marcados pelos efeitos culturais de sua experiência de colonização, seja colonizador ou colonizado. Como ressalta a própria autora, não se trata de uma noção cronológica da história desses lugares, indicadora de um período superado, mas da chamada “prerrogativa pós-colonial” a permear as existências coletivas e individuais.

Uma segunda distinção refere-se aos elementos que aproximam as diferentes iniciativas assim chamadas de “estudos pós-coloniais”: “é a construção de epistemologias que apontam para outros paradigmas metodológicos – que potenciam outras formas de racionalidade, racionalidades alternativas, outras epistemologias, do Sul, por exemplo – diferentes dos “clássicos” na análise cultural e literária” (MATA, 2014, p. 31).

Sobre esse ponto, observo que os autores, entre os quais situo Mata, trazem a disposição crítica de, a partir das experiências em seus lugares de origem, desbravar o modo hegemônico com que foram “lidos” por categorias coloniais, em boa parte, duais e lineares. Daí, o empenho da autora em mostrar que esses estudos ao mesmo que visibilizam, produzem *estéticas pós-coloniais*, ou seja, ao passo de sua desconstrução, tanto realçam, como reinventam codificações do mundo paradigmáticas (MATA, 2014).

Nesse ponto, compreendo o enfoque no qual a autora insiste ser a direção desses estudos: “a atenção à análise das relações de poder, nas diversas áreas da atividade social caracterizada pela diferença: étnica, de raça, de classe, de gênero, de orientação sexual...” (MATA, 2014, p. 31). Com a sinalização acima da autora, apreendo como parte da “*prerrogativa pós-colonial*” a implicação e integração entre cultura e poder, ou seja, uma análise de processos culturais não pode abster-se ou negligenciar suas relações de poder inerentes e vice-versa. Essa questão se consolida pela tensão em torno da diferença presente na modernidade e, evidentemente, em sua face colonial, essencialista e binária. Um outro aspecto que considero relevante na e para a “*prerrogativa pós-colonial*” é o que Mata (2014) traz como fundamentos de uma “*geocrítica do eurocentrismo*”, que, pelas palavras da autora:

pressupõe a instituição de um *desvio em direção* a uma gramática alternativa com categorias e perspectivas que neutralizem – ou, pelo menos, façam desvanecer – o peso das *mediações metropolitanas* da crítica das produções culturais dos “países periféricos”, de espaços periferizados, relegados a um lugar subalterno na produção contemporânea de conhecimento (p. 32).

Entendo que, ao assumir a geografia do espaço e tempo de onde enunciamos e adentramos nos fluxos de experiências e de produção de saberes, não apenas “científicos”, é fundamental para entendermos como nos situamos nas implicações entre cultura e poder. Por isso, com as delimitações que pude aprender de Mata (2014) acerca dos estudos pós-coloniais,

considero suas “*prerrogativas*” fontes importantes para pensar os processos culturais e políticos dos povos “indígenas” no Nordeste, pois, como nos diz a autora: “É este trabalho de desvelamento, que é também de desmistificação, que permite direcionar o nosso olhar para os (outros e novos) interstícios do poder...” (MATA, 2014, p. 31).

No sentido em que a autora desenvolve as noções de *pós-colonial*, elenco, portanto, três pontos chave com os quais anseio exercitar a construção deste trabalho: seu enfoque de análise (as fronteiras entre a cultura e o poder), sua pretensão (geocrítica do eurocentrismo) e o fundamento de seu objeto (as fronteiras da/e na diferença). Esses são os elementos básicos da perspectiva pós-colonial que interessa ao caminhar nesta pesquisa, pois, na medida em que, ao voltar-me ao campo de estudo acerca dos Índios no Nordeste, considero ser de fundamental importância uma concepção de cultura indissociável dos entendimentos das relações de poder a permeiar as relações dos sujeitos, em específico, de suas dinâmicas geracionais e étnicas. Pois ambas impossibilitam um olhar, por parte do pesquisador, dos sujeitos, dos grupos e povos como entes cristalizados, ahistoricos e homogêneos.

Afinal, etnicidade e intergeracionalidade envolvem processos potencialmente singularizantes, heterogeneizantes e históricos. Prerrogativas que promovem interlocuções que situam este estudo em um exercício, complexo e, inclusive, contraditório, de busca por não reprodução de categorizações estereotipadas e discriminatórias sobre os povos indígenas do Nordeste, de seus processos identitários e étnicos, em suas nuances e multiplicidades.

2.2. Das “prerrogativas pós-coloniais” ao “giro descolonial”

Durante o doutorado em Educação Brasileira, entrei em contato, via GEAD, com questionamentos ao paradigma moderno de modo a visibilizar e fundar outras racionalidades, estéticas e modos de vida em sua maioria desconsiderados pelas disciplinas e instituições do chamado sistema-mundo globalizado. Tais questões surgiram através da leitura dos estudos de autores/as de áreas do saber diversas a apontar a indissociável relação entre o empreendimento colonizador e a consolidação das instituições e da razão moderna.

Esses autores/as proporcionaram uma ampliação e complexificação dos temas por mim até então estudados e vividos de certa forma. Assim, chego ao trecho abaixo que resume de modo detalhado as características básicas desse grupo ao qual, até o momento, reporto-me:

Hacia 1998 comienza a formarse um colectivo de pensamiento crítico en América Latina compuesto de una red interdisciplinar y multigeneracional de intelectuales

entre los que contaron los semiólogos Walter Mignolo y Zulma Palermo, los sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramon Grosfoguel y Agustín Lao-Montes, la pedagoga Catherin Walsh, los antropólogos Arturo Escobar y Fernando Coronil y los filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugano y Nelson Maldonado –Torres. Este grupo fue bautizado “proyecto modernidade/colonialidad” (P-M/C) dado que su tesis fundamental, que desafortunadamente tuvo su última reunión oficial en el año 2005, consiste en proponer la colonialidad y la modernidad como un par de conceptos inseparables, o mejor dicho, como dos fenómenos simultáneos y fundantes el uno del otro (MIRANDA ECHEVERRY, 2013, p. 95)

Confesso que as elaborações e as sistematizações sobre as implicações dessa parceria (modernidade/colonialidade) ajudaram-me na compreensão de aspectos já indicados nos estudos pós-coloniais e nas obras de Paulo Freire e de Martin-Baró (estas ainda no período da graduação em Psicologia). Conforme abordarei mais a adiante neste trabalho, faz-se presente na Psicologia da Libertação de Martin-Baró, particularmente, em sua proposta de análise psicossocial da religiosidade na América Latina.

Por essas contribuições na leitura que fazia desses autores já em minha graduação, é que, em concordância com Miranda Echeverry (2013), resalto no projeto modernidade/colonialidade a relevância em se analisar essa imbricada relação e suas repercussões ético-políticas tanto na América Latina quanto em outras regiões como os continentes Africanos e Asiático. Dentre aquelas, desperta minha atenção às configurações históricas da relação com a alteridade que emanam e refletem as formas de constituição de instituições, de sociabilidades e de territórios. Do que resulta em uma apreensão da historicidade desse processo, do traçado colonial das fronteiras nas quais a alteridade é situada. Nesse sentido, trago a contribuição de Miranda Echeverry (2013) que demarca, nesse coletivo crítico na e da América Latina, um colaborativo esforço reflexivo que:

tinha como eixo central a proposta descolonizadora, justificando que mesmo os estudos pós-coloniais não conseguiam transcender os laços da colonialidade. Essa crítica se justificou nos seguintes postulados: perspectiva verdadeiramente universal não pode se basear em universal abstrato, e sim em diálogo crítico que congregue diversos projetos políticos/ético/epistêmicos de um mundo pluriversal; crítica do colonialismo deve considerar o ponto de vista subalterno do “Sul-Global”, a partir do horizonte de seus corpos e lugares étnicos/raciais/sexuais subalternizados (p. 122-123)

O horizonte descolonizador torna-se parte e supera a identificação e a análise da unidade modernidade/colonialidade. Daí o passo diferencial, visto nesse projeto, diante dos estudos pós-coloniais, ao trazer para o processo e seu fim a via descolonial. Apesar de que considero que, por exemplo, Mata (2014) traz em sua área específica, a crítica literária, elementos desses postulados, assim como Santos em sua *Ecologia de Saberes*.

Dessa maneira, em função do alcance do meu olhar, aponto o segundo postulado, em específico o trecho, “em diálogo crítico que congregue diversos projetos políticos/éticos/epistêmicos de um mundo pluriversal”, como o mais relevante porque articula o percurso e a “chegada” desse exercício descolonializante. Não um “fim”, pois, imagetivamente, creio ser mais oportuna a significação de uma espiral, aberta à dialética e à complexidade, do que o círculo, ensimesmado, fechado. E um “exercício” que seja plenamente “apreensivo”, no duplo significado desta palavra, de inquietante e até receoso, por um lado, e de outro, apreender – apanhar e pegar (ação que sinaliza uma relação criada e intencional) ou captar profundamente, compreender. Um exercício pautado não na neutralidade da ciência moderna, mas no rigor da problematização crítica da colonialidade perseverante em seu próprio fazer. Para ilustrar alguns pontos importantes, nesta reflexão que estou a cultivar junto a esses autores, partilho o que considero ser fruto de tal exercício, e uma de minhas primeiras leituras, por isso, bastante marcada por estranhamentos em seu início. Refiro-me ao que Lander (2005) denomina de “eficácia neutralizadora” (p.8) da ciência moderna e do pensamento neoliberal pela “naturalização das relações sociais”(p.8).

Ele nos alerta da hegemonia produzida em nossa contemporaneidade, em que o projeto moderno e neoliberal, constitui “a” experiência civilizatória do e para o humano. Expressão de sua evolução social e de seu progresso científico, econômico e cultural. Com efeito, aquilo que não converge nesse curso “natural” das coisas, é pensado em termos periféricos e subalternizados. Para Lander (2005), as ciências sociais (também as humanas, as exatas e a saúde) possuem participação fundamental tanto para essa “*eficácia neutralizadora*” quanto para sua superação:

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais (p. 08).

Ou seja, os saberes modernos trazem na rigidez e exclusividade de seus princípios metodológicos e nas suas fragmentações disciplinares a força mantenedora de uma visão naturalizadora de uma experiência particular, a sociedade capitalista e neoliberal, alçada a evidência modeladora universal do humano. Nesse sentido trago uma dimensão dos saberes modernos, apontada por Lander (2005), que implica na sua capacidade discursiva de neutralização de outras racionalidades e epistemologias. Ela refere-se às cisões incidentes no

mundo e na vida e refletidas nos saberes construídos acerca dessa dita “realidade”. São as “múltiplas separações do Ocidente” (p. 09).

Posso dizer que essas cisões apresentam-se nas seguintes relações: a) sagrado, humano e natureza; b) corpo e mente ou razão e mundo; c) separação da razão em ciência, a moralidade e a arte; d) especialistas e leigos. A cisão entre o sagrado, o humano e a natureza é descrita por Lander (2005) como originada na cosmovisão judaico-cristã, que dessacraliza a relação entre humanos e natureza, de modo que aquele possuiria direitos ilimitados de ação sobre essa. Enxergo no antropocentrismo próprio da modernidade a origem dessa separação com os demais seres vivos e do discurso legitimador da suposta superioridade da espécie humana frente às demais. Como efeito disso, está a inferiorização das racionalidades e das socialidades em que essa relação é pensada e se dá de forma mais horizontal e é, as vezes, por isso, sacralizada. Lanço a segunda cisão explanada por Lander (2005) que é a do corpo e mente/razão e mundo, que possuem em Descartes sua fonte mais relevante para a modernidade. Se observarmos, esta segunda cisão possui uma forte ligação com a primeira, pois uma implica na outra. A dessacralização da natureza possibilita sua tomada por parte do humano moderno, como um recurso a ser controlado e explorado. E assim também, segundo Lander (2005), podemos ver em relação ao corpo que, no curso em que a ciência moderna desenvolve-se, amplia sua ausência de significação (hoje, arrisco dizer, sua intermitência, fulgacidade). Condição mestra para sua adaptação ao modo de produção baseado no regime escravocrata e, posteriormente, industrial.

Natureza e corpo desprovido de uma simbologia cosmogônica sacralizadora, portanto, passíveis de serem coisificados, de terem status de posse do humano (embora, contraditoriamente, este seja parte daqueles) e de adquirirem valor de compra. Nesse aspecto, é que também se desqualifica quem ou o que a eles se associa: as emoções e os sentimentos, as demais formas e modos de vida. O que me parece ser o alvo principal de Lander (2005) em seu texto, é a possibilidade com que a natureza e o corpo, ou melhor, o mundo torna-se objeto para as ciências modernas e, conseqüentemente, manipuláveis para e pela uma racionalidade que os retirará do plano da dignidade para o da utilidade. As outras duas divisões, *c) separação da razão em ciência, a moralidade e a arte; d) especialistas e leigos*, Lander (2005) nos traz por meio da reflexão de Habermas sobre as conceitualizações de Weber acerca da constituição da modernidade cultural. A separação acima referida proporciona o fortalecimento do discurso e a institucionalização de uma epistemologia, da moralidade e da justiça, e da arte como produto e objeto de crítica.

Em cada um desses casos, o que me chama a atenção, é, primeiro, seu desdobramento direto: a criação de especialismos e de um profissionalismo os quais alargarão as distâncias sociais e estreitarão as possibilidades de reconhecimento dos saberes da maioria da população. O desmembramento da razão moderna na ciência invoca a esta o lugar de validade da produção de conhecimento, reservando a outros espaços sociais, um status inferior (isso quando ainda é considerado um saber). Um efeito direto sobre esse ponto está no questionamento às tradições comunitárias, étnicas e geracionais.

Percebo ser esse um ponto gerador de uma crise peculiar nas relações intergeracionais, interétnicas e intercomunitárias, pois quando um dos grupos ou sujeitos é identificado como não acadêmico, não científico, não moderno, torna-se sinônimo de atraso, de superstição ou de falta de rigor e lógica. O resultado mais devastador desse encastelamento da ciência moderna está na sua autoproclamação de método mais qualificado e efetivo para a produção do conhecimento e, logo, para intervenção no mundo. Com isso, vejo que outras lógicas, racionalidades e modos de vida, passam a ser objeto da ciência, mas não sujeitos.

No que concerne ao surgimento de uma teoria da moral e da justiça, conforme Lander (2005), vejo como principal efeito a assunção do Estado e do Direito Moderno pautados na busca por uma racionalização da produção, dos bens, dos direitos e deveres dos ditos cidadãos. Sob o batismo da razão moderna, um modelo particular de governo, pautado em uma noção de Estado e de Direito, é evocado ao plano do universal e, dessa forma, paulatinamente, emerge uma noção de Democracia, suposta herança grega, impossível de recusa pelos povos habitantes dos continentes africano, asiático e americano.

No Brasil colônia, visualizo a repressão às insurreições no Brasil colônia (Confederação dos Tamoios, Guerra dos Bárbaros, a Revolta no Maranhão etc) com objetivo de consolidação do domínio colonizador de Portugal, o que pressupõe no campo ideológico a exaltação de seu modelo civilizatório calcado no governo monárquico, no mercantilismo e no cristianismo missionário. No Brasil República, várias revoltas (Canudos, Caldeirão, Contestado, Revolta da Vacina, da Chibata etc) também se sucederam e, de modo geral, compreendo que traziam em si a não identificação com o modelo civilizatório anunciado com a república. A violência com que foram combatidos seja militar, seja ideologicamente, demonstra o olhar colonialista com que essa forma de governo foi imposta, a despeito das racionalidades, dos modos de vida e dos valores existentes, em suas mais variadas feições, na população. Entendo que esses conflitos, tornam visíveis as diferentes sociabilidades, organicidades e ethos presentes nas experiências históricas em que ocorreram. Expressam

insatisfações com os propósitos do regime republicano em construção, denotam um choque em que modos de existência entraram em rota de colisão.

A violência perpetrada pelos governos da época é diretamente proporcional ao receio, ao incômodo e ao tratamento destinado pelas elites brasileiras ao Outro a frente de tais movimentos populares. Uma moralidade e justiça alicerçadas na suposta superioridade da razão moderna, são condições para a estruturação de um Estado suficientemente “legitimado” para agir de modo a garantir sua própria primazia sobre a sociedade. Trago então essa violência nos termos expressos por Guanaes (2015), como constitutiva do Estado Moderno e representação principal de sua colonialidade.

Quanto à Arte, seu desmembramento da ciência, da moral e da justiça, proporciona alguns efeitos que repercutirão nas relações sociais e na historicidade inerente aos processos educativos. A arte é primeiramente excluída da razão moderna, dos cânones de sua metodologia e de sua linguagem exploratória. Nesse aspecto, o positivismo tem papel importante, embora não único, em afirmar a necessidade de uma linguagem objetiva para a ciência, o que implica, no distanciamento dessa em relação à polissemia das produções artísticas. Por outro lado, essa exclusão possibilita que a ciência e a indústria ocidentais à trate como objeto. Seja a ser ensinado, seja para ser analisado e reproduzido. A “cultura de massa” não seria possível sem essa aliança entre técnica-ciência-indústria. A Arte para ser estudada e reproduzida, torna-se fragmentada em especialidades: a dança, o teatro, a pintura etc.

E a integração dessas “disciplinas” encontradas em tradições e em práticas de grupos étnicos, por exemplo, é vista como algo rudimentar ou exótico. Dessa forma, aqueles sujeitos detentores desses saberes também são vistos como “amadores” ou “populares”, como integrantes de um estágio anterior à Arte Moderna, não profissionais. As manifestações artísticas das denominadas “culturas populares” são dualizadas com as da “cultura erudita”, esta sendo expressão de uma estética, de um gosto, de habilidades e técnicas mais “refinadas”.

Com isso, observo que as manifestações artísticas identificadas pelos próprios grupos e sujeitos precisam ser entendidas sob outra ótica, longe dos efeitos dessas cisões. Acredito ser fundamental a análise e a compreensão do fenômeno artístico em sua peculiaridade estética e de seu inerente processo de criação, independente de seu envolvimento com a reprodução e/ou ruptura intencional com modelos vigentes em cada época. Junto a isso, somo a identificação dessa separação mencionada, suas repercussões na definição do que vem a ser o trabalho e o produto artístico em cada sociedade e período histórico, sem perder de vista a heterogeneidade desses processos.

Nesse sentido, ressalto que as alternativas a essa, digamos, fragmentação e exploração capitalista da estética para fins exclusivos de consumo, podem ser encontradas em perspectivas dentro do próprio ocidente, mas adquirem potência no horizonte do projeto modernidade/colonialidade, já principalmente, nos estudos pós-coloniais. A Sociopoética, por exemplo, representa uma proposição de aproximação entre ciência e arte na produção do conhecimento, tanto na sua metodologia e análise, como na sua socialização. O desmembramento da razão, segundo Lander (2005), antes envolta em uma unidade na religião e na metafísica, passa a, na qualidade de razão moderna, configurar a Ciência, o Direito e a Arte Modernas. Como explanei, entre seus efeitos, está a negação de outras racionalidades e epistemologias, o que considero ser o teor fundante da violência como atitude frente à Alteridade. Junto a essas separações descritas por Lander (2005) articulo a idéia de Santos, sobre a lógica do pensamento abissal que se estrutura e é estruturado pelo “desperdício da experiência”, pela formação de ausências ou de estereótipos desqualificadoras de outras lógicas de existência cujo ethos exila-se ou é degredado à invisibilidade.

Em sintonia com a lógica do pensamento abissal a que aludi a Santos, Lander (2005) reconhece, sob a contribuição de outras interlocuções, causas e efeitos dessas cisões que dificultam a sua leitura enquanto fenômeno histórico e político, uma experiência social particular que se universaliza ao instituir a homogeneização do “o” mundo Ocidental, moderno e capitalista em dualidade ao “Oriente”, “bárbaro” e “atrasado”. O que mais me chama a atenção no alcance dessa denúncia são as implicações nos modos de objetivação e de subjetivação dos sujeitos e da vida, nos quais ocorre a neutralização da Alteridade e a naturalização dessas relações (separações).

Cria-se desta maneira, como assinalou Charles Taylor, uma *fissura ontológica* entre a razão e o mundo (Apffel-Marglin, 1996: 6), separação que não está presente em outras culturas (Apffel-Marglin, 1996: 7). Somente sobre a base destas separações – base de um conhecimento *descorporizado e descontextualizado* – é concebível esse tipo particular de conhecimento que pretende ser des-subjetivado (isto é, objetivo) e universal (LANDER, 2005, p 9-10).

A *fissura ontológica* entre razão e mundo, pressupõe uma dissociação antropocêntrica, entre o humano e a vida, de forma a ser condição para a chamada neutralidade científica, e simultaneamente, industrial. Ciência e indústria simbioticamente aliadas na promoção do mercado e do consumo. Assim, o saber moderno se consagra como “a” eficaz fonte de e para o conhecimento, e a norma legítima para a intervenção no mundo. Sem essa “base” a qual o autor acima refere-se não seria possível a concretização tão eficaz dessa lógica motora do sistema-mundo capitalista. A esse ponto, reitero com inquietação a importante participação

das chamadas ciências sociais, ou, de acordo com Santos, das ciências de modo geral, para a eficácia desse projeto. Vejo em concordância com os dois autores, o empenho dos saberes modernos na validação, através da formulação e da reprodução dessas separações, da universalização do pensamento neoliberal, do desenvolvimento da técnica auxiliar ao modo de produção industrial e da cisão ontológica do humano e da vida. No entanto, relembro que esse processo tem o caráter histórico eurocêntrico, ou seja, há um poder associado a um logos com pretensões exclusivas, fechado a outros arranjos epistêmicos e cosmogônicos. Esse caráter se torna indispensável da reflexão acerca das separações anunciadas e sua relação com a formação da unidade modernidade/colonialidade, pois:

A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a *modernidade* e a *organização colonial do mundo*. Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo mas – simultaneamente- a conquista colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992). Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados- numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é- ou sempre foi- simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal (LANDER, 2005, p. 10)

Ora, observo que a *fissura ontológica* provocada pelas separações, expostas por Lander (2005), exigem a criação e reiteração de uma narrativa na qual as identidades possam ser situadas em uma hierarquia axiológica e epistêmica neutralizadora da Alteridade e naturalizadora das relações sociais. Nesse grande texto, vejo o dramático encontro entre personagens colonialmente estereotipados em ocidente moderno europeu e nos outros povos, saberes do planeta (LANDER, 2005).

Quem enuncia, direta ou indiretamente, a narração, é, não a toa, o narrador (homem, adulto, letrado, branco, homossexual), o espaço da narrativa criada é desprovido de significação anterior, “fundado”, então, pelos desbravadores da “civilização”, cujo tempo, é o da cronologia linear e evolucionista do progresso ocidental. É nesse aspecto que Lander (2005) sinaliza a contribuição de Mignolo quanto à relevância “*do lugar privilegiado do lugar de enunciação*” do discurso da colonialidade. E de que é composto esse discurso? Para tal questão recorro à sistematização de Walsh (2008) a cerca da *matriz colonial* à qual o pensamento *decolonial* volta-se na ânsia de sua análise crítica e transformação. Sobre essa matriz, Walsh considera a definição de Quijano uma das mais precisas pois:

apunta la permanencia conflictiva de la relación y dominio colonial –que iniciaron en 1492- y evidencia una estructura o matriz de poder colonial que parte de los intereses de capitalismo en el marco de la modernidade y que cruce prácticamente todos los ámbitos de la vida (WALSH, 2008, 136).

A partir dessas premissas, ao meu ver, muito semelhantes às “prerrogativas pós-coloniais” expostas por Mata (2014), Walsh avança na exposição daquilo que, conforme Quijano, podemos considerar os eixos entrelaçados de domínio da coloniedade: do Poder, do Saber, do Ser e, este acrescentado pela autora, do Viver. A colonialidade do poder, segundo a autora, constitui um sistema de classificação dos sujeitos e grupos, bem como de suas produções e relações. Envolve uma hierarquização baseada em parâmetros de raça e sexual, em cujo tópo encontra-se a identidade “branco e masculino”. Nesse aspecto, já é possível observar, diante dessa primeira informação, que trata-se de uma noção sistêmica, que busca englobar a tudo e a todos, e denota necessariamente as relações entre as partes, as quais são classificadas em termos de valorativos. Assim, os critérios racial e sexual empregados refletem a referência ontológica colonial, de seu sistema semântico, institucional e relacional, voltada para a consolidação de um domínio, de um projeto, por isso, classificatório.

Este es el uso de “raza” como patrón de poder conflictivo y permanente que desde la colônia hasta hoy há mantenido una escala de identidades sociales con el blanco masculino en la cima y los índios y negros en los peldaños finales, éstas últimas como identidades homogéneas y negativas. Este patrón de poder ha servido los intereses tanto de la dominación social como de la explotación del trabajo bajo la hegemonia del capital (WALSH, 2008, p. 136).

Com esse trecho, trago a compreensão de Mignolo da necessidade sistêmica classificatória da qual emergem as políticas identitárias. Com isso, a diferença não desaparece, mas é estereotipada, generalizada. Um padrão de poder que suscita e reflete um projeto político e civilizatório. Esse eixo de domínio da colonialidade é importante no estudo em que me proponho, pois perpassará as relações intergeracionais, interculturais e interétnicas, mesmo que nas práticas de resistência a essa hierarquia e de singularização frente a estereotipia. Ainda quanto à colonialidade do poder, alguns elementos lanço no que diz respeito ao tema da religiosidade. O parâmetro racial e sexual, em um sistema de classificação monolítico, que instaura um tópo, ou um centro modelador, que se impõe e não somente local, mas globalmente.

Acredito está aí a impossibilidade de pensar o projeto de expansão colonial, sem a participação missionária do Cristianismo, cuja noção de divino, em sua feição mais generalizada e útil à colonialidade, traduz-se em uma imagem masculina – patriarcal- e branca – em sua retratação habitual. O monoteísmo compulsório, a presença branca e masculina nos grandes cargos eclesiais e no imaginário do divino são elementos inclusivos desse padrão de poder. Obviamente, que não afirmo tais pontos de modo absoluto, mas em termos relacionais aos quais as várias outras feições identitárias são classificadas. Outro eixo de domínio que

trago para esta discussão, é a colonialidade do saber. Sobre ela, Walsh (2008) indica o centralismo do modelo ocidental europeu de racionalidade. Nesse aspecto, saber torna-se sinônimo de modernidade, em um processo social calcados em instituições e parâmetros de validade fundados pela e na lógica colonial-capitalista. Assim, Walsh (2008) apresenta a expressiva presença da colonialidade do saber no sistema educacional e no modelo de Estado-nação, na medida em que a epistemologia e metodologia edificadoras da razão moderna governam o centro institucional da produção do conhecimento e condicionam a racionalização das ações estatais, conferindo a elas sua lógica inerente.

Al atravesar el campo del saber, usándolo como dispositivo de dominación, la colonialidad penetra en y organice los marcos epistemológicos, academicistas y disciplinares. Por eso, opera hoy dentro del discurso de muchos intelectuales “progressistas” que se esfuerzan en desacreditar tanto las lógicas y racionalidades del conocer que historicamente (y aún) se encuentran entre muchos pueblos y comunidades ancestrales, como los emergentes intentos de construir y posicionar “pensamiento propios” de carácter decolonial (WALSH, 2008, p. 137).

Essa desqualificação dos saberes outros, para além da modernidade, é crucial para a eficácia da neutralização dessas alternativas potencialmente ameaçadoras da razão colonial. Por isso, reitero a autora quando alude à presença da colonialidade do saber no amplo e complexo campo educacional, indicativa da magnitude dos desafios para o pensamento descolonial. É nesse aspecto que entendo a práxis na qual Freire (1987) constrói a Pedagogia do Oprimido um exercício nesse horizonte, pois considero ter ele em suas reflexões acerca da “educação bancária” e da “ação antidialógica” identificado esse domínio da colonialidade, negadora da palavra, da condição e do direito de pronunciá-la.

Enxergo, também, em elaborações posteriores inspiradas no “círculo de cultura” e na “dialogicidade” de Freire (1987), como a Pesquisa-participante (Brandão), a Sociopoética (Petit) e a Pesquisa Engajada (Figueiredo), o imperativo do reconhecimento e respeito aos saberes prévios dos grupos e sujeitos. A abertura aos saberes de experiência feita e ao conhecimento que o oprimido possui da opressão traz à educação outras racionalidades e epistemologias, tornadas possíveis e potencializadas, de acordo com Freire (1987), quando ingressas na e da práxis de libertação. Passo assim para o eixo de domínio da colonialidade profundamente conexo aos dois citados: a do “ser”. Antes de expô-lo, ousou uma associação, sem pretensões absolutas, de que a colonialidade do poder relaciona-se preponderantemente à *pólis*- o lugar ou não-lugar político de cada um na sociedade. A do saber, ao *logos*- o conhecimento, seus caminhos de construção e critérios de validação e relevância. A do ser,

engloba, segundo Walsh (2008), a *normatização ontológica* da racionalidade moderna gestada nas instituições sociais. Nas palavras dessa autora:

es la que se ejerce por médio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la “no existência”. Apunta la relación entre razón-racionalidad y humanidad: los más humanos son los que forman parte de la racionalidad formal – la racionalidad meio-fin de Weber que es la racionalidad de la modernidad concebida a partir del individuo “civilizado” (WALSH, 2008, p. 138).

Vejo que o entrelace entre os eixos de domínio da colonialidade é bastante estreito e as interconexões são várias e indissociáveis. Neste eixo específico identifiquei os processos de subalternização e de desumanização, os quais foram problematizados por Fanon e Memmi, em contextos de colonização, e por Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*. Processos esses emergentes da tensão permanente entre colonizador e colonizado, das violências múltiplas habitantes e fundadoras desse espaço social e cultural cindido entre ambos. Mas processos cuja lógica também persiste, com suas metamorfoses históricas, nas políticas identitárias com suas premissas essencialistas e no etnocentrismo desqualificador da Alteridade. A essencialização da diferença, a tendência à estereotipia do outro, a invisibilidade étnica do branco, a naturalização da dualidade de gênero masculino-feminino e, principalmente, o silenciamento da voz e da palavra desse Outro são os componentes desse domínio do “ser”.

Por isso, essa colonialidade caminha em parceria com a Poder e do Saber na medida em que é causa e efeito das demais. A *norma ontológica* da razão colonial moderna surge como critério para classificação hierárquica dos grupos e, ao mesmo tempo, como implicação dessa mesma estratificação sobre a existência humana. Dessa forma, chego ao eixo quarto desta exposição, a colonialidade da vida ou da mãe natureza. Esse ponto foi mais desenvolvido por Walsh (2008) que o situa do seguinte modo: “encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenária entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma” (p. 138)

Entendo essa colonialidade direcionada para a dessacralização da territorialidade e da temporalidade existente, nos dizeres de Walsh (2008), em comunidades e movimentos ancestrais, cuja cosmovisão torna-se obstáculo a ser confrontado militar ou pedagogicamente. Processo este que envolve a desqualificação desses saberes, daqueles e das práticas em que são enunciados, e dos simbolismos que abrigam seu teor sagrado.

Com isso, percebo que o empreendimento conjunto da colonização e modernidade não obteria sucesso se a cosmovisão dos povos fosse entendida como digna e legítima, ou seja, se,

estivesse no mesmo plano horizontal. Mas, pelo contrário, como parte da separação entre razão e mundo, natureza e cultura, a colonialidade volta-se para a própria existência, para a vida e o viver. Questionar as relações sacralizadas dos povos, inserir a dualidade do sagrado e profano ocidental-europeu e exaltar a mitificação da ciência moderna são processos cruciais desse domínio. Daí a pertinência observada por Walsh (2008) da negação das cosmovisões sacralizadoras da natureza e da vida nos diferentes cantos do planeta:

Al negar esta relación milenária, espiritual e integral, explotar y controlar la naturaleza y ressaltar el poder del individuo moderno civilizado (que aún se piensa com relación al blanco europeo o norteamericano) sobre el resto, como también los modelos de sociedad “modernas” y “racional” con sus raíces europeo-americanas y cristanas, este eje de la colonialidad há pretendido acabar con todo la base de vida de los pueblos ancestrales, tanto indígenas como afrodescendientes (p. 139).

Esse eixo, assim como os demais, reflete as separações apontadas por Lander (2005) originadoras e reiteradas no e pelo par modernidade/colonialidade. As cisões entre mente e corpo, razão e emoção, humano e natureza projetam um lugar ausente de significação dignificante, permeado de ethos. Mas não por essa não existir dentro de outras cosmovisões ou mesmo dentro da própria história cultural europeia. E sim pela necessária negação de um ethos significador da natureza e da vida, que dificultaria a legitimação de sua redução a uma “matéria-prima” a serviço da produção e do consumo. À Alteridade é reservado o exílio, a migração em sentido de desterro. Sem a qual, não seria possível a afirmação do mesmo, dos centros da *pólis*, do *logos*, da *ontologia* e da *vida*. No entanto, creio ser importante ressaltar que os quatro eixos entrelaçados da colonialidade, embora fortalecedores da eficácia da naturalização universalização da experiência europeia, tem por sua qualidade, o conflito e a tensão como estados permanentes. Na ilustração de Fanon sobre a tensão permanente entre colono e colonizado, no retrato de Memmi do conflito do colonizado entre a atração e a repulsa pelo colonizador, e na leitura de Freire das mediações opressores-oprimidos, encontro esse estado contraditório e paradoxal, fonte da capilaridade colonial mas também das suas insurgências. Isso tudo torna, portanto, o fazer da produção do conhecimento, em seus diversos espaços e tempos, um exercício de apreensão, como disse anteriormente, no duplo sentido da análise e compreensão e da inquietação, receosa diante desse cenário e mobilizada pela busca de modos de re-existência.

Modos esses, que acredito não serem possíveis pela atualização das separações elencadas por Lander (2005) nem das colonialidades explanadas por Walsh (2008), mas pela identificação e proposição de lógicas, de racionalidades integradoras, invisíveis, a princípio, ao abismo abissal criado pela e na modernidade/colonialidade. Um exercício que não traz em

seu centro, a eleição de altares para a ciência, para a moral e a justiça, para a arte, mas relações dialógicas entre saberes, descoloniais.

É nesse ponto que me dirijo agora para os pressupostos e os efeitos do “*giro descolonial*”, conforme a sistematização de Chamecki (2010) e sua ênfase nos apontamentos de Mignolo acerca desse deslocamento ético, político e epistêmico necessário para a superação das múltiplas facetas da colonialidade. Desse modo, abordo aqui as ideias básicas desse exercício apreensivo do *giro colonial*, sua característica, seu surgimento e sua orientação. Comungo com o estudo de Chamecki (2010) que será a interlocução da qual absorvo estas sínteses. Adianto que serão suportes epistêmicos para esta pesquisa a busca em reaproximar os aspectos separados no e pelo projeto da modernidade – conforme Lander (2005)-, a análise crítica das faces de domínio da colonialidade– de acordo com Walsh (2008) e o exercício inventivo necessário ao *giro* e o *pensamento descolonial*- segundo Mignolo *apud* Chamecki (2010). Quanto ao *Giro descolonial*, enquanto movimento apreensivo:

Caracteriza-se por sustentar que a crítica ao eurocentrismo moderno deve ser construída “de baixo”, do horizonte dos povos localizados no lado obscuro da modernidade, do contexto cultural e social daqueles que foram inferiorizados e vilipendiados pela normatização moderna, da experiência histórica das vítimas da faceta violenta da modernidade (CHAMECKI, 2010, p. 123).

Essa é a fonte de sua apreensão, partir do lócus subalternizado e desumanizado, de suas experiências, seus ethos, saberes e sociabilidades, de modo a não só dá visibilidade essas racionalidades exiladas dos cânones da razão moderna, mas contribuir para e na desconstrução dos pilares da divisão abissal (SANTOS, 2010) fonte do seu desterro. Nesse aspecto, entendo que a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire antecipa as bases ética, política e educacional do *giro descolonial*, pois fundamenta uma opção pelos exilados e desterrados do mundo dual da modernidade/colonialidade.

Sua proposição em partir dos saberes prévios dos sujeitos envoltos nas cadeias da opressão, dos temas-geradores das situações-limite de suas vidas, da postura dialógica e não paternalista ou bancária frente a esses saberes e sujeitos, inegavelmente, move-se no sentido do *giro descolonial*. Assim, também observo a Psicologia da Libertação, inaugurada por Martin-Baró em convergência com a característica mestra do *giro descolonial*, ao buscar, inspirada também em Freire (1987), um saber e fazer profissional pautado em uma práxis problematizadora das relações e afetos que emudecem as significações dos sujeitos. Em especial, a contribuição de Baró na compreensão que trago acerca da religiosidade nesta pesquisa, está mais precisamente em um olhar explicativo e compreensivo desse fenômeno, psicossocial, não redutor da experiência religiosa e cego aos condicionantes históricos. Nesse

sentido é que apresento mais uma sinalização de Mignolo, abordada por Chamecki (2010), quanto ao *giro descolonial* pois este “surge da diferença colonial, isto é, de tudo que foi reduzido ao silêncio e ao passado, tido como superado e relegado à exterioridade, desde que o pensamento imperialista se converteu em único” (p. 128).

Ou seja, a irrupção descolonial envolve uma apreensão, sobretudo, por parte dos próprios sujeitos, oprimidos ou subalternizados, do lugar, do tempo e da linguagem de sua enunciação. A assunção da alteridade, não mais como diferença em função do centro moderno, implica, ao meu ver, em territorialidades, temporalidades e linguagens que comporão outras racionalidades.

Não com vistas a assumir o centro, mas a uma horizontalidade dialógica, oposta à unicidade do pensamento monolítico moderno/colonial. Ressalto, todavia, um aspecto em que, por vezes, *o giro descolonial* possa ser mal entendido, pois ele “não busca a recuperação fundamentalista do passado em sua originalidade perdida, e sim a reativação da diferença social, sexual e de gênero como “pensamento fronteiro crítico diferencial” (CHAMECKI, 2010, p. 128).

Esse é um ponto importante já que a potência crítica e inventiva da *descolonialidade* se perde ao abandonar a apreensão em seu exercício *inconcluso* e adotar a monológica presunção de sua validade e acabamento. Por isso, no que tange à produção de conhecimento, entendendo sua íntima ligação com os modelos de Estado e de governo, Chamecki (2010) traz o alerta de Mignolo que “orienta para se desprender das categorias de pensamento que naturalizam as relações de colonialidade em nome da retórica da modernidade, do progresso e da democracia” (p. 128).

A tarefa de desconstrução da neutralização e da naturalização da experiência europeia, ou de outro modo, de enfraquecimento de sua eficácia, exige uma relação de autonomia frente aos seus cânones categoriais. Isso, advirto, não representa sua absoluta negação, mas o reerguimento das categorias silenciadas pelo, conforme Santos, pelo *pensamento abissal*, e a transformação daquelas originadas nas alternativas críticas à modernidade que dela emergiram. Afinal, não seria esse o duplo exercício apreensivo de Fanon, de Memmi, de Freire e de outros/as integrantes dos estudos pós-coloniais, e da própria rede latino-americana a qual me deteve nessas linhas?

2.3 Os Tremembé: apontamentos históricos do seu passado e presente

Segundo Pinheiro (2002), a instituição da Capitania do Ceará aconteceu posteriormente às outras da região que hoje denominamos ‘Nordeste’. Ainda segundo esse autor, entre os séculos XVII e XVIII, a forma de estímulo à exploração do território da Capitania era pela doação de cartas de sesmarias, o que, ou refletia disputas pelo espaço, ou os produzia. Nesse aspecto, ao contrário de Portugal que, durante o século XIV a Lei de Sesmarias fomentava a produção em latifúndios improdutivos, por meio da sua doação a ‘pequenos’ agricultores, no território colonizado brasileiro, o sentido dessa prática é alterado, na medida em que, seu foco era entrega de extensas áreas com a desconsideração dos seus ocupantes pre-existentes (PINHEIRO, 2002).

Conforme Pinheiro (2002), entre 1679 e 1700 houve grande absenteísmo, não efetivação das sesmarias doadas, o que a partir desse período sofre uma mudança radical na qual o grau de ocupação passa a ser preponderante: “Entre 1679-1699, num período de 20 anos, foram doadas 261 sesmarias o que representa uma média de 13 cartas por ano. No período seguinte entre 1700 e 1750, num período de 40 anos, foram doadas 1.700 sesmarias.” (PINHEIRO, 2002, p. 30)

De todo modo, em ambos períodos foi marcante a pecuária como estratégia econômica de uso da terra, com uma expansão acentuada a partir do início do século XVIII (PINHEIRO, 2002). Esse empreendimento colonial precisa ser visto não somente como um olhar atento a uma lógica econômica desconectada da política, mas, pelo contrário, eminentemente política na medida em que promove conflitos entre modos de existência, de apropriação do tempo e do espaço:

É importante ressaltar que o território tinha significado diferenciado para os povos indígenas e para os colonos. Para estes últimos, a terra era sobretudo um meio de produção, enquanto que para os povos indígenas, além de ser um dos meios que lhes garantia a sobrevivência, o território constituía-se em um valor simbólico, através do qual se definia a própria identidade (PINHEIRO, 2002, p. 18)

O peso, nesse processo histórico, aos modos de apropriação do território pelos diversos atores dos dramas vividos pelos povos, denominados ‘indígenas’ pelos colonizadores e posteriores agências estatais, é substancial. Sobre esse processo de ‘*reelaboração cultural*’, é elucidativa a reflexão de Oliveira (1999) acerca da dinâmica étnica emergente de tais movimentos sociohistóricos, no que tange à formação dos índios do Nordeste, seja no cenário colonial- sob a instauração de aldeamentos de missões religiosas- ou, mais recentemente, pela ação de agências indigenistas governamentais:

As afinidades culturais ou linguísticas, bem como os vínculos afetivos e históricos porventura existentes entre os membros dessa unidade política-administrativa (arbitrária e circunstancial), serão retrabalhados pelos próprios sujeitos em um contexto histórico determinado e contrastados com características atribuídas aos membros de outras unidades, deflagrando um processo de reorganização sociocultural de amplas proporções (OLIVEIRA, 1999, p. 22)

Esse processo de *territorialização*, apontado pelo autor acima, foi permeado de conflitos entre colonos e povos nativos, em sua maioria, chamados de *Tapuias*, forma pejorativa e generalizante de identificar aqueles que não mantinham relações amistosas com os portugueses e cujas línguas e hábitos eram incompreendidos e desqualificados por parte dos colonizadores (PINHEIRO, 2002).

Assim, a medida em que a pecuária é estimulada a avançar pela Capitania do Ceará, acentuam-se os confrontos com os nativos que ali já viviam. Esses conflitos descritos por Pinheiro (2002), denotam as condições econômicas e políticas produtoras e produzidas pelo que Lander (2005) identifica como a colonialidade do Poder, a hierarquização dos sujeitos e de seus artefatos culturais -símbolos, sociabilidades e organicidade- de modo a exaltar a racionalidade da matriz ocidental e colonial. Cabe, entretanto, ressaltar, que tal processo já pressupõe práticas de resistência e apropriações por parte dos sujeitos subalternizados por tal hierarquia. De outro modo, a subalternização, como efeito da colonialidade, não anula ou exclui a postura e disposição dos povos nativos para enfrentamentos diversos, como menciono a seguir. Como auge dessas várias tensões, Pires (2002) descreve a “Guerra dos Bárbaros”, a luta entre colonos e soldados contra os genericamente denominados *Tapuias*. Entre tais grupos nativos, a autora encontra referência em seu levantamento dos escritos da ou sobre a época de um povo chamado “Tremembés”, habitantes do litoral do Ceará, “*vizinhança do Camuci*”. Apesar desse conflito ter ocorrido sobretudo no sertão das capitanias do Ceará, Pernambuco e Bahia, a menção aos Tremembé como Tapuias, denota a natureza de sua relação como os colonos e com os agentes oficiais da metrópole portuguesa.

Nesse sentido, Studart Filho, em seu livro “Aborígenes do Ceará” de 1965, traz alguns relatos acerca dos *Tremembés* que detalham os confrontos com colonos e as perseguições sofridas por esse povo por parte dos soldados. Entre essas lutas, o autor confirma a participação dos *Tremembés* no ‘levante dos Tapuias’, o que converge com a referência feita por Pires (2002) e aponta relações marcadas por profunda violência entre esse povo nativo e os colonizadores. Em meio aos conflitos, Studart Filho (1965) descreve as tentativas de catequese e de ‘assentamento’ dos *Tremembés* por parte da Igreja e dos órgãos coloniais. Em boa parte infrutíferas, as buscas em ‘fixar’ esse povo eram acompanhada de fugas para o

litoral do Maranhão e do atual Piauí. De acordo ainda com esse autor, no ano de 1818, aproximadamente, havia a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição de Almofala na qual viviam “*índios dessa parentela que, pacificamente, se dedicavam à agricultura e a pesca.*”

Por sua vez, Thomaz Pompeu Sobrinho, no livro ‘A Grandeza Índia do Ceará’, fortalece essa visão traçada pelo campo histórico dos Tremembé como povo que habitava uma faixa de litoral do Maranhão ao Ceará, que empreendeu lutas constantes com os colonizadores e que, com muitas restrições, adaptaram-se as estratégias de catequese e assentamento.

Desse modo, o autor descreve a fundação do aldeamento de Almofala, em meio a essas lutas entre os Tremembé e a colonização, aspecto esse impossível de ser reduzido à ação religiosa missionária, mas também impossível de ser entendido sem a mesma. Por isso, a partir desse autor:

As perseguições aos *Tremembés*, oriundas especialmente do Maranhão, fizeram nos derivar mais para o lado do Ceará no século XVIII, onde se foram acomodando com os colonos. Em 1702 fundou-se a aldeia de Almofala, perto da barra do rio Aracatimirim, poucas léguas a leste do estuário do rio Acaraú. A missão confiada aos cuidados do padre José Borges de Novais, prosperou e recolheu ao seu seio os índios dispersos da região (POMPEU SOBRINHO, 1951, p. 261-262).

No trecho acima, identifico a convergência entre os processos de perseguição e de catequização no surgimento do aldeamento de Almofala, o que reflete, em meu entendimento, as imbricações entre a colonialidade do Poder, do Ser e da Mãe Natureza, na medida em que os dois processos legitimam-se e são efetivados em função de uma lógica subalternizante e desumanizadora que valida a morte ou a doutrinação religiosa. Destaco que a própria menção de Pompeu Sobrinho (1951) à postura de confronto dos Tremembé frente às ações coloniais, indicam que resistências nos mais diversos níveis e modos existiram. E, principalmente, no que pese a caracterização feita pelo autor aos Tremembé presentes no período da fundação do aldeamento, “*os índios dispersos da região*”, apreendo que a existência desse povo nesse território é anterior ao aldeamento. Isso indica que ali já habitavam e, dessa maneira, como qualquer grupo humano, se apropriavam o espaço – territorialidade- e do tempo – temporalidade- de modo particular, peculiar, de forma que, a adjetivação de “*dispersos*” pouco tem a dizer da relação dos mesmo com território.

Assim, tais aspectos não só semânticos mas cosmogônicos, podem ter participado daquilo que Pompa (1990) e Ribeiro (2015) identificam como *negociações* ou disputas pelo e do sentido em torno de si e do mundo, da vida, ocorrentes historicamente nos *entre-lugares* da cultura: “Ou seja, é no limite, nas fronteiras, que os sujeitos negociam suas convicções e posturas, dando origem a novas culturas híbridas” (RIBEIRO, 2015, p. 260).

A dinâmica étnica é vista, então, como um processo de produção de identidade, de territorialidades e temporalidades, a se intensificar no e pelo contato, nas fronteiras delineadoras dos contextos e das posições de enunciação dos sujeitos. A religiosidade e a espiritualidade são, portanto, gestadas sob tais atravessamentos semânticos, o que carece de uma atenção especial quanto às imbricações entre cultura e poder. Nesse sentido, Pompeu Sobrinho (1951) indica ainda que aspectos relativos à religião e à magia são um ‘*campo virgem para ser explorado*’. Muitas foram, nas palavras desse autor, as dificuldades de missionários para introduzir “*preceitos religiosos*” entre os Tremembé, o que se reflete no pouco material a esse respeito. Salvo, trechos como o que se segue:

O Padre Bettendorf ficou escandalizado quando um chefe Tremembé, a que procurava doutrinar no colégios do Maranhão, lhe disse “*céu não presta para nada, só a terra sim, esta é boa*”. Para o índio, só a terra era boa, porque lhe dava peixe e carne com que se alimentar. Ao que parece, a chuva que fertilizava o solo era condição, não do céu, mas porventura, de alguma coisa sujeita à força da magia de algum feiticeiro da tribo (POMPEU SOBRINHO, 1951, p. 264).

O trecho acima é bastante ilustrativo da dinâmica étnica em curso desde o período colonial, na qual, conforme Pompa (2003), houve um exercício de *tradutibilidade* entre os sujeitos, marcado pela violência colonial, que não pode ser desconsiderada enquanto marca histórica e multifacetada da colonização, mas não pode também invisibilizar as apropriações e tensões originadoras de uma semântica marcada pelo *hibridismo*, traço da produção cultural inerente ao contato entre os povos nativos e colonizadores. Dessa forma, a fala do chefe Tremembé acima demonstra um pouco das disputas em torno dos significados e símbolos relevantes para cada povo e, ao meu ver, do conflito entre cosmologias e suas distintas hermenêuticas acerca da vida e do mundo. Impossível não pensar a Colonialidade da Mãe Natureza a atravessar essas disputas em e por *tradução*, seja no campo dos afetos, a “*escandalização*” do referido Padre, seja na leitura de Pompeu acerca do olhar do índio orientado por ideias de magia e, dessa maneira, mágico, com conotação de ilusão. Algo não relacionado à reação do Padre e à sua confissão em específico.

Assim, esse retrato da colonialidade na relação entre os colonizadores/igreja e os Tremembé, aponta para o que Paiva (1982) descreve como o empreendimento da catequese, marcado pela tentativa de desqualificação dos *pajés* enquanto autoridades espirituais e dos traços culturais dos povos nativos, e pela busca de assimilação, por parte dos padres, de parte da lógica da cosmovisão dos povos aldeados, para incorporá-las nos rituais de catequese e na tentativa de desconstruir a crença no poder do pajé. Por um lado, a adaptação linguística feita pelos agentes da igreja ampliou a eficiência da imposição de uma nova ordem, a colonial, mas

também se deu pelas resistências dos povos, de acordo com Pompa (2008), o que gerou um *hibridismo* nos modos de existência que se fazem presentes até tempos recentes. Esses aspectos históricos situam, minimamente, a perspectiva na qual construí a percepção acerca da espiritualidade neste trabalho: reveladora de uma cosmovisão, não apenas de um pensamento fragmentado, produzida nas tensões coloniais e pós-coloniais, marcada pelo hibridismo e em constante mutação, inclusive, pela historicidade de suas expressões.

Com tais afirmações, avanço no tempo cronológico para o século XX e XXI para contextualizar, brevemente, os Tremembé com os quais esta pesquisa foi desenvolvida. O povo Tremembé distribui-se, atualmente, em diversos grupos residentes nos municípios de Itarema, Itapipoca e Acaraú – região do Vale do Acaraú-, mas são também encontrados em localidades do Piauí e do Maranhão. Nos anos 80, inseridos em um período de profunda efervescência reivindicatória, os movimentos por redemocratização, de vários grupos da sociedade, a população indígena, em especial do Nordeste, irrompeu um silêncio secular para buscar seus direitos (GONDIM, 2009).

Dessa forma, sua produção identitária tem ocorrido nas fronteiras de suas complexas e tensas interações com diferentes grupos sociais, nesse e por esse contexto de ebulição social. Essa perspectiva, adotada ainda por Oliveira Júnior (1998), compreende que tal processo situa as transformações dos povos indígenas do Nordeste em uma “*reelaboração cultural*” em função da necessidade de afirmação e de reconhecimento étnico na luta pela demarcação da Terra. Como abordarei a posteriori, essa dinâmica étnica considero ser eminentemente “intercultural”, ou seja, situada nas fronteiras criadas nessas lutas e deflagradoras de questionamentos em torno das semânticas acerca dos povos indígenas na sociedade.

Dessa maneira, em acordo com Gondim (2009), os Tremembé de Almofala estão entre os primeiros povos indígenas a se organizar em torno do reconhecimento por parte do Estado e da sociedade de sua etnicidade. Suas lutas tem se voltado à demarcação da terra, a uma diferenciada atenção à saúde e educação escolar no intuito do fortalecimento dessa mesma identidade.

Tais enfrentamentos trazem consigo as vicissitudes da condição intercultural caracterizadora da dinâmica étnica e do que Oliveira (1999) identifica como a reelaboração cultural dos povos indígenas do Nordeste. Processo esse multifacetado e peculiar à historicidade e às territorialidades – modos de apropriação do território-, vividas e instituídas por cada povo em um contexto de *hibridismo* (BHABHA, 1998) e de vigência da colonialidade (WALSH, 2008).

Nesse sentido, tais lutas por uma saúde e educação diferenciada revelam as apropriações e tensões experimentadas pelos Tremembé da modernidade que lhes chega movida pela lógica instrumental colonial. Dessa forma, os saberes inerentes aos seus modos de viver surgem de suas re.visões do passado, a partir da incorporação de novos sentidos a seus traços culturais tradicionais (GONDIM, 2009), e das resignificações do presente, mediante a incorporação de artefatos ancestrais retomados para demarcar sua etnicidade frente ao contato com outros grupos sociais em função da luta pela terra.

Nesse aspecto, destaco uma das Marchas Tremembé das quais participei no decorrer deste estudo, a “XII Marcha Indígena em Memória a História de Luta e Resistências dos nossos Troncos Velhos “, em 2015. A cada ano os Tremembé das diversas localidades, inclusive, não só de Almofala, definem uma temática a abordar no 07 de setembro,

Esse ponto é bastante anunciador do caráter político da Marcha e do histórico lugar em que se vêem os Tremembé frente a sociedade e que, por essa ação, enunciam seu estar no mundo, seja explicitamente pela denúncia, quando realizaram, em 2013, a X Marcha Tremembé- “*Resistência e Autonomia do Povo Tremembé em Protesto a Degradação Ambiental e Implantação de Parques Eólicos no Aldeamento de Almofala*”- seja pelo reconhecimento, por exemplo, na XI Marcha- “*Força e Resistência dos Encantados*”- dos que participaram da luta pela afirmação da etnicidade Tremembé e pela demarcação das terras do aldeamento.

Nesta última, a Espiritualidade de Encanto fica bastante perceptível no reconhecimento dos Tremembé quanto à trajetória de vida de lideranças que atuaram no sentido de uma contribuição para a luta, sobretudo quando suas biografias se entrelaçam com a da história do aldeamento, em especial, das localidades que, nessa Marcha, prestaram-lhes homenagem.

Ao meu ver, ao serem qualificados como *encantados* os Tremembé reafirmam a presença daqueles que partiram entre os que estão, ao mesmo tempo que “*co-memoram*” sua história de vida e, simultaneamente, a história do lugar. Nesse aspecto, a XII Marcha segue nesse propósito e de modo bastante explícito- “*em Memória a História de Luta e Resistências dos nossos Troncos Velhos*”.

As imagens abaixo, tiradas por mim, como participante desse acontecimento, trazem enunciados delineadores dos significados pelos quais os Tremembé estão a disputar nas fronteiras de suas dinâmicas interculturais e geracionais:

Figura 05: Faixas da XII Marcha Tremembé em Almofala.



Fonte: Arquivo próprio.



Fonte: Arquivo próprio.

Os dizeres das faixas em questão, que me chamaram a atenção já quando ali me encontrava, apontam para os laços entre a luta, a relação com a terra, o saber, a memória e a história dos Tremembé. Na primeira, “*Nossos Antepassados, Povo forte e batalhador, Lutando pela Terra, com coragem e amor*”, e na segunda, “*Os ancestrais são livros abertos para as futuras gerações*”.

São formas simbólicas interculturais produzidas pelos Tremembé em um complexo cenário sociohistórico, em que a luta se dá com participação, de diferentes modos, das escolas, seja como espaço de realização das reuniões, das assembléias da própria Marcha, seja pelas pautas e agendas criadas a partir também das escolas. Os dizeres dessas faixas são melhor entendidos quando são lidos nas fronteiras inteculturais e geracionais que compõem a visibilização de sua etnicidade.

A XII Marcha, como outras organizadas anualmente, nessa data de setembro, iniciou-se pela manhã, com brincadeiras associadas à “cultura Tremembé”, da qual participam crianças, jovens e professores, com a audiência de diferentes pessoas das localidades presentes ali na Escola da Praia.

Após esse momento, ocorrem apresentações de cada escola, no pátio central, acerca do tema da marcha. Nesse acontecimento, muitas enfocaram homenagens a Velhas Lideranças Tremembé por suas contribuições na luta em cada comunidade. Esse momento, muito rico de afetos e significações, expressa as relações intergeracionais enfocadas nesta pesquisa, e constitui-se por uma ritualidade a acompanhar todos os instantes da Marcha.

Posterior a esse momento, segue-se o desfile com representantes de cada escola, o que novamente, indica a relevante participação das mesmas na dinâmica das Marchas que pode

presenciar ao longo dos quatro anos de realização deste estudo. A imagem que se seguem mostram o pátio da escola em que tais ações ocorreram e o momento em frente ao cemitério, quando se dá uma das paradas da caminhada pelas ruas de Almofala.

Figura 06 : Concentração em frente ao Cemitério



Fonte: Arquivo próprio.

Para os propósitos dessa pesquisa busquei aprofundar essas questões, a partir de uma inserção nas localidades Tremembé da Praia, mas também nas comunidades da Passagem Rasa e da Tapera.

No próprio período de entrada nesses territórios expressou-se a pertinência em se conhecer as expressões nas diferentes localidades acima, pois aspectos relativos à espiritualidade ganham expressão singular conforme a territorialidade, a temporalidade e o universo relacional dos sujeitos.

Essas são as bases para o entendimento do *giro descolonial* exercitado por esses sujeitos através de suas dinâmicas étnicas e geracionais, nas e das quais emergem suas experiências e saberes de Espiritualidade.

3 TRANÇADOS INTERCULTURAIS E INTERGERACIONAIS TREMEMBÉ

3.1. *Olhares sobre as dinâmicas interculturais*

Durante os capítulos anteriores, transitei entre as prerrogativas pós-coloniais e o pelo giro descolonial na busca por entender as ressonâncias e as mutações da matriz colonial em nossa contemporaneidade, principalmente, Latino Americana. Nesse intuito, a compreensão das repercussões históricas e dos efeitos ontológicos e éticos da integração modernidade/colonialidade, permitiu-me perceber a incongruência em pensar os fenômenos culturais e históricos, desvinculados das relações de poder. As quatro inscrições da colonialidade, no poder, no ser, no saber e na cosmogonia refletem as cisões cruciais para a implementação da modernidade, e ao mesmo tempo incidem na estruturação das sociedades ocidentais, em suas instituições, modos de vida e de governo. Esse contexto torna desafiadora a tarefa em se pensar temas como a religiosidade e a cultura, principalmente, conforme sinalizado por Wirth (2013) a partir das epistemologias pós-coloniais, a relação intrínseca entre ambas. Nesse aspecto, os escritos de Dussel e de Baró acerca da religiosidade na América Latina são bastante ilustrativos do quanto essa relação é constituinte, mesmo que não unicamente, dos modos de vida e dos referenciais de existência nos relativos países.

Por isso, uma apreciação acerca dos fenômenos culturais a considerar esses acúmulos em torno das imbricações entre religião-cultura-poder se faz necessário. Mesmo reconhecendo os limites tênues a distinguir essas temáticas, o que me parece ser imprescindível é manter uma reflexão não dissociável das mesmas, a apreender seus nexos inerentes. Para tal, volto-me para a abordagem de John Thompson acerca dos estudos dos fenômenos culturais, indicação feita por meu orientador, inicialmente para inspirar metodologicamente esta pesquisa, pela Hermenêutica de Profundidade, mas que suscitou grandes contribuições para minha percepção acerca da categoria cultura.

Uma primeira contribuição de Thompson (1995) está em sua argumentação quanto à pertinência no pensar em termos de cultura ao nos indagarmos sobre eventos, acontecimentos, relações e instituições humanas. Esse valor reside nas significações produtoras e produto de tais processos e sua peculiar fundação social e histórica, a qual exige do estudo dos fenômenos culturais um olhar tanto a esse cenário quanto às codificações construídas e construtoras da experiência humana. Assim, Thompson (1995) adverte que:

a vida social não é, simplesmente, uma questão de objetos e fatos que ocorrem como fenômenos de mundo natural: ela é, também, uma questão de ações e expressões

significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através desses artefatos e que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem. Em sentido mais amplo, o estudo dos fenômenos culturais pode ser pensado como o estudo do mundo sócio-histórico constituído como um campo de significados (p. 165).

Observo nesse trecho produzido pelo autor alguns pontos-chave a referendar a presença da categoria cultura diante dos fenômenos religiosos/espirituais, geracionais e étnicos. Um primeiro, já mencionado mais acima, é a significância inerente às ações e expressões humanas, o que afasta seu tratamento analítico e compreensivo de perspectivas de influência positivista nas quais os fenômenos sociais são racionalizados (nesse caso, reduzidos) à semelhança de fatos biológicos. Além disso, pela existência humana, emergem objetos alçados à condição de artefatos – constructos produzidos pela e com a marca do humano- permeados pelas necessidades e afetos em sua vida social.

Um segundo ponto, imbricado ao aspecto anterior, aparece na condição humana de interpretante de si, do mundo e de suas criações. Não somente fazedor de ações e de objetos, mas por meio desses, expressa-se e com eles intenciona algo. Essa concepção, bastante congruente com a corrente filosófica da Hermenêutica, traz para a discussão em torno da cultura, não apenas a presença dos significados nas práticas e interações, mas a postura ou disposição interpretante. É importante mencionar, porém, o destaque feito por Thompson (1995) ao componente socio-histórico do qual as significações emergem e no qual incidem alçando o humano ao plano da cultura, irredutível a esquemas estritamente biológicos. Diante dos argumentos de Thompson (1995) a referendar a pertinência do uso da categoria cultura em estudos a abordar fenômenos humanos e sociais, cabe agora explanar sobre suas contribuições para a elaboração de uma concepção desse termo em sintonia com tais aspectos.

Para isso, abordarei a *concepção simbólica* de cultura da qual o autor parte para sua ampliação e complexificação em uma *concepção estrutural* que será por mim utilizada no entendimento da proposta da Hermenêutica Profunda e base para a discussão a por vir sobre interculturalidade.

3.1.1. A concepção simbólica de cultura

A síntese elaborada por Thompson (1995) em termo da chamada concepção simbólica, traz as seguintes formulações acerca da cultura e de seu foco de análise:

cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos

quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças. A análise cultural é, em primeiro lugar e principalmente, a elucidação desses padrões de significado, a explicação interpretativa dos significados incorporados às formas simbólicas (p. 176)

Dessa maneira, para pensar a essa concepção de cultura, Thompson (1995) recorre a Geertz, antropólogo, a quem imputa uma contribuição diferencial aos estudos dos fenômenos culturais. Diante disso, trago a conceituação de Geertz (1989) encontrada na abertura de seu livro de maior notoriedade, cujo título já indica algo da constituição da cultura e do modo de apreensão da mesma:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 4).

A noção desse antropólogo possui em seu centro a ideia de significado, ou melhor, de “*teias de significados*”, uma concepção mais sistêmica, cuja metáfora expressa e enfoca o conjunto das articulações nas quais o humano se *encontra*. Outro aspecto, nessa percepção de Geertz (1989) é a participação do ser humano na tessitura dessas conexões. Ou seja, os significados e seus nexos possuem autoria, não surgem como epifenômeno. Daí que a antropologia para esse autor, possui um caráter mais hermenêutico do que experimental, com alvo de seu exercício interpretativo o significado. Esse recorte reflete a influência de Ricoeur sobre Geertz, o que será visto, posteriormente, também em sua ideia de *texto*, fundamental para o entendimento da *cultura*. O marcante no modo de análise na concepção desse antropólogo, segundo Thompson (1995), é o reconhecimento da participação ativa dos sujeitos na produção dos fenômenos culturais. Esse aspecto produz outras nuances:

Ao analisar a cultura, entramos em emaranhadas camadas de significados, descrevendo e redescrivendo ações e expressões que são já significativas para os próprios indivíduos que estão produzindo, percebendo e interpretando essas ações e expressões no curso de sua vida diária (THOMPSON, 1995, p. 175).

Pautado na conceituação de Geertz (1989), Thompson (1995) assume a integração entre análise e descrição diante da complexidade presente nas imbricações entre significado e ação. Dessa forma, a ideia de autoria permeia a disposição ativa da participação dos indivíduos nas produções culturais. Ao se considerar a autoria ou a ação interpretativa dos sujeitos em seus contextos particulares, compreendo que os estudos de cultura passam a conviver, de modo mais explícito, com exigências de ordem metodológica e até epistêmica resultantes dessa valoração da ação ativa dos sujeitos no processo. Assim, a interpretação substitui a noção de aquisição da concepção *descritiva* e ao ser visualizada já nos indivíduos

pertencentes e produtores dos fenômenos culturais, convida à compreensão dos lugares sociais e históricos que ocupam ou anseiam. Com isso, Thompson (1995), ao pensar a integração entre mercado e meios de comunicação na modernidade, depreende da concepção representada na obra de Geertz (1989) outros horizontes e tarefas para pesquisas elaboradas tendo essa categoria como eixo central:

a análise da cultura tem pouco a ver com formulação de leis e predição, muito menos com a construção de grandiosos esquemas evolucionistas; tem mais a ver com a interpretação de um texto literário do que com a observação de regularidades empíricas. O analista busca dar sentido a ações e expressões, de especificar o significado que elas têm para os autores que as praticam e, assim fazendo, aventurar algumas sugestões, algumas considerações contestáveis sobre a sociedade da qual essas ações e expressões são parte (THOMPSON, 1995, p. 176).

A partir de Geertz, Thompson reconhece uma potência na postura interpretativa de produtos literários para os estudos de cultura, pois ambos trazem em seu seio a significação e suas conexões. Dessa maneira, não é na busca por regularidades e, em consequência, de leis gerais que se potencializará os estudos dos fenômenos culturais. Mas na apreensão dos significados pessoais e coletivos produzidos para e nas ações e acontecimentos de uma coletividade. Em acordo com Geertz (1989), Thompson recusa que tal processo tenha em seus desdobramentos uma interpretação, por parte do acadêmico, totalizante das *teias de significados*, mas sim uma descrição densa e plausível dessa tessitura na qual incide a marca do humano. Ainda em relação a essa proposição metodológica de tratamento das “conexões significativas” produzidas, interpretadas e partilhadas, Thompson (1995) assume a disposição também questionadora e propositiva na análise da cultura. Esse ponto é relevante pois proporciona um contato com as posições dos/as pesquisadores/as frente ao tema estudado e potencializa o caráter inventivo desse processo. Mas o que tornaria a concepção simbólica insuficiente para a análise da cultura já que Thompson (1995) aponta a relevância do mencionado recorte interpretativo? Apesar das potencialidades aqui discutidas, há dois pontos básicos limitadores na formulação de Geertz (1989), a grande representante dessa concepção.

O primeiro está nas variações na conceituação de cultura ao longo de sua obra, o que dificulta uma precisão maior, sobretudo, quanto aos desafios analíticos das complexas conexões entre os significados: “Assim, o uso de Geertz do termo “cultura” e sua visão da natureza e das tarefas da análise cultural não são claras e consistentes como pareceriam ser à primeira vista” (THOMPSON, 1995, p. 177).

O segundo ponto pode ser encontrado na problematização de Thompson quanto à noção de *texto* de Geertz nos estudos dos fenômenos culturais. Abordarei essa ideia não só para delinear seus possíveis limites conceituais, mas por considera-lo relevante para este estudo, o que detalharei melhor em seguida. Assim, a ideia de *texto* vai ser utilizada tanto para se pensar a constituição da cultura quanto o seu modo de análise.

A cultura pode ser vista como uma “montagem de textos”, como “documentos feitos ações”, como “trabalhos imaginativos elaborados a partir de materiais sociais”. O objetivo desta analogia com o texto é fixar nossa atenção nos modos pelos quais o significado é inscrito nas formas culturais e possibilitar-nos entender a análise dessas formas como semelhante, em aspectos essenciais, à interpretação de um texto literário (THOMPSON, 1995, p. 179).

Em seu aspecto constitutivo, as significações se inscrevem entrelaçando em uma tessitura, a formar um tecido de códigos que são lidos já no cotidiano pelos indivíduos, e o são também pelo/a pesquisador/a de modo análogo à tradução ou análise da literatura. A de se observar que se trata de uma interpretação das interpretações já circulantes e emergentes no cotidiano. É o que Geertz (1989) sinaliza como “*interpretação de segunda ordem*”, o que nos remete ao reconhecimento da disposição ativa dos sujeitos na produção cultural e ao alcance da compreensão do/a pesquisador/a. A limitação nessa noção de *texto* está, para Thompson (1995), na insuficiente fundamentação da dinâmica relacional da inscrição da significação nos artefatos culturais. E, o que me parece ser o mais importante na ótica desse autor, é a falta de uma análise das imbricações de elementos socio-históricos no entrelaçar das significações instituído aos moldes do *texto*. Nesse sentido, Thompson (1995), problematiza aspectos desse processo que ilustram essas conexões:

As ações e manifestações verbais do dia-a-dia, assim como fenômenos mais elaborados, tais como rituais, festivais e obras de arte, são sempre produtivos ou realizados em circunstâncias sócio-históricas particulares, por indivíduos específicos providos de certos recursos e possuidores de diferentes graus de poder e autoridade; e estes fenômenos significativos, uma vez produzidos ou realizados, circulam, são recebidos, percebidos e interpretados por outros indivíduos situados em circunstâncias sócio-históricas particulares, utilizando determinados recursos para captar o sentido dos fenômenos em questão (THOMPSON, 1995, p. 179).

É pela impossibilidade de se pensar as produções de significado isentas das particularidades históricas dos sujeitos e de suas relações de poder, que a noção de *texto* em Geertz mostra-se de alcance limitado. Para Thompson (1995), ao não prestigiar esses fatores, perde-se das complexas interações entre os significados, que são processadas nas relações concretas dos sujeitos em cenários específicos de exercício do poder. Nesse sentido, o autor reafirma o caráter sócio-histórico do entrelace das significações, configurando *textos*,

passíveis de leitura tanto por seus atores como por aqueles a realiza-los. Aspectos estes, não desprovidos de desdobramentos éticos e políticos, como identifico no trecho abaixo:

ignorar as formas pelas quais o texto, ou algo similar ao texto, está inserido em contextos sociais dentro dos quais, ele é produzido e recebido; é desconsiderar o sentido que ele tem para os próprios indivíduos envolvidos em sua criação e consumo, os próprios indivíduos para quem este objeto é, de maneiras diferentes e talvez divergentes, uma forma simbólica significativa (THOMPSON, 1995, p. 180).

Com tudo isso, a crítica de Thompson (1995) à noção de *texto*, não visa desconsiderá-la mas aprimorá-la através da assunção de um enfoque a aglutinar à concepção simbólica os fatores históricos e de poder com vistas a anunciar um outro recorte, o qual será denominado por ele de “*estrutural*”. Considerar tais aspectos com relação à noção de *texto* implica esta pesquisa no entendimento de que as narrativas de experiências relativas à espiritualidade, bem como, as mediações das e entre as gerações de professores e de Velhas Lideranças, são passíveis de uma *leitura* já por parte dos próprios sujeitos a viver e a enunciá-las, como pelo pesquisador, que neste caso, faz uma *leitura profunda* já que exercita uma apreensão, provisória e inventiva, das interpretações já tecidas pelos/as participantes das entrevistas. Por outro lado, os/as participantes também realizam uma *leitura profunda* quando a situação de entrevista configura uma *Etnovisita* na qual, pela dialogicidade desse encontro, as fronteiras étnicas entre pesquisador e entrevistados/as é anunciada, problematizada e recriada.

3.1.2. A concepção “*estrutural*” de cultura

Para ampliar a possibilidade de análise da concepção anterior, Thompson (1995) lança mão da noção de *forma simbólica* que será crucial para sua proposta de análise da cultura e daquilo que é seu anseio maior, da mercantilização dos meios de comunicação.

O entendimento dessa noção trará as costuras conceituais necessárias para a inserção dos aspectos socio-históricos nos estudos dos fenômenos culturais. E sobre ela Thompson diz o seguinte: “usarei o termo “formas simbólicas” para me referir a uma ampla variedade de fenômenos significativos, desde ações, gestos e rituais até manifestações verbais, textos, programas de televisão e obras de arte” (THOMPSON, 1995, p. 183).

As *formas simbólicas* se constituem, ao molde dos *textos*, no e pelo entrelaçamento dos significados constituídos e constituintes de cenários socio-históricos específicos. E, dessa maneira, é passível de uma leitura tanto por parte dos sujeitos imbricados em seus processos de produção, quanto de pesquisadores/as que se tornam também contribuintes dessas elaborações (THOMPSON, 1995). Sobre essas questões, um aspecto das *formas simbólicas* é

bastante elucidativo para a nuance empregada por Thompson (1995) com o intuito de potencializar a concepção simbólica de cultura:

o aspecto “contextual”, é também importante em questões de significado e de interpretação; mas chama a nossa atenção para as características socialmente estruturadas das formas simbólicas que são normalmente negligenciadas nas discussões sobre significado e interpretação, características que são, no mínimo, cruciais à análise da cultura (THOMPSON, 1995, p. 183).

É com o propósito de visibilizar as vinculações sociais das significações que Thompson (1995) apresenta esse aspecto contextual, principalmente, para a o exercício interpretativo da cultura. A negligência de tal aspecto proporciona uma compreensão da produção de significados descolada das relações de poder e das particularidades históricas nas quais os sujeitos se encontram. Em síntese, diante desses nexos identificados por Thompson (1995), ao passo que a concepção de cultura integra a dimensão simbólica à sociohistorica, a sua análise deve acompanhar esse movimento, sem perder de vista, seu traço eminentemente interpretativo. Para o autor:

a “análise cultural” como *o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas*. Os fenômenos culturais, deste ponto de vista, devem ser entendidos como *formas simbólicas em contextos estruturados* (THOMPSON, 1995, p. 181).

Percebo que o arranjo conceitual das *formas simbólicas* é determinante para a guinada do enfoque da análise dos fenômenos culturais. Essa formulação permite vislumbrar as transmissões entre gerações como intercâmbios de *formas simbólicas* geridas nas experiências e em suas apropriações pelas unidades geracionais. Além disso, mais que transmitidas, tais *formas* são interpretadas e expressam interpretações de cada locus geracional, o que indica seu caráter dinâmico, polissêmico e relacional. O estudo da intergeracionalidade, com essa perspectiva estrutural e simbólica da cultura, volta-se para a identificação dessas tramas de significação da experiência em seus contextos sociohistoricos constituintes. Por se tratar de um fenômeno que integra significação e poder, a cultura ao ter sua presença, pensada, nas relações entre gerações, indica elementos éticos e políticos com que os sujeitos elaboram e interrogam a finitude e a temporalidade de suas existências.

Assim, as *formas simbólicas* produzidas pelas *classes etárias* trazem em si as marcas das suas relações de poder, da polissemia inerente às suas tramas intrageracionais, dos dramas de sua experiência vivida. Aspectos estes nos quais a finitude adentra pelo deparar-se com mudanças sociais mobilizadoras ou mobilizadas, conforme o debate do giro decolonial, por crises intrínsecas ou ameaçadoras da modernidade/colonialidade. Inerentes no sentido de que,

ao confrontar as tradições (medievais ou dos povos colonizados), são parte desse mesmo projeto. Ameaçadoras quando emergem dessas tensões, mas assumem uma qualidade questionadora e propositora de outras racionalidades e modos de vida. Quando trazem uma potência insurgente, ou seja, não apenas circunscrita a conflitos usuais à matriz colonial.

O cerne é que, em consonância com Mannheim ao apontar a aceleração das mudanças sociais como fonte produtora de novas gerações, observo que a consciência da finitude tem como condição o próprio *movimento* da existência, sob condicionantes sociais e históricas a configurá-la em drama para cada unidade de geração. Por vivermos, sentirmos e sabermos dos fluxos de mutação biológicos, mas, também, provenientes de nossas tramas sociais, dos limites e possibilidades a circunscrever os tempos histórico e biográfico, é que a finitude desses processos torna-se perceptível e significativa. Além disso, a dramaticidade dessa condição existencial das gerações e do humano provocam uma disposição interpretativa dos sujeitos diante de um mundo e viver que não se revelam como evidência, mas código, enigma a ser decifrado. Dessa maneira, ainda em acordo com Mannheim, a transmissão cultural se torna uma tarefa incessante diante do constante “desaparecimento” dos atores sociais, da conflituosa e polifônica avaliação em torno do que deve ser lembrado ou esquecido.

Aspectos que trazem para a “transmissão da cultura”, processos de criação e de interpretação, em cenários sociohistoricos estruturados. Com os aspectos acima delineados, chego a uma formulação que almeja apontar a presença, se não o surgimento, da noção de finitude na significação das mudanças biológicas e sociais, e nas interpretações das formas simbólicas de e em relação a cada geração. Pela própria dinâmica conflitiva e de surgimento de grupos geracionais, seres humanos se vêem diante da perenidade do viver.

Essa é uma condição de possibilidade para o que estou, com as interlocuções realizadas nessa caminhada de estudo, a sinalizar como “espiritualidade”, qualidade das indagações, afetos e significações em torno da existência e da vida, mediadas, entre outros aspectos, pela finitude a envolver ou irromper nessa experiência.

3.1.3. Os Entrelugares e a Interculturalidade

Se a concepção de cultura adotada neste trabalho envolve a articulação da perspectiva simbólica com seus condicionantes sociohistoricos, denominada por Thompson (1995) de *estrutural*. Cabe, portanto, descrever esse contexto no qual são produzidas, interpretadas, transmitidas e reinventadas. Dissertar sobre as interinfluências dos enlaces de significados

com as situações, as relações e as posições sociais para entender, em especial neste estudo, as dinâmicas geracionais e étnicas.

Assim, para seguir nesse horizonte de problematização, é que me aproximo da explanação de Walsh (2008) acerca das configurações produzidas entre os fenômenos culturais e o poder dentro do projeto da modernidade/colonialidade. Nesse sentido, a autora realiza uma discussão focada na relação, nos dizeres de Thompson (1995), entre diferentes modos e locus sociohistoricos de produção de significações, o que a faz assumir a denominação “*interculturalidade*” tanto para apontar a característica desses fenômenos, quanto para refletir sobre suas categorias analíticas predominantes.

Mas, em que consiste a ideia de interculturalidade no pensamento de Walsh (2008)? Tal interrogação é pertinente para que não nos limitemos às impressões inicialmente suscitadas diante desse termo. Daí que parto da sinalização da autora de que se trata de “uno proceso y actividad contínua; debiera pues, ser pensada menos como substantivo y más como verbo de acción” (WALSH, 2005, p. 4).

Esse recorte proporciona um olhar para as ações e relações nas e pelas quais os fenômenos culturais se configuram dentro de cenários históricos e sociais marcados pelo incessante contato e conflitos entre sujeitos e povos em um sistema-mundo atravessado pelos desdobramentos do empreendimento da colonização. Dessa maneira, Walsh (2005) realiza um diálogo com um autor precursor dos estudos pós-coloniais, Homi Bhabha, do qual extrai os elementos principais para o entendimento do aspecto *relacional* de intercultural:

Lo *inter* es lo que Homi Bhabha (1994; 1998) refiere como el espacio intermedio o el “tercer espacio” onde dos o más culturas se encuentran, un espacio de traducción y negociacion en el cual cada una mantiene algo de si, sin asimilarse a la otra. Esta noción del tercer espacio [...] permite una forma de conceptualizar y visualizar la relación entre culturas como algo fluido, movible y dialéctico, como también ambivalente, contradictorio y conflictivo; sugiere, igualmente, que no hay fronteras rígidas entre culturas o entre personas que pertenecen a distintos grupos culturales (WALSH, 2005, p. 7- 8)

A fronteira é o lugar no qual as “culturas” se encontram e onde se realizam contatos e negociações pelas quais ao passo que mudam pelo seu intercambio também se mantem diante umas das outras. Essa perspectiva não dilui os conflitos e tensões entre os sujeitos e grupos, pelo contrário, reafirma-os como inerentes e constituintes. No entanto, não adota o horizonte da assimilação pelo qual, invariavelmente, o contato leva ao desaparecimento de um dos pólos. Cabe destacar, mais por uma leitura que faço de Bhabha (1994) e Walsh (2005) que ambos não negam a existência histórica de experiência de genocidas nas quais a colonialidade teve seus propósitos, por meio da violência, levados às últimas consequências.

Entretanto, consideram, na análise dos contextos sociais em que locus culturais particulares se encontram, mesmo ao admitirmos a dominação participante desse processo, não resultam necessariamente em situações de assimilação ou de integração total. E é nas fronteiras relacionais que a relação com o Outro e consigo ganha em contradição, ambiguidade e singularidade. Por isso, observo que ao atentar para essas nuances, Walsh (2005) investe em um entendimento da interculturalidade enquanto ação, produtora e não apenas representativa. Desse modo, busca evitar as cristalizações do Outro e de si mesmo, presentes em certas discussões acerca da identidade e da diferença. O que contribui em análises não caricaturais, binárias e essencialistas dos fenômenos culturais.

A ideia de interculturalidade envolve, portanto, ações, relações e tensões, não entre sujeitos e grupos com seus enlaces de significados, suas *formas simbólicas*, conforme Thompson (1995), imutáveis e homogêneas. Mas que, em sua vertente crítica:

se refiere a complejas relaciones, negaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” puede ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar (WALSH, 2005, p. 6)

É interessante notar a dupla contribuição desse recorte realizado pela autora. Em primeiro, ao realçar a noção de *entrelugar* de Bhabha (1998), enfoca as mediações – disputas, negociações e transformações-, nas quais se dá a produção cultural em contextos pós-coloniais. Tal aspecto presume uma dinâmica mais complexa, polissêmica e polifônica desses fenômenos, o que me faz estender essas características, em acordo com Sarmiento (2010), às relações inter e intrageracionais, ou seja, o locus de produção está em seus interstícios e não em lugares fixos de enunciação.

Em segundo, Walsh (2005) sinaliza uma proposição ética e política ao *interculturalizar*, pois suas imbricações com o poder inserem no exercício de seu entendimento elementos da colonialidade a imprimir a lógica moderna-colonial etnocêntrica e perpetuadora de cisões na e da realidade. É o que a autora chamará de *interculturalidade crítica* em consonância com o giro descolonial discutido anteriormente.

Para entender essa formulação propositiva dissertarei acerca de como Walsh (2005) enxerga as configurações dos fenômenos culturais sob o domínio da matriz colonial. Ao analisar os meandros dessas questões no século XX, ela destaca “el funcionamiento del multiculturalismo neoliberal y una interculturalidad de corte funcional como dispositivos de

poder que permiten el permanecer y fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial” (WALSH, 2012, p. 2).

Diante de um contexto de intenso contato entre povos, reflexo também, conforme Thompson (1995), da ampliação dos meios de comunicação, a relação com o Outro adquire bastante visibilidade e relevância na constituição dos fenômenos culturais e de poder. Essas interações serão profundamente estudadas e idealizadas, o que pode ser visto na noção de “*multiculturalismo neoliberal*”, que segundo a autora:

sugere mucho más que el reconocimiento de la diversidad. Es una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; pretende “incluir” los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad regido no por la gente sino por los intereses del mercado. [...] su objetivo es administrar la diversidad ante de lo que esta visto como el peligro de la radicalización de imaginarios y agencimiento étnicos. Al posicionar la razón neoliberal -por supuesto moderna, occidental y (re)colonial – como razón única, hace pensar que su proyecto e interés apuntalan al conjunto de la sociedad (WALSH, 2012, p. 8)

Consiste, portanto em uma política para a diferença, em que esta é admitida na medida em que assume uma posição social que lhe garante uma função no sistema-mundo moderno e colonial. A gestão da diversidade envolve atender a demandas e a lógicas de mercado, bem como atenuar possíveis insurgências questionadoras não somente de suas posições cristalizadas, mas da lógica, da legitimidade e do centralismo da razão neoliberal. Essa ideia multicultural de lugares fixos e estereotipados, rígidos em suas significações e sociabilidades, proporcionam o fortalecimento das quatro faces de expressão da colonialidade, pois convergem em sua lógica de classificação etnocêntrica e subalternizante do Outro. Dessa maneira, Walsh (2008) compreende que:

el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten em una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad “funcional” entendida de manera integracionista. Esta retórica y herramienta no apuntan la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social (p. 4)

Se os fenômenos culturais são pensados enquanto *formas simbólicas histórica e socialmente estruturadas* (THOMPSON, 1995), seus contextos modernos/coloniais implicam em processos de produção, interpretação e transmissão nos quais o Outro perde em alteridade e ganha em estereotipia. Daí esperar-se que o Outro produza o mesmo a que lhe é conferido, o que enrijece suas interpretações de si e do mundo, bem como seus modos de transmissão das *formas simbólicas*. A sintonia desses aspectos despotencializa a alteridade no e do Outro, que passa a assumir posições cuja funcionalidade está em consonância com a ordem moderno/colonial. O cerne é que, a relação com o Outro, ao ser objeto de controle, na

interculturalidade funcional, envolve sua integração mecânica e essencialista ao sistema-mundo moderno e colonial. Processo esse que afirma a diversidade, mas dentro de posições rígidas e estereotipadas, das quais não podem sair voluntariamente mas pela descolonialidade do poder, do saber, do ser e da mãe natureza, pela qual instauram, nos dizeres de Freire (1987), seu *Ser Mais* anunciador de um processo histórico e ontológico de humanização. Dessa forma, Walsh identifica o horizonte de uma outra relação com o Outro, que implica em:

una perspectiva crítica de la interculturalidad, la que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la decolonialidad (WALSH, 2012, p. 2)

A relação com o Outro, diante das investidas multiculturais neoliberais, tem como desafio reinventar-se ao forjar uma interculturalidade anunciadora de outras referências e modos de viver, instituídos na e pela práxis. O destaque dado por Walsh (2005) ao caráter educacional da interculturalidade expressa algo da dinâmica constitutiva dos fenômenos culturais, sobretudo, com a abrangência e capilaridade da globalização, que são seus processos de transmissão e de apropriação entre sujeitos a ocupar locus distintos entre e em uma mesma sociedade. De outra forma, a autora me faz ressaltar a qualidade educacional prospectiva da interculturalidade crítica, a se instaurar, via práxis, outros parâmetros de racionalidade e de modos de vida e, principalmente, a decolonialidade, pois:

Es decir, se preocupe también por/com la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas -de deshumanización y de subordinación de conocimientos- que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior (WALSH, 2008, p. 11)

Se a visibilidade de outras lógicas de produção de saberes e do viver são fundamentais para a assunção da diversidade, a desconstrução da exclusividade do parâmetro homem-branco, exige a apropriação na noção de equidade e não só de igualdade. Isso envolve não perder de vista esses atravessamentos do poder na interculturalidade, pois nesta encontra-se a relação com o Outro, experiência na qual reside a anulação e/ou florescimento da alteridade.

Por isso, a superação da interculturalidade funcional reside no modo com que o Outro é encarado e tratado, o que recai sobre o seu saber, seu ser e a sua cosmovisão. Em um contexto social e histórico regido pela razão moderno-colonial, a práxis pela qual emerge sua superação instaura um projeto que:

se construye a la mano con la de-colonialidad, como herramienta que ayude visibilizar estos dispositivos de poder, y como estrategia que intenta construir relaciones -de saber, ser, poder y de la vida misma [...] utilizando las categorías de Boaventura de Sousa Santos, un proyecto que provoca cuestionar las ausencias – de

saberes, tempos, diferenças, etc. – y pensar e trabajar “a través de la ampliación simbólica de pistas o señales” de la experiencia misma, particularmente de los movimientos sociales (WALSH, 2008, p. 11)

Com o trecho acima, entendo a relação entre o processo de visibilização de outras racionalidades e a ampliação acerca da experiência não só humana, mas vivente. Projeto esse que se fortalece na crítica aos parâmetros instaurados nas múltiplas faces da colonialidade.

O movimento de reconhecimento de outras lógicas constitutivas das relações entre sujeitos e grupos, ou melhor, com o Outro e consigo, perde em potencial decolonial quando não aborda os fatores de invisibilidade (as ausências a que se refere Boaventura de Sousa Santos). Afinal, são eles que incidem nas fronteiras da cultura ao passo em que se tornam necessários ao sistema-mundo pelas diversas faces da colonialidade, devido às resistências e insurgências confrontadoras de suas raízes instituintes. Dessa maneira, Walsh (2005) investe na ideia de *interculturalidade crítica*:

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas (WALSH, 2005, p. 4)

Por encontrarmos a *interculturalidade funcional* como o modo predominante de relação com o Outro, compreendo que a perspectiva crítica tenta lançar para o horizonte da práxis a tarefa de inserir mais equidade e alteridade nas fronteiras nas quais a produção cultural delinea o humano e o viver. Isso implica pensar a religiosidade e a espiritualidade em suas bases experienciais nas quais se dão esses encontros e desencontros dos sujeitos em torno das indagações suscitadas pela finitude do tempo e do movimento da vida. Processos esses, instaurados em e por contextos sociais e históricos estruturados, em que, conforme Thompson (1995), são produzidas, interpretadas e transmitidas as *formas simbólicas* pelas quais se traduz o humano e o viver, bem como se refletem as posições, conflitos e reinvenções de histórias e de biografias. Estas, refletoras e construtoras do entrecruzamento dos tempos históricos e biográficos através das dinâmicas geracionais, cuja característica relacional a torna presença relevante nos *entrelugares* pois nelas e delas circulam *formas simbólicas* a denotar tanto uma *situação geracional* como suas experiências e seus modos de apropriação peculiares.

A *interculturalidade crítica* como projeto, viar-a-ser, parte de um lócus específico da cultura nos cenários pós-coloniais, para além das concepções essencialistas dos fenômenos culturais, mas ainda envolta a dispositivos de poder a naturalizar o humano e cristalizar a diferença, sob o pretexto funcional da lógica de mercado. Assim, essa noção de Walsh (2008)

colabora para o entendimento neste trabalho da característica sociohistórica da concepção de cultura de Thompson (1995), o que ajuda a situar de que aspectos pelos quais as *formas simbólicas* emergem, transitam, mudam e quase desaparecem. Bem como, para o estudo e a prática educacional, que voltam-se para o necessário exercício decolonial nas fronteiras das enunciações dos sujeitos e grupos, pois:

es un este espacio fronterizo de relación y negociación que también se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas (inter) culturales que desafían la homogeneidad, el control cultural, y la hegemonía de la cultura dominante (WALSH, 2005, p. 9)

No sentido exposto por essa autora, partilho a imagem seguinte de artefato feito por Dona Elita, rezadeira e artesã da localidade da Tapera, cuja mistura de materiais, a palha e o plástico, ilustram tais negociações e estratégias frente aos produtos simbólicos a transitar por seu cotidiano, o que não implica em uma mera adaptação, mas uma apropriação inventiva.

Figura 07: Uma Forma Simbólica Intercultural



Fonte: Arquivo próprio

3.2 Olhares sobre as dinâmicas entre gerações

Trago para esta pesquisa uma temática que arrebatou minha curiosidade desde o primeiro instante em que fagulhou em minha consciência sua potência afetiva e reflexiva. O debate em torna das gerações, das relações intergeracionais, acredito ter sido um dos maiores frutos de minha experiência de mestrado e que pude cultivar desde então.

No entanto, foi nesses anos de estudo do doutorado que pude aprofundar melhor as ideias a respeito das gerações pelo contato com estudiosos dessa questão, mas, inclusive, pela experiência de campo. Nesse sentido, a intuição inicial da relação entre espiritualidade e intergeracionalidade que me mobilizou a escrever um projeto para a seleção no Doutorado em

Educação Brasileira em 2012, seguiu um caminho potente desde esse período. Foi desse modo que, um insight despontou no horizonte do meu pensamento, e consegui enxergar o que estava bem diante de mim nas narrativas de cada participante da pesquisa.

A intergeracionalidade como fonte, não única, mas pujante do que chamamos “espiritualidade” e como categoria fundamental para o debate em torno da etnicidade. Anuncio, dessa forma, os principais aprendizados emergentes dessa caminhada *admiradora* dessa temática. Com eles, fortaleço o tecido teórico e metodológico desta pesquisa que me fazem perceber nexos entre as dinâmicas geracionais e a espiritualidade. Não tenho pretensões em esgotar todas as possibilidades discursivas acerca da categoria *geração*, apenas abordo nessas linhas os fios fundamentais dessa tessitura, sem a qual não chegaria a lançar a suposição: da inscrição da espiritualidade na intergeracionalidade não é um processo casual, mas inerente, intrínseco e imanente. Espero com as próximas linhas explicitar a polifonia dos fluxos intuitivos e reflexivos no quais essa suposição floresceu.

Nesse sentido, meu primeiro contato com a discussão acerca das *gerações* se deu com Manuel Sarmiento, em seu escrito “*Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*”. Meus interesses na época giravam em torno das interações entre crianças, adolescentes e adultos, até então, pensados em termos das concepções predominantes da Psicologia do Desenvolvimento, por vezes, devedoras de um pensamento adultocêntrico e essencialista, bastante congruente com a hierarquia racial e de gênero da colonialidade do poder. Pensar em termos geracionais fazia-me reportar a aspectos sociais dos sujeitos e, principalmente, aos afetos decorrentes da condição geracional, à inquietação diante de uma experiência biográfica e historicamente questionadora da qualidade e finitude da existência. Uma posição delineadora de uma familiaridade confortante com o próximo, e um estranhamento mobilizado pelo distante, o estrangeiro a bater a nossa porta.

A ideia de intergeracionalidade, nome tão grande quanto nebuloso naqueles tempos, parecia convidar a olhar o fluxo do tempo a transportar a tudo e a todos, e nessa experiência, despertar a irresistível vontade em contar histórias dos que estão, do que se foram e de quem virá. Foi durante o mestrado que me deparei com a seguinte definição de Mannheim sobre *geração* a partir das palavras e do olhar sociológico de Sarmiento:

a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma experiência comum, que permanece ao longo do curso da vida. A acção de cada geração, em interacção com as imediatamente precedentes, origina tensões potenciadoras de mudança social (2005, p. 364).

Nessa primeira leitura, *geração* surge como efeito da ação humana em um espaço e tempo concretos, um produto fruto da incidência da vida sobre alguns de nós e das significações, dos sentimentos oferecidos por nós a cada encontro peculiar do viver. Geração sem acontecimentos é um aglomerado de indivíduos com idades próximas. Acontecimentos sem experiência, sem afetos e sentidos comuns, dessa maneira, o que seria um laço geracional, torna-se algo eventual, efêmero, sem deixar marcas nas e pelas ações dos sujeitos.

Para complexificar, acrescento algo, sem o qual, conforme o próprio Mannheim, seria desnecessária toda essa discussão: as relações *entre* gerações, a tensão inerente, da qual é impossível escapar e, se não só, tão dramaticamente possível para nós humanos. Mas creio não ter sido o único a ter recorrido a interlocuções várias para entender essa escorregadia categoria, Sarmiento (2005), no texto mencionado, destaca, entre outros, a perspectiva interacionista de Alanen, também da sociologia da infância:

a autora tematiza a geração simultaneamente como variável dependente de aspectos estruturais mais vastos e como variável independente, pelos efeitos estruturantes da acção das crianças como actores sociais, e como tópico de análise externa da infância, pela abordagem das relações intergeracionais com a geração adulta, e tópico de análise interna sobre as relações intrageracionais em que a infância (também) se (auto) constitui. (2005, p. 365).

Uma categoria com múltiplas facetas, seja pela dependência frente a outras mais amplas, seja pela independência resultante da potência estruturante dos sujeitos a ela implicados. Dessa autora, creio que, assim como eu, Sarmiento reconhece o valor do seu duplo tópico de análise voltado tanto para as relações inter quanto às intrageracionais. Deparar-se com ou entender-se como parte de uma geração envolve perceber *relações* estabelecidas, *partilhas* realizadas e *códigos* a nos assemelhar e nos distinguir uns dos outros. Se com Mannheim, Sarmiento (2005) esboçou mais do que a clássica definição, junto a Alanen, ele se adverti dos múltiplos aspectos a considerar ao se manejar essa categoria. Por isso, acredito ter ele contribuído com essa elaboração ao expor seus dois planos, sincrônico e diacrônico:

a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005, p. 367).

Dois planos interdependentes a se entrelaçar de modo a conferir uma dinâmica complexa ao fenômeno geracional e a exigir um olhar *admirador* condizente com essas características visualizadas. Um plano sincrônico revelador das dinâmicas entre os sujeitos de uma mesma geração e do quanto, quando muito, é aparente sua feição homogênea. E um

plano diacrônico a nos advertir de que *ser só* é possível em relação “a”, um tempo histórico vivido e significado, ou a papéis, práticas e intenções passíveis de serem distinguíveis entre si.

Assim, embora tais aspectos sejam abordados em termos sociológicos, acabam por atrair diferentes perspectivas disciplinares para esse estudo. Com as explanações de Sarmiento (2005) estava convencido da legítima contribuição da/para outras áreas do saber acadêmico interessadas nas questões geracionais. O caráter relacional, portanto, parece-me intrínseco à noção de geração pois se faz presente em diversos âmbitos: a) em sua dependência e independência enquanto variável; b) pelos seus tópicos internos e externos de análise; c) nos seus planos sincrônico e diacrônico de referência; d) no convite interdisciplinar de seu estudo; e) ao que arrisco ser sua potência interseccional, como categoria sempre pensável nas interinfluências com as demais. É esse último aspecto, outro relevante aprendido a partir de então cultivado por mim, a partir do olhar de Sarmiento (2005) sobre o manejo da noção de *geração*. Nesse ponto, o trecho abaixo foi bastante ressoante para esta pesquisa:

O resgate do conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrônica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos. (SARMENTO, 2005, p. 363).

Essa característica imprevisível, mas efetiva das conjugações entre *geração* e outras categorias marcadoras da estrutura social em cada época e lugar, torna os estudos que a trazem em seu recorte, um exercício em se pensar e sentir essas intersecções. Daí que a noção, mais precisamente, de intergeracionalidade, nesta pesquisa em que me inscrevo, não será debulhada em separado da de espiritualidade e de etnicidade, com as quais manterá interações profundas. Somo a isso, a pertinência dessas conjugações no que tange à educação e de modo mais amplo às ciências humanas, principalmente. Muitas vezes, estudos acerca de classes, de gênero e étnico-raciais desconsideram os efeitos geracionais em suas temáticas pesquisadas.

Como isso, podemos incorrer em equívocos ao homogeneizarmos sujeitos com dados pertencimentos sociais, sem atentarmos a suas relações *intrageneracionais*, o que envolve uma neutralização da potência geradora de sua temporalidade. Ou mesmo quando não atentamos para o teor *intergeracional* de seus conflitos e de suas intencionalidades na vida social.

Com as contribuições de Sarmiento (2005) acerca da noção de *geração*, ingressei na elaboração desta pesquisa em 2012. Desde então, outras interlocuções se mostraram frutíferas. Seja no contato direto com o texto de Mannheim sobre o problema das gerações, seja com as elucidáveis explanações de Tomizaki, na área de educação, e de Weller, na sociologia. Assim,

passo agora para a exposição dos principais aprendizados junto ao próprio Mannheim e a essas autoras que, em especial, ajudaram-me no entendimento e na atualização dos debates presentes nas perspectivas que abraçam essa categoria na pesquisa e na atuação profissional.

Segundo Tomizaki (2010), Mannheim estabelece a distinção entre gerações, um tipo de situação social, e os grupos concretos. Vejamos as diferenças entre as duas noções, um grupo concreto, para Mannheim (1982), precisa ter os seguintes aspectos:

As organizações com objetivos específicos, a família, a tribo, a seita, são todas exemplos de *grupos concretos*. A característica comum a elas é que os indivíduos dos quais são compostas realmente formam *de modo concreto* um grupo, que a entidade esteja baseada em laços existenciais e vitais de “proximidade”, que na aplicação consciente da vontade racional. Todos os grupos “comunitários” (*Gemeinschaftsgebilde*), tais como a família e a tribo, caem sob a primeira classificação, enquanto que a última inclui os grupos “associativos” (*Gesellschaftsgebilde*) (p. 69).

Além da participação presencial no grupo, a vigência de objetivos próprios, de uma organicidade, de laços vitais ou intencionalmente almejados, são as características fundamentais que atribuem concretude a esse agrupamento. É interessante notar que Mannheim situa uma tribo (poderíamos também dizer um “grupo étnico”?), aquele permeado de *laços existenciais e vitais de “proximidade”*. Esse último qualitativo parece compor um critério delineador da pertença a um grupo específico ou não. Por identificar a tribo com a ideia de “comunidade”, o autor atribui ao conhecimento mútuo um fator interacional basilar para a existência da unidade do grupo. Há uma proximidade tanto física ou espacial, como significativa na concretude da comunidade. A esse tipo de grupo a categoria geração está relacionada neste estudo. Por outro lado, Mannheim (1982) compreende outras características para as *gerações*, que do mesmo modo que posição de classe: “pode ser definida como a “situação” (*Lagerung*) comum que certos indivíduos suportam como a sua “sina”(p. 70) e cujo sujeito “é o que é porque está constantemente consciente da natureza da sua “situação” específica na estrutura social, isto é, das pressões ou das possibilidades de ganho resultantes dessa posição”(p. 70).

Um pertencimento pela identificação do outro e de si em uma situação comum, cujos acontecimentos experienciados fazem emergir nos sujeitos uma noção de partilha de algo por e com outros num certo espaço e tempo, e instaura eles o entendimento de uma posição social à qual fazem parte. Essa pertença a uma posição e situação, seja de classe ou geracional, independe da aceitação do sujeito e, ao contrário dos grupos concretos, não se desfaz pela vontade ou distanciamento existencial ou vital dos indivíduos, embora suas mudanças ocorram baseadas nas mudanças da estrutura à qual estão ligadas (MANNHEIM, 1982). Aqui

trago uma formulação crucial para esse autor ao indicar que: “A situação de geração está baseada na existência de um ritmo biológico da vida humana – os fatores de vida e morte, um período limitado de vida e o envelhecimento” (MANNHEIM, 1982, p. 71).

Alvo, segundo Tomizaki (2010) e Weller (2010), de equívocos em uma leitura apressada, Mannheim (1982) ao ressaltar que a posição geracional “*basea-se*” no fluxo biológico de nascimento e de falecimento, não recai ele no erro de autores de sua época em deduzir processos sociais e históricos de fenômenos biológicos. Conforme o próprio autor:

Se um fenômeno está baseado em outro, ele não poderia existir sem o outro; entretanto, ele possui certas características peculiares a si próprio, características de modo algum emprestadas do fenômeno básico. Não fosse pela existência de interação social entre seres humanos, pela existência de uma estrutura social definida, e pela história estar baseada em um tipo particular de continuidade, a geração não existiria como um fenômeno de localização social; existiria apenas nascimento, envelhecimento e morte (MANNHEIM, 1982, p. 72).

É interessante a abordagem de Mannheim, pois ele busca inserir a dinâmica geracional em uma estrutura que lhe confere suas condições basilares de existência, mas não seus fundamentos sociais e históricos. Ou seja, a mera existência daquilo que associamos ao curso da vida não promove as características dos fenômenos geracionais, apesar de serem sua base.

Ouso fazer uma outra associação para ajudar na compreensão dessa ideia: a morte é um dado na e para a existência, e podemos dizer que o *luto* está baseado nesse fenômeno biológico, mas suas características psicológicas e sociais não podem se deduzíveis da morte em si mesma. Faço menção ao luto pois o observo um como fenômeno revelador da espiritualidade, pelo investimento afetivo e intelectual em resignificação da existência originado em situações críticas em torno da finitude e do tempo. Assim, luto e intergeracionalidade podem estabelecer interinfluências, seja nas perdas sentidas com o desaparecimento de sujeitos de uma dada geração, seja pelos lutos que trazem consigo a reelaboração de uma perda significativa para uma classe etária. E para sanar maiores dúvidas quanto a essa noção de geração em Mannheim, aponto a questão etária que, por vezes, pela transposição direta do fenômeno biológico para a social, é vista com caracteres psíquicos e sociais essencialistas – provedores dos chamados *preconceitos etários*. Nesse sentido, o fato de sujeitos estarem em uma mesma faixa etária não os coloca automaticamente em uma posição geracional. Para ilustração disso, recorro a Tomizaki (2010b), quando diz que:

o critério etário constitui elemento importante na definição do fenômeno geracional; entretanto, *a contemporaneidade cronológica constitui apenas uma situação de pertencimento potencial a uma geração*. As gerações possuem, na sucessão biológica, sua condição de existência concreta. No entanto, elas não se efetivam como tal sem a constituição de uma situação material e simbólica capaz de criar o pertencimento a uma coletividade. (p. 332).

As interações sociais nas e pelas quais se delinea uma situação, bem como seu conteúdo “comum”, conjugadas a significações que expressem afetos de experiências partilhadas, produzem o laço gerador da pertença a um grupo específico. Deste processo, creio estar integrada nossa disposição a simbolizar o tempo pois não seriam as gerações mediadas e mediadoras da relação entre tempo histórico e tempo biográfico? Não seria as relações intra e intergeracionais reveladoras da temporalidade (processo do tempo processado) em seus planos sincrônicos e diacrônicos? Sobre tais indagações creio que poderei ensaiar algumas respostas quando dissertar sobre a escolha e a pertinência das narrativas nos estudos acerca da experiência e, conseqüentemente, das dinâmicas geracionais. Assim, com essa discussão sobre a base elementar, o ritmo biológico, da situação de geração, posso adentrar no que está, efetivamente, em jogo na chamada *similaridade de situação* constituidora de uma *posição social*, que é a “sua capacidade de afetar as experiências e a formação daqueles que se encontram ligados a elas” (TOMIZAKI, 2010b, p. 333).

Congruente com a ideia acima, Weller (2010), aponta que a situação comum à qual se vinculam certos sujeitos, especificamente na geração, envolve a proximidade a um espectro de possibilidades potenciais. É o que Mannheim (1982) compreende como a “tendência “inerente a” uma situação social”. Segundo as palavras do próprio autor expõe quanto à situação de classe e geracional que:

têm em comum é que ambos proporcionam aos indivíduos participantes uma situação comum no processo histórico e social e, portanto, os restringe a uma gama específica de experiência potencial, predispondo-os a um certo modo característico de pensamento e experiência e a um tipo característico de ação historicamente relevante (MANNHEIM, 1982, p. 72).

A noção de geração possui, portanto, profundas conexões com a “experiência”. Uma primeira seria, digamos, constitutiva, o fenômeno geracional emerge de certos acontecimentos vividos e dos afetos, das significações originadas, que se associam a ações e práticas identificadas como próprias daquela geração. Uma segunda envolveria a disposição a um espectro de acontecimentos e de experiências, social e historicamente caracterizadas e condicionadas. É com esta que muitas vezes as gerações são reconhecidas ou publicizadas, e aí reside os riscos em se imaginar uma homogeneidade no grupo. O que é muitas vezes confrontado pelo próprio Mannheim. Até este momento, abordei a geração enquanto fenômeno de localização social que se constitui como uma situação comum partilhada por sujeitos. Onde observo as conexões profundas com a categoria experiência.

Dessa forma, apresentarei três aspectos fundamentais dessa definição em Mannheim, com as leituras peculiares de Tomizaki (2010a) e de Weller (2010). O primeiro é a distinção

entre situação de geração e posição ou pertencimento geracional. A situação em comum predispõe os sujeitos a possibilidades potenciais, mas a assunção do pertencimento (ao meu ver, mais do campo dos afetos) a uma posição na sociedade envolve processos interativos e simbólicos dos quais emergem essa identificação. Assim, “pertencer a um grupo não significa apenas aderir aos valores que lhes são próprios, mas, sobretudo, ser capaz de perceber o mundo e de se entender no mundo com os instrumentos e as nuances próprias a esse grupo” (TOMIZAKI, 2010b, p. 334).

Por isso, nos estudos geracionais, o contato com sujeitos que apenas sejam contemporâneos em relação certos acontecimentos e experiências, não é suficiente para a apreensão das ressonâncias sociais de suas disposições eminentemente de geração. O enlace pela identificação em um grupo etário só se dá plenamente quando atinge nos sujeitos seus modos de apropriação de si e do mundo. É neste ponto que trago o segundo aspecto fundamental para o entendimento da constituição de uma geração, a *conexão geracional*. Quanto a esse ponto, bastante destacado por Weller (2010), pode ser dito que:

Ela pressupõe um vínculo concreto, algo que vai além da simples presença circunscrita a uma unidade temporal e histórico-social. [...] não basta participar apenas “potencialmente” de uma comunidade constituída em torno de experiências comuns: é preciso estabelecer um vínculo de participação em uma prática coletiva, seja ela concreta ou virtual. (p. 214).

Esse aspecto proporciona uma melhor compreensão da diferença, para Mannheim, da situação de geração para um grupo concreto como a família e a tribo. A conexão criada entre os sujeitos mais o espectro experiencial do viver que partilharam é traduzida como vinculação a uma prática anunciadora também da localização de um grupo na sociedade. Enquanto o grupo concreto, a tribo, possui como pressupostos objetivos específicos e uma organização na qual se expressam *os laços existenciais e vitais de proximidade* constituintes de uma comunidade, ou seja, impera-se uma contiguidade física e espacial, junto a um conhecimento mútuo entre os membros. No grupo geracional, não há essa exigência de contiguidade e de reconhecimento de uma proximidade entre os sujeitos (MANNHEIM, 1982).

No caso específico desta pesquisa, professores e velhas lideranças Tremembé apresentam as duas características, são um grupo concretos e geracionais. No que se refere à sua etnicidade, seus laços e proximidades envolvem uma contiguidade que entendo refletir, conforme Oliveira (199), apropriações do território. Processo, ao meu ver, a expressar suas experiências e significações de seu mundo cuja contiguidade é também temporal, ou de outro modo, envolta também nas e pelas dinâmicas geracionais. É interessante pensar acerca dessas questões pois tais dinâmicas, sempre marcadas por tensões, ao se imbricarem aos processos

comunitários tribais irão repercutir na formação de seus *laços de proximidade* e no seu movimento de *conhecimento mútuo*. Assim como, a concretude da participação na tribo poderá inserir nos conflitos geracionais componentes étnicos que não passarão indiferentes aos dilemas das transmissões e das intenções de cada unidade de geração (termo que detalharei mais adiante). No entanto, o autor não descarta o surgimento de grupos que tragam as demandas e o modo de atuar geracional como sua expressão mais explícita, principalmente, nas tensões frente aos demais grupos. O que é importante destacar é que, com a *conexão geracional* explanada por Weller (2010) é que chegamos ao que Tomizaki (2010) aborda, a partir de Mannheim, como *geração real*.

É pela efetivação da *conexão geracional* que se chega à mais possível concretude da realidade de uma geração. Tomizaki (2010) enxerga na ênfase dada por Mannheim à *participação no destino comum de uma unidade histórica e social*, o nexo crucial da assunção do real de uma geração. Esse ponto sinaliza justamente, sob minha visão, a imbricação da experiência partilhada com a temporalidade historicizante dos sujeitos. Dessa maneira, “falaremos de uma geração enquanto uma realidade apenas onde é criado um vínculo concreto entre os membros de uma geração, através da exposição deles aos sintomas sociais e intelectuais de um processo de desestabilização dinâmica” (TOMIZAKI, 2010b, p. 341).

A conexão geracional implica no surgimento de um vínculo entre o tempo biográfico e o tempo histórico, fundado em sentimentos, concepções e práticas que passam a traduzir um horizonte de vida e de mundo de sujeitos ligados pela participação em experiências promotoras de mudanças. Como afirma Tomizaki (2010), a mola propulsora do surgimento e da passagem das gerações, para Mannheim, não é o ritmo biológico, embora seja sua base elementar, mas os *processos históricos de mudança social*. São tais mudanças os cenários mobilizadores da formação de outros modos de geração, afinal, por se tratar de um fenômeno de localização social, está bastante sensível às transformações que se dão no seio de sua estrutura econômica, política etc. Segundo Tomizaki (2010b), “somente transformações sociais são capazes de apresentar desafios suficientemente significativos, a ponto de provocarem o surgimento de novos comportamentos e atitudes nos grupos sociais” (p. 337).

Nesse ponto, acredito que as profundas mudanças originadas com a colonização e a assunção da colonialidade junto com o projeto de modernidade, inegavelmente proporcionaram o surgimento e interações entre gerações formadas perante as mutações, tensões e violências epistêmicas, simbólicas e de outras ordens. Afinal, os conflitos em torno

de seu território, com destaque às ocorrentes já na década de oitenta, já expressam a irrupção de uma geração fomentadora de lutas deflagradoras de sua emergência étnica.

Chego então ao terceiro aspecto fundamental de Mannheim, que junto à situação, a posição e pertencimento e a conexão geracional, expressa as nuances do olhar desse autor sobre a complexidade de fenômeno social: a unidade de geração. Sobre esse aspecto, retorno a Mannheim (1982), quando em sua análise dos diferentes e opostos movimentos de juventude em sua época (liberais e conservadores) serviam de fonte para a elaboração da ideia de unidades geracionais:

Pode-se dizer que os jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos fazem parte de uma mesma geração real; enquanto aqueles grupos dentro da mesma geração real, que elaboram o material de suas experiências comuns através de diferentes modos específicos, constituem unidade de geração separadas (MANNHEIM, 1982, p. 87).

O autor testemunhava, em sua época, à formação de movimentos de jovens que traziam em sua ação política demandas identificadas, entre outras coisas, com seu local geracional na sociedade. Diante disso, Mannheim conseguiu entender os diferentes modos com que as experiências comuns eram apreendidas pelos sujeitos de uma mesma classe etária.

A unidade de geração consiste em um aspecto relevante aos estudos com esse recorte pois abre a análise para as diferenças produtoras de modos geracionais distintos, permeados não necessariamente pelas mesmas intenções ou disposições, mesmo ao se tratar de uma mesma geração real. Com isso, os estudos geracionais não podem deixar de voltar-se para a análise e compreensão dessas dinâmicas intra e intergeracionais, sob risco de adentrar em generalizações ocultadoras dessas tensões dentro de uma mesma geração. Dessa maneira, o entendimento acerca das dinâmicas geracionais perde muito da complexidade desse fenômeno quando não considera as peculiaridades da formação das unidades de geração. Por isso, trago os breves apontamentos de Weller (2010) acerca dessa questão:

As unidades de geração desenvolvem perspectivas, reações e posições políticas diferentes em relação a um mesmo problema dado. [...] outra característica é a adoção ou criação de estilos de vida distintos pelos indivíduos, mesmo vivendo em um mesmo meio social. [...] a forma como grupos de uma mesma conexão geracional lidam com os fatos históricos vividos por sua geração (por exemplo, a ditadura militar no Brasil), fará surgir distintas unidades geracionais no âmbito da mesma conexão geracional. (p. 215).

O trecho descrito pela autora é bastante elucidativo quanto a heterogeneidade percebida nas conexões geracionais. Os diversos estilos de vida dos sujeitos, mesmo em uma mesma situação comum, convidam a olhares menos estereotípicos do grupo. Se cruzarmos esses aspectos com a noção de grupo concreto, a tribo, de Mannheim, vislumbraremos uma

diversidade dentro da comunidade étnica dentro de uma mesma geração e que tais diferenças refletem as apropriações possíveis dos sujeitos frente ao cenário histórico experienciado.

Ao citar a adoção ou criação de “estilos de vida”, Weller (2010) aproxima-se de um outro elemento abordado por Mannheim e que é por ela mencionado em sua discussão sobre as unidades de geração:

Semelhante ao teorema de aplicado por Pinder às mudanças nas gerações de artistas ou às mudanças de cada época na história da arte, Mannheim percebe nas gerações político-sociais um princípio formativo, um dispositivo uniforme que impulsiona e que passa a ser definido pelo termo filosófico “enteléquia” [...] a enteléquia de uma geração representa a expressão do sentimento genuíno do significado da vida e do mundo, de seus objetivos internos ou de suas “metas íntimas” (p. 209).

Interessante a noção de “enteléquia”, esse princípio formativo, que me remete a algo da disposição e intenção quanto à existência em cada unidade geracional. Sua definição por meio das significações e dos sentimentos pela vida e o mundo, apontam para um *ethos* a aglutinar os sujeitos em questão. E por se tratar de uma mediação entre os tempos histórico e biográfico, a “enteléquia” me parece sinalizar a localização no mundo, pela qual os sujeitos o apreendem e como são compreendidos nele. A *enteléquia* traz o sentido da vida e do mundo para os sujeitos de uma geração e, mais especificamente, em suas unidades geracionais.

Mas não apenas uma territorialidade, mas uma temporalidade da qual pelas mudanças sociais que lhe são formadoras e pelo ritmo biológico que lhe traz elementaridade, expõe um modo de estar e lidar com e na finitude da existência. Eis um ponto potencial de inscrição *entre* a espiritualidade e o fenômeno geracional pois ambas estão envoltas nos processos de significação do tempo, existencial, histórico e biográfico. O que traz, irremediavelmente, aos seus sujeitos participantes, o deparar-se com a finitude, em suas múltiplas possibilidades, e simultaneamente, as inquietações da busca em se produzir sentido para o viver e o existir calcados nos dramas vividos. Sobre essa possibilidade, não me estenderei, pois retomarei essa discussão em tópico posterior. Assim, diante das contribuições de Weller (2010) chego ao componente crucial para a visualização de uma unidade de geração, que consiste nas:

intenções primárias documentadas nas ações e expressões desses grupos. Essas intenções primárias ou tendências formativas só poderão ser analisadas a partir de um grupo concreto porque foram constituídas nesse contexto. Contudo, as intenções primárias não se reduzem ao grupo e aos atores, que, por sua vez, não se reduzem ao *status* de membros de um grupo concreto mas ao de atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações (p. 216).

As tendências formativas, cujos vestígios podem ser identificados nas ações e nos produtos de cada grupo, impõe ao estudo geracional partir dos locus empíricos de grupos concretos nos quais essas intenções floresceram. Daí, deduzo que a “enteléquia” é parte

fundamental dessa tendência formativa e a compreensão de sua especificidade em cada unidade de geração é possível na particularidade de um grupo concreto, mas sob o horizonte do engajamento em uma mediação entre o tempo histórico e o biográfico.

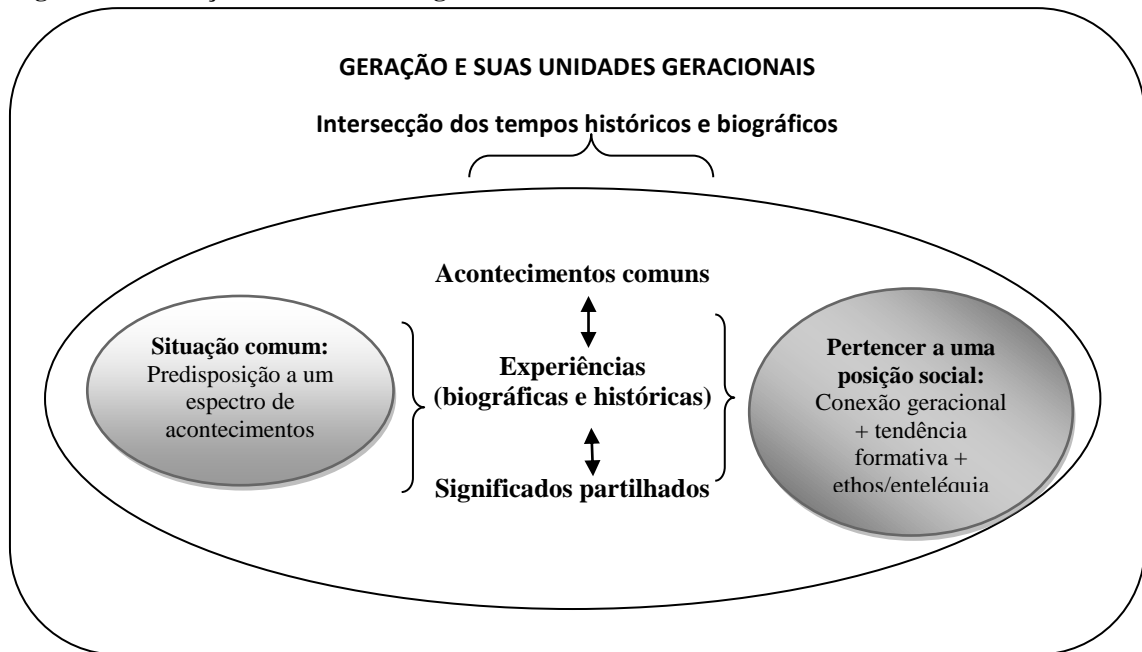
Com isso, passo para as sinalizações das duas autoras dos enfoques pertinentes aos estudos geracionais mediante os aspectos até aqui discutidos. Início, então, com os indicativos propostos por Weller (2010), que trazem as particularidades do olhar sociológico e, portanto, podem trazer para essa pesquisa referências não habituais ao campo da educação e da psicologia. Para essa autora, o foco das pesquisas nas quais o recorte geracional se faz presente em sua temática incide em:

centrar nossas análises nas *intenções primárias documentadas nas ações e expressões de determinados grupos*, ao invés de buscarmos caracterizar suas especificidades enquanto grupo. Perguntar-se pelos motivos das ações desses atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações, implica ainda em uma análise da conjuntura histórica, política e social a partir de uma perspectiva que poderíamos situar no nível *macro*, bem como do conhecimento adquirido pelos atores nos espaços sociais de experiências conjuntivas, e que poderíamos denominar como sendo uma análise no campo *micro* (WELLER, 2010, p. 219- 220).

Não confundir a descrição dos componentes constitutivos do grupo em si com a análise dos vestígios das tendências formativas em suas ações e expressões, consiste em um passo relevante para uma apreensão da dinamicidade e dramaticidade geracional em uma coletividade. Com o olhar em torno dessas marcas de sua “entelúquia” nas práticas e disposições dos sujeitos, a autora nos coloca na busca em compreender seus motivos algo impossível de ser acessado sem a recorrência ao contexto histórico e social dos envolvidos.

Dessa forma, o enfoque sobre as tendências formativas, nas e das quais emergem os motivos das ações e disposições dos sujeitos, exige uma análise e compreensão macro e micro da dinâmica geracional, pois incidem sobre os tempos históricos e biográficos respectivamente. Diante dos aspectos aqui descritos em torno da noção de geração de Mannheim, com as contribuições das leituras de Tomizaki (2010) e de Weller (2010) dos pontos fundamentais elaborados por esse autor, creio ter conseguido estabelecer as distinções e os nexos básicos da situação comum, do pertencimento e da posição de geração, da conexão geracional e da geração real, e, por fim, da unidade de geração. No quadro seguinte sintetizo as principais ideias acerca dos estudos geracionais que orientarão este estudo:

Figura 08 – Geração e suas unidades geracionais

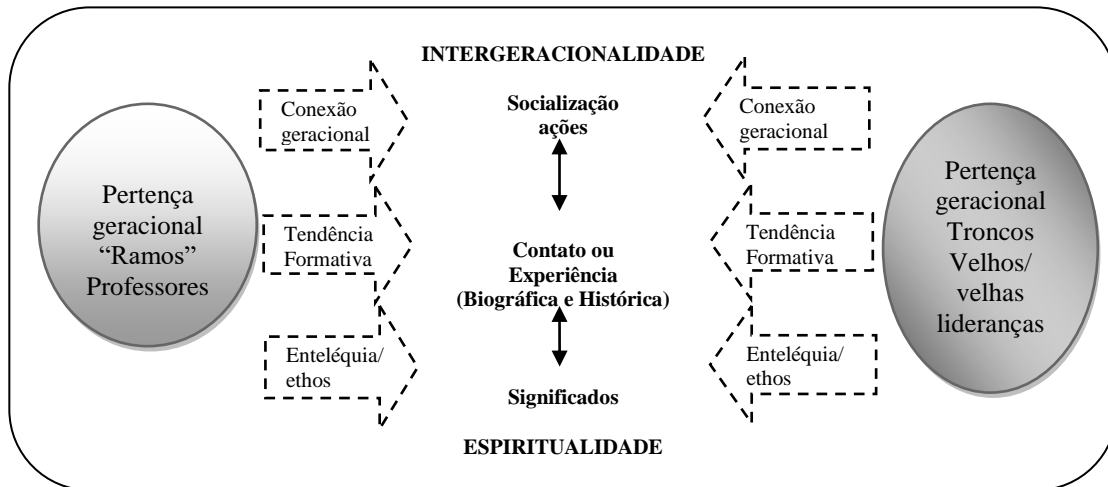


Fonte: próprio autor.

Como vemos na figura, o surgimento de uma geração envolve o comungar de um acontecimento a consistir em uma experiência tanto biográfica quanto histórica, o que já implica na disposição dos sujeitos a situações comuns, originadoras dessa experiência. Todavia, para tal processo, é necessário que a produção de significados desses acontecimentos, proporcionem um laço geracional entre os sujeitos, uma tendência formativa pelo caráter educacional desse processo e a construção de um ethos e uma entelúquia qualificadoras de uma certa unidade geracional.

Como veremos adiante, professores/as e velhas lideranças congregam tais características, os primeiros/as pela condição de professores de escolas Tremembé e participantes do MITS, e os segundos/as pela presença na luta e no aldeamento como referências pela sua apropriação de ferramentas culturais delineadoras de sua etnicidade, bem como por sua significância na organização das localidades do aldeamento de Almofala. Quanto à intergeracionalidade, o recorte que pretendo pensar as mediações e experiências de espiritualidade, neste esquema, faço uma síntese da concepção que compõe este estudo:

Figura 09 – Intergeneracionalidade



Fonte: próprio autor.

Em consonância com o olhar de Attias-Donfut acerca dos fenômenos geracionais, Tomizaki (2010) também compreende ser impossível pensar uma unidade de geração sem considerar sua dinâmica relacional com outras classes etárias. Isso proporciona, a uma pesquisa a considerar o recorte geracional, a necessidade de entendimento dos fenômenos estudados, neste caso, relativos à espiritualidade em um grupo étnico, não a partir de unidades isoladas e estáticas, mas constituídas também a partir de um Outro, de uma alteridade geracional. É no caráter relacional que reside, segundo as autoras, o foco mais potente para o olhar a estudar as proximidades e distinções nas conexões, nas tendências formativas, nos ethos e entelégias referentes a cada grupo de geração. Sem perder de vista, portanto, nem as mediações de transmissão entre eles, mais também de conflitos, conforme Mannheim nos sinaliza.

4 DA RELIGIOSIDADE À ESPIRITUALIDADE (D)E ENCANTO

Para abordar o tema da espiritualidade entre os Tremembé, considero ser necessário uma reflexão sobre o fenômeno religioso e/ou espiritual em suas mutações históricas. Mais especificamente no contexto pós-colonial. Essa necessidade de interlocução com estudos com tais características adquiriu força durante as visitas e conversas com professores, Velhas Lideranças, ou com Marly, educadora e membro da Igreja Metodista, e Mazim, colega doutorando também pesquisador e visitante de Almofala.

Nos diálogos realizados com os sujeitos acima, em boa parte, ocorrentes enquanto estava nas visitas, cresceu em meu pensamento a relevância de um olhar acerca do “religioso” e do “espiritual” de modo a não dicotomizá-los, mas distinguí-los sem perder de vista suas relações existentes. Um olhar também que não desconsiderasse a colonialidade em suas múltiplas expressões, sobretudo a Cosmogônica, e que não perdesse a historicidade a permear essas palavras e experiências. Por isso, aproximei-me, inicialmente, da exposição crítica de Teresa Cruz e Silva sobre o tema da Religião a partir dos cenários históricos de países, principalmente, lusófonos, devido aos seus processos de colonização portuguesa. Com a leitura que fiz do texto da autora sobre a Religião, observo sua preocupação com a contextualização dessa temática. Nesse sentido, Cruz e Silva (2014) aponta que:

A reordenação capitalista ocorrida nas últimas décadas do século XX provocou transformações no conjunto da sociedade global, com consequências graves que levaram a crises socioeconômicas e políticas, particularmente para os países do Sul. As demandas impostas pela globalização neoliberal e os consequentes constrangimentos criados às políticas públicas diminuíram as capacidades dos Estados de dar respostas às necessidades básicas das populações, sobretudo nas áreas sociais, criando assim espaços vazios onde as instituições religiosas encontraram uma oportunidade para realizar determinadas ações e exercer funções (p. 424).

Com as indicações da autora, compreendo que o avanço das políticas neoliberais na segunda metade do século passado produz uma crise social diretamente vinculada aos preceitos desse modelo econômico. Assim, a diminuição de direitos, por sua retirada ou dificuldade em seu acesso, até o distanciamento da população e dos movimentos sociais em sua conquista, denotam um estado crítico de conflitos sociais em âmbito global. E mais especificamente, aos países do chamado “Sul Global”, que a herança e perseverança de sua matriz colonial agrava ainda mais essas tensões, pois seus Estados historicamente pouco assumiram um papel provedor de serviços básicos. Nesse cenário, as instituições e as práticas religiosas consolidam espaços sociais resultantes de sua inserção histórica. Se por um

lado, o empreendimento colonial não pode ser vislumbrado sem a contribuição da religião em sua justificativa moral e ideológica, por outro, aponto, mediante a autora, sua paradoxal participação em mudanças nessas sociedades. O cerne é que, ao contrário de uma irreversível laicização do Estado e das sociabilidades, “facilmente poderemos verificar a forma como elas vão ganhando visibilidade no espaço público” (CRUZ E SILVA, 2014, p. 424).

Com a leitura dessa última ideia lançada pela autora, fica notória para mim a presença da religião, mesmo quando em sua passagem implícita, em acontecimentos cruciais de nosso mundo. Desde o estudo de Max Weber sobre a Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo, até a teologia da Libertação e o movimento carismático tão atuante em no cenário político eleitoral de boa parte das nações ocidentais, é impossível não perceber sua ação capilar e institucional no seio da vida social. Nesse aspecto, Cruz e Silva (2014) indica que:

A expansão da modernidade e os desenvolvimentos das novas tecnologias de informação e comunicação, aliadas à capacidade intrínseca que a religião tem de agregar indivíduos e criar laços sociais, despoletou o florescimento e extensão de redes religiosas internacionais, numa visível ocupação do espaço público, permitindo uma maior interação fora de barreiras e fronteiras políticas (CRUZ E SILVA, 2014, p. 424).

As mediações de caráter comunicacional, somadas aos, não tão atuais, processos migratórios, fundados nas rotineiras crises políticas e econômicas do sistema-mundo capitalista, proporcionam, com o selo da modernidade, a presença do “religioso” no espaço público, justamente, quando este também encontra-se em uma nebulosa diferenciação em relação ao privado. Com isso, entendo que os encontros e desencontros sociais, ao longo da segunda metade do século passado e início do XXI, trazem agregados situações “inter e transreligiosas” as mais variadas. Sobre o que considero se “tratar de um processo em movimento onde existe uma interação permanente entre o moderno e o tradicional, tudo isto ocorrendo num mundo de mudanças globais” (CRUZ E SILVA, 2014, p. 425).

É intrigante a constatação de que os mesmos troféus exaltados pela modernidade, nascedouros da simbiose entre técnica, indústria e ciência, possibilitam a propagação de saberes e práticas que seriam, aparentemente, suas opositoras. Essa aparente contradição, só se mantêm ao não considerarmos os meandros das e nas relações sociais, provocados, pelo que Cruz e Silva (2014) identificam nas sociedades lusófonas: os *cruzamentos culturais*.

Para a autora, reside aí o ingrediente catalisador do pluralismo religioso, o que não implica na hegemonia do Cristianismo e do Islão nesses territórios, onde se dão complexas negociações em torno das fronteiras identitárias das práticas e dos sujeitos (CRUZ E SILVA, 2014). Por isso, o estudo do fenômeno religioso, engloba um olhar quanto aos lugares sociais

e históricos, com suas peculiaridades relacionais e políticas, de modo a não caminharmos por categorizações descontextualizadas. Assim, comungo com a aferição do quanto:

os contextos locais contribuíram para a construção de identidades religiosas específicas, para o reforço da noção de pertença e formas particulares de religião. A configuração e reconfiguração da mediação ente os diversos atores, pode assim ser vista como um ato de comunicação cheio de complexidades, onde está também em jogo permanente a construção do imaginário do Outro em função das representações de Si, e onde se intercalam relações de poder. É neste processo que se criam os parâmetros e se estabelecem as normas que ditam as classificações do que é ou não religião, num procedimento que aprisiona este conceito à visão do Outro tendo como referentes o Catolicismo e o Ocidente (CRUZ E SILVA, 2014, p. 425- 426).

Em relação à primeira ideia do trecho acima, creio ser importante para o presente estudo na medida em que, ao considerarmos os locus concretos e específicos em que se desenrolam as religiosidades (vivências de uma religião), aspectos relacionais, afetivos e organizativos podem ser vistos e problematizados. Dessa forma, a perspectiva de e do “lugar” é fundamental pois nela o cotidiano e a particularidade compõem as práticas e identidades religiosas/espirituais, e nela emergem pertenças não redutíveis aos modelos gerais de cada confissão, atravessadas pelo território geográfico e discursivo gestados historicamente.

Mais um elemento interessante a esta pesquisa é a ideia das mediações como atos de comunicação, e diria também de poder, com efeitos ético-políticos. Em um locus delimitado, voltar-se para a historicidade das mediações entre os vários personagens dos encontros e desencontros intra e inter-religiosos, para as fronteiras de inteligibilidade e de aferição dos contornos do “religioso” são também ontológicas. A negação da religiosidade e/ou espiritualidade no e do Outro, em detrimento da de Si, evoca uma relação com a alteridade, impossível de ser pensada aquém da situação colonial na qual Ocidente e Cristianismo se confundem e se proclamam “a” referência legítima de *logos* e de *Ser*.

O que me parece basilar na exposição da autora é a impossibilidade de se pensar a religião e a religiosidade (e estendo à espiritualidade) sem a considerar um processo cultural, histórico e complexo. Permeado de disputas, de aproximações e divergências nas quais se gestam indagações e respostas provisórias, mesmo que, por vezes, se pretendam absolutas, acerca de: *O que é o religioso e o espiritual? Como deve ser ou é vivido? Quando e onde se passa essa experiência? Quem faz parte?* Cruz e Silva (2014) destaca a interculturalidade como característica inerente aos fenômenos religiosos, eis o que nos trazem sobre o Brasil:

No Brasil, o pluralismo religioso ilustra a multiplicidade de culturas, entre as religiões indígenas, o Cristianismo nas suas mais diversas variantes e outras minorias religiosas. Tal como os outros territórios que foram colonizados por Portugal, mesmo que em contextos e tempos históricos diferentes, este país pode ser utilizado como uma ilustração da forma como os processos de interculturalidade se efetuaram num espaço social simbólico entre atores sociais como os missionários, a

administração do território e a população indígena, transformada desde então de sujeito em objeto da história (p. 426- 427).

Nesse sentido, reforço que tal caráter intercultural se apresentou também em Portugal, no contato entre o Cristianismo e o Judaísmo e Islamismo, bem como nos territórios ex-colônias lusitanas, entre as “Religiões Tradicionais Africanas” e o Cristianismo e Islão (CRUZ E SILVA, 2016). Nesses cenários, a autora nos demonstra, a coexistência, muitas vezes conflituosa, de diferentes matrizes religiosas/espirituais, em que a hegemonia, em boa parte do Cristianismo, seguida do Islamismo, não anula a presença de práticas particulares destas e de religiosidades relativas às tradições dos povos colonizados. Esses cenários e processos religiosos são dinâmicos, contraditórios e paradoxais. Qualidades que exprimem a historicidade da interculturalidade constituinte dessas sociedades (CRUZ e SILVA, 2014).

Além disso, trago outro elemento citado por Cruz e Silva (2014) que se faz presente tanto nas religiões tradicionais africanas, que diz respeito às relações entre mundos humanos e espirituais: “No último caso, as zonas de contacto processam-se entre o universo humano e o espiritual, dentro de interações permanentes onde as fronteiras entre os dois mundos são quase imperceptíveis” (CRUZ E SILVA, 2014, p. 427).

Com isso, ensejo não deixar invisível esse contato que tanto se faz presente nas experiências, ditas religiosas ou espirituais, ao longo e em cada espaço-tempo dos povos africanos, quanto se agrega a esse processo intercultural, em que saberes e significações são confrontadas e/ou apropriadas pelos grupos e sujeitos. Trago ainda que essas zonas de contato entre o humano e o espiritual são encontrados também no caso brasileiro quando faz-se aqui esta análise das interlocuções nas quais certos aspectos são considerados religiosos ou não:

Paula Monteiro, ao tratar das disputas que marcaram a diferenciação entre o mágico e o religioso no Brasil, fala-nos também dos processos de negociações entre os diversos agentes para a institucionalização das suas práticas e ritos religiosos como religiões, de acordo com parâmetros estabelecidos para a sua classificação. A autora exemplifica casos de coexistência e combinação de práticas rituais que não cabem no âmbito do que é convencionalmente chamado de religião, onde encontramos também a interação permanente entre o humano e o espiritual (CRUZ E SILVA, 2014, p. 427- 428).

Com as palavras acima, pretendo trazer para essa discussão a desafiadora tarefa de um estudo que tem como temática algo tão complexo como o fenômeno religioso, principalmente, quando é encarado de modo não dissociado da história, da cultura e do poder. Não apenas as relações entre grupos, sociedades e seus projetos, mas entre mundos, sob certa ótica um só, interpeladores do que vem a ser o humano e o espiritual e, sobretudo, de suas conexões instauradoras do sagrado e da ancestralidade dos povos.

O que diferencia a magia de religião e institui essas duas categorias e sua separação na aferição de certas experiências pode ser melhor compreendido na história dessas concepções e práticas em lócus específicos, com sujeitos e relações concretas. Aspectos esses que tornam os debates do giro decolonial imprescindíveis pois tanto a realidade como as categorias que utilizamos em sua análise são questionadas quanto a suas ressonâncias coloniais.

Concepções e práticas incessantemente polifônicas e polissêmicas, mesmo ao considerarmos as cristalizações de seus significados em certo intervalo de espaço e tempo. Marcadas pelos contatos nos quais identidade e diferença se tornam possíveis e são, muitas vezes, dualizados pela semântica da modernidade/colonialidade. Daí que sua feição eminentemente intercultural, pela qual não posso deixar de expor a incontornável presença do poder que legitima, desconstrói e inaugura as fronteiras ontológicas dos sujeitos.

4.1 O pensar epistêmico pós-colonial sobre a Religião

As contribuições de Wirth (2013) com o seu texto ensaístico sobre a Religião e as epistemologias pós-coloniais representou uma interlocução para meu pensamento acerca dessas duas temáticas, muito relevante. Encontrei nesse autor dois aspectos catalisadores das conexões teóricas e metodológicas desta pesquisa. Um, com o qual tive concordância, pelo modo com que entendo esses debates, é a copresença de elementos dos estudos pós-coloniais com os da modernidade/colonialidade da rede latino-americana.

A postura aproximadora desses estudos mostrou-se fértil para mim, pois enxergo convergências relevantes entre esses dois campos discursivos. Sem querer apontar uma linearidade entre eles, arrisco dizer serem trilhas com muitos pontos de encontro, principalmente, por identificar nelas exercícios apreensivos. É nesse ponto que venho expor os principais, digamos, assuntos ou trechos dessa interlocução em que participei com a leitura de Wirth (2013) sobre os efeitos do entrelaçamento das epistemologias pós-coloniais com os estudos de religião. Nesse sentido, trago do seu texto uma questão lançada há tempos atrás por Fanon (1987) ao se deter acerca das relações entre colono e colonizado. O psiquiatra levanta uma interrogação quanto ao papel das ciências humanas diante da experiência colonial. De que modo esses saberes decodificam essa realidade.

Ao fazer isso, Fanon (1987) não apenas irrompe a atmosfera modernizante do campo acadêmico, em que o humano e o mundo, compõe imagens genéricas, cuja abstração é

diretamente proporcional à naturalização da violência. O autor confronta as categorias da ciência de sua época de entendimento do sofrimento e da situação colonial. Nesse ponto, o psiquiatra martiniquense aborda o modo como a religiosidade participa do empreendimento colonizador. E identifica seu papel fatalista junto ao colonizado, que atribui ao divino as possibilidades de sua existência. Daí que Wirth (2013) compreende:

não ser suficiente descrever sistemas religiosos de forma abstrata e a partir de epistemologias supostamente universais para compreender ou explicar a religião em sociedade colonizadas. O que gostaria de destacar na crítica de Fanon à religião é justamente este aspecto. A religião é forçada a se reinventar no âmbito do processo colonizador e, por isso, sua crítica, compreensão ou explicação não podem ser desvinculadas das sociedades reais e históricas em que a religião é praticada (WIRTH, 2013, p. 132)

A complexidade do drama colonial envolve transformações nas socializações, nas posições sociais anteriores à colonização, nas instituições e valores hegemônicos. Cenário do qual a religiosidade não passa imune, pelo contrário, tem participação ativa. Dessa maneira, Wirth (2013) compreende a partir de Fanon os limites presentes também nas ciências de sua época e, em verdade, a cumplicidade dessas com o domínio colonial.

Desse modo, o pensar a religião, a religiosidade exige voltar-se para as práticas, para as vivências dos grupos e sujeitos concretos. Assim, acredito ser possível uma aproximação em termos do entendimento das contradições e paradoxos desse contexto. É indagado pelas imbricações da religiosidade com os regimes coloniais que Wirth (2013) volta-se para os estudos de religião, e deles se aproxima munido das epistemologias pós-colônias onde:

Questiona-se, assim, em que medida os fundamentos teóricos dos estudos de religião seriam cativos de epistemologias eurocêntricas, defensoras de um suposto conhecimento universal que ocultaria seu lugar epistemológico específico. Estariam os estudos de religião reproduzindo os processos de subalternização, ocultamento e controle dos saberes religiosos dos povos colonizados pela expansão colonial, através de categorias como primitivas, irracionais, mágicas, pré-científicas etc.? (WIRTH, 2013, p. 130).

Reconheço essas interpelações do autor quanto aos estudos desenvolvidos em torno dos fenômenos religiosos, suas alianças e/ou divergências em relação à lógica eurocêntrica desqualificadoras das racionalidades que dão sustentação aos saberes ditos religiosos dos grupos subalternizados. Desse modo, tais indagações colocam não apenas em evidência os conflitos e paradoxos do fenômeno religioso mas as tensões, no início, entre os saberes religiosos dos colonos e colonizados, posteriormente, entre os científicos e os populares.

Observo que em ambos momentos alguns perigos rondam essas experiências religiosas e espirituais: o pejorativo exílio na magia, o desterro da racionalidade e o rebaixamento a uma fase pré-científica são marcas destinadas à “periferia” criada pelo eurocentrismo. Entretanto,

reitero que tal cenário é permeado de tensões instauradora de conflitos próprios à situação colonial. É dessa gama de questões que Wirth (2013) aposta em uma reflexão atenta ao “significado da religião com suas especificidades locais”, em intencional distanciamento de “referenciais ideológicos abstratos e desvinculados do mundo real” (p. 132).

De acordo com anteriormente debatido, reencontro-me com a constatação da impossibilidade em compreender o fenômeno religioso/espiritual quando nos distanciamos das realidades nas quais sua dramaticidade adquire feição e fervor. O que exige o reconhecimento de uma relação entre sujeitos, e com uma realidade vivente e significativa. Nesse sentido, intuo que a descontextualização em um estudo de religião/espiritualidade pode facilitar a assunção de um pensar fechado em pré-visões e pré-conceitos que, embora sempre venham a existir em qualquer exercício analítico ou compreensivo, sofrerão menos abalos por não se defrontarem com a alteridade, na plenitude de sua exterioridade. Dessa forma, a irrefletida adoção da religião como demarcadora de uma “natureza” humana e ordenadora “natural” do mundo, pode suscitar entendimentos despolitizadores e deshistoricizantes de relações de opressão.

A pressa da condenação do fenômeno religioso/espiritual como necessariamente alienação e desrazão, expressão pré-lógica do saber, pode ofuscar sua participação em transformações sociais, na elaboração e partilha de saberes. O principal a atentarmos é que “no período ibérico da expansão colonial, a religião cristã ainda é a referência legitimadora das chamadas conquistas espanholas e portuguesas, ao mesmo tempo em que fundamenta uma infinidade de discursos e práticas de resistência ao colonialismo” (WIRTH, 2013, p. 134)

É nesse rumo que Wirth (2013) afirma a existência de análises que buscaram o discernimento sobre os modos com que o qualitativo religioso se efetiva na história da América Latina. Expressões que alcançaram as vinculações da religiosidade com a matriz colonial e com a cultura. O autor destaca Mariateguá e posteriormente, trarei Martín-Baró com suas contribuições para a compreensão das possibilidades opressoras e libertadoras das experiências religiosas/espirituais. No entanto, Wirth (2013) identifica no histórico dos estudos de religião perspectivas que adotam monoliticamente uma visão pejorativa dessa temática, apesar de suas múltiplas feições particulares, nas quais, mesmo que não negue sua relevância no avanço do empreendimento colonial, surgiram parte das insurgências a esse mesmo domínio. Em tais estudos, o autor encontra a desqualificação:

relativa à noção do tempo e à classificação das culturas. A referência à religião como a “persistência de formas de expressão ainda classificadas como religiosas” parece indicar uma noção de história linear e evolutiva. Consequentemente o “caráter

racionalista do homem ocidental” sugere um estágio superior da evolução cultural da humanidade. Logo, a religião persiste como algo ultrapassado, um estágio ainda não superado (WIRTH, 2013, p. 134)

Certamente, essa postura classificatória e subalternizante dos saberes identificados como religiosos/espirituais segue uma lógica que esteve presente no olhar de muitos dos colonizadores quando se pautavam na suposta superioridade da crença cristã frente aos povos nativos. Em outro trecho Wirth (2013) confirma que:

a religião ainda é referência de sentido da expansão colonial e instrumentalizada como parâmetro que evidencia a suposta inferioridade das populações conquistadas. A identificação das práticas religiosas de índios (e posteriormente de negros) como idolátricas, a desqualificação de seus universos simbólicos como supersticiosos, irracionais e primitivos, cumpre assim uma função na imposição do novo padrão de poder (p. 134).

Ao que me parece, essa mesma lógica é transportada a esses estudos, quando o fenômeno religioso/espiritual passa a ser objeto da ciência e, dentro desta, figura o Cristianismo como a referência modelo, mesmo que de um objeto de natureza inferior à racionalidade da ciência moderna. Assim, a lógica de uma evolução linear e progressista do humano e da realidade instaura um sistema classificatório em cujo eixo ergue-se o eurocentrismo. Fato este só possível na medida em que se elege a razão moderna ocidental, uma experiência geohistórica delimitável, a referência maior na e da produção de conhecimento, inclusive, no campo dos estudos da religião (WIRTH, 2013). E aqui considero importante a percepção desse autor quanto à sinuosa dinâmica entre ciência, religião e colonização/modernidade, conforme ele nos alerta de que:

Os estudos da religião propriamente ditos iniciam-se no período anglo-saxão da expansão europeia. Nesse período, a rigor, a religião já não é mais necessária para dar sentido ao colonialismo. Se no período ibérico religiosos invariavelmente acompanhavam as expedições de conquista, no período anglo-saxão o religioso cede seu lugar ao cientista. E, quando a religião não é mais necessária como referência legitimadora, ela se transforma em objeto de pesquisa (WIRTH, 2013, p. 136).

Se no período ibérico de expansão da Europa, a religião assume o papel de justificativa civilizatória do desenraizamento provocado pela colonização, posteriormente, ela participa mas em outra posição, arrisco dizer, aparentemente secundária. Nesse aspecto, considero que o autor não adentra nas íntimas relações que as instituições religiosas, sobretudo as cristãs, estabelecem com os governos latino-americanos, quiçá, de diversos modos, em todo o Ocidente. Por outro lado, lanço a pergunta, até que ponto a objetivação do “fator religioso”, principalmente o cristão, necessariamente instituiu a sua decadência em termos de influência na vida social? Não pode ter fornecido a necessária modernização de parte de suas linguagens e instituições?

São questionamentos a me acompanhar nessa discussão. E em certa medida, Wirth (2013) oferece elementos para ensaiarmos respostas conforme identifique “*o grande leque de pesquisas sobre a religião dos outros, dos conquistados pela expansão colonial*” (p. 136). O interesse pelo “outro” vai perpassar interrogações que irão da natureza da sua humanidade até os percalços para a salvação de sua alma. Nesse ponto, um efeito direto, de desdobramentos ético-políticos, da transposição do “religioso/espiritual” ao plano de objeto de estudo da ciência recai sobre os povos da periferia do eurocentrismo:

O que quero ressaltar aqui é a tese da suposta ausência da religião entre os povos colonizados, o que equivale a um julgamento totalmente novo em termos históricos. Povos sem religião passam a ser classificados como ontologicamente carentes, portanto, inferiores na escala de classificação hierárquica da humanidade (WIRTH, 2013, p. 135).

Não é apenas a religião, as práticas religiosas/espirituais que passam a ser objeto da razão moderna colonial, mas esse Outro habitante das Américas, das Áfricas, que passa a ter objetificada sua humana e cultural existência. Um aspecto basilar nesse processo, que perdura contemporaneamente, é a desqualificação ou exotização de suas crenças, saberes e artes por se estruturarem, principalmente, na oralidade ou na Tradição Oral. A não centralidade na escrita como meio de registro da memória coletiva (História Nacional), de decodificação linguística da realidade (Ciência), de organização das normas de governo (Estado Moderno) e de transmissão dos saberes às novas gerações (Escolarização), são critérios de julgamentos ontológicos e políticos do grau de humanidade dos sujeitos. Essa classificação hierarquizante do humano e do viver, acompanham-se justificativas para a opressão de povos e, por vezes, a negação de suas epistemes e saberes. Sobre esse aspecto, encontro em Wirth (2013) uma peculiaridade quanto ao olhar eurocêntrico quanto aos diversos Outros com que se deparou:

O Oriente, um produto da imaginação ocidental, tem história, herança cultural e códigos religiosos fixados por escrito. Esse Oriente indicará ao Ocidente civilizado suas raízes primevas, a base inicial da suposta evolução que atinge seu auge na civilização europeia. O Oriente é a Alteridade necessária à delimitação identitária do Ocidente, ao contrário da América e da África, assimilados ao novo padrão de poder como lugares sem história, portanto, subsumíveis ao padrão civilizacional da Europa (WIRTH, 2013, p. 139).

O estudo pós-colonial tem na crítica de Edmund Said em seu livro *Orientalismo* uma contribuição marcante quanto a denúncia dessa dualidade Ocidente-Oriente, na qual estabelece-se uma linha, histórica e epistemológica, evolutiva entre ambos. De modo a colocar o Oriente como a expressão passada do Ocidente. Essa hermenêutica moderna e colonial age como tradução do mundo e da vida, sempre a posicionar o modelo ocidental de epistemologia, de produção e de ontologia. A intrínseca relação entre modernidade e

colonialidade evoca uma narrativa evolutiva de civilização na qual o sentido da vida e da existência, sobretudo a humana é alvo de inscrição dessa lógica. Dessa maneira, os estudos de religião, discutidos por Wirth (2013) trazem em seu nascedouro, em especial, na história comparada das religiões, o exercício dessas perspectivas classificatórias e hierarquizantes:

Assim, Max Muller pretende identificar nos textos antigos das religiões asiáticas o ponto de partida de uma suposta evolução histórica que atingiria sua maturidade na cultura anglo-saxônica. E essa evolução, por sua vez, explicitaria a própria “história do espírito humano”. Ou seja, a Índia dos antigos textos sagrados revelaria uma espécie de fase infantil da civilização, não só europeia, mas de um suposto gênero humano abstrato e universal (WIRTH, 2013, p. 138).

Quando objetificado, o fenômeno religioso/espiritual, mesmo que secundarizado, de modo geral, pela razão ocidental moderna, passa a adquirir níveis de realização que apontarão o ápice do seu desenvolvimento, inclusive, institucional e intelectual (exemplares do que vem a ser “religião”). A generalização e estereotipia daquelas cosmovisões em “religiões orientais” representam a busca por anulação de sua alteridade na medida em que as qualifiquem em função das experiências europeias. Daí a entrada, sob a semântica periférica, de certos saberes ditos “orientais” no campo das terapêuticas em saúde com a classificação de “medicinas alternativas” ou “práticas complementares”. O que mais chama minha atenção é a articulação semântica dessa lógica linear evolutiva subalternizante em que se naturaliza um modelo de desenvolvimento ontológico, ao lançar mão do discurso da infância e da maturidade.

No entanto, como destaquei em Wirth (2013), os povos dos continentes americanos e africanos não chegam a figurar nessa escala evolutiva. São vistos aos olhos ocidentais como carentes de parâmetros de civilização. Por isso, passíveis de domínio, pelas mãos “benevolentes”, das missões e do Estado colonial moderno. Não posso deixar de advertir que tais processos foram permeados de tensões, formas de resistência, aspectos locais e históricos promovedores de um cenário heterogêneo, de apropriações inventivas entre os saberes, de reproduções do domínio colonial. Enfim, o cerne é que a denúncia da lógica da matriz colonial, imbricada ao projeto de modernidade, com suas repercussões na constituição das realidades e das categorias de análise das mesmas, não nos coloca diante de um cenário ausente de heterogeneidade, polissemia e peculiaridades locais.

É certo, pelo que entendo em Wirth (2013), que a religião, especificamente, o Cristianismo, atua, ora como princípio justificador do domínio ibérico, ora como objeto exemplar da ciência europeia. O interesse colonial e moderno pela religião traduz relações epistêmicas com o Outro, a Alteridade: “Não foi este olhar sobre a religião do outro uma das

estratégias de decifração das subjetividades e dos campos simbólicos dos povos colonizados, para torna-los permeáveis à lógica colonial em curso?” (WIRTH, 2013, p. 139).

No entanto, de acordo com os estudos pós-coloniais e o giro decolonial, negar a existência das cosmovisões, dos saberes e das experiências dos povos nativos, bem como as insurgências à modernidade, mesmo que limitantes, de dentro do próprio cenário europeu, seria incorrer no erro de adoção de um olhar monolítico, generalizante e estereotipado. Por isso, ensejo aproximar-me das prerrogativas elementares daquilo que Wirth (2013) reconhece nas “epistemologias pós-coloniais, que igualmente partem da realidade e da vida real dos diferentes atores sociais como o locus hermenêutico de todo e qualquer enunciado teórico” (WIRTH, 2013, p. 138).

Preceitos epistêmicos, éticos e políticos esses que afirmam a alteridade seja no ponto de partida da produção de conhecimento, a vida mesma das pessoas e dos grupos, seja nas enunciações, polifônicas e polissêmicas, dessas realidades, seja os ensaios interpretativos envoltos nesses lugares e no fazer acadêmico. Daí que a elaboração e a partilha desses saberes implicam em outros constructos para a ciência e o conhecimento. Conforme Wirth (2013), *“as teorias pós-coloniais não conduzem a enunciados universais”* (p. 138). Assim, o exercício apreensivo deste trabalho, vislumbra o rigor da análise e a profundidade da compreensão, mas sem ansiar pelo fechamento da interpretação do fenômeno religioso e espiritual presente na temática em estudo.

Além disso, ao voltar-me para o modo como se vive e as significações da espiritualidade, estarei a enfocar algo que pode ser melhor descrito e entendido em relação à ideia de religiosidade, pois esta refere-se, de modo geral, às vivências particulares da religião. Espiritualidade e religiosidade, não como sinônimos mas categorias conectadas, delineadas na e pela historicidade e pelos locus concretos de enunciação dos Tremembé. Expressões das interpretações desses sujeitos acerca de si e do mundo, mediadas em suas relações escolares e comunitárias, integeracionais e interétnicas.

4.2 A Religiosidade na América Latina

Ao longo do tópico anterior, apresentei um olhar acerca dos estudos de religião a partir de elementos das epistemologias pós-coloniais em Wirth (2013) que consideram e esforçam-se no entendimento dos locais de enunciação e de interpretação reveladores dos sujeitos e do mundo. Ainda voltam-se à análise das relações entre religião e cultura ao compreender as

conexões entre as instituições, práticas religiosas e os traços (inter)culturais constitutivos das sociedades e de suas formações históricas. Com essas discussões, aproximo-me, portanto, de uma postura frente ao fenômeno religioso mais interessada nas experiências sociais, coletivas e pessoais refletidoras das intersecções de lugares étnicos, de classe, de gênero e geracionais.

É nesse sentido que me aproximo de autores que se afastaram das buscas por uma conceituação universal e abstrata de religião – o que dificilmente ocorre sem a eleição arbitrária de um modelo central e absoluto de “religião” e de civilização. Assim, as reflexões de Martin Baró, psicólogo espanhol, atuante na América Latina (AL), principalmente, em El Salvador, contribuem nesse propósito de pensar as realidades desse contexto, com o enfoque muito mais na “religiosidade”, vista aqui como os modos de vivência do religioso e do espiritual. Dessa maneira, reporto-me a um texto fundamental do autor intitulado “*Del Opo Religioso a la Fe Libertadora*” no qual realiza uma explanação acerca da efetiva presença da religiosidade na história e nas estruturas políticas dos países da AL desde o século XV.

Nessa discussão, encontro em Baró (1998) a pertinência no estudo em que se articulam *religião-cultura-política* de forma similar aos preceitos elencados por Wirth (2013). Essas imbricações são bastante observáveis quando saímos dos debates em órbitas generalizantes, estereotipadas, nas quais as distinções, as particularidades e singularidades são entendidas como desvios em relação à norma (modelo de religião) ou estágios inferiores na evolução desse fenômeno. Assim, início essa abordagem em torno da religiosidade com a advertência de Baró (1998) sobre o seu papel na formação histórica dos países latinoamericanos:

Sería ingenuo pensar que la evangelización constituyó el principal móvil de la conquista; pero sería erróneo también ignorar el papel crucial que la expansión religiosa tuvo, no sólo como justificación para la conquista de tierras y pueblos, sino como objetivo socialmente significativo, movilizador de voluntades y energías. De hecho, las sociedades que han ido surgiendo de la colônia ibérica están fuertemente marcadas por el elemento religioso, tanto por la fuerza social de la Iglesia institucional como por el particular dinamismo que se deriva de la religiosidad de los pueblos (p. 245)

A contribuição do fator religioso e espiritual na formação das nações ex-colônias ibéricas é destacada pelo autor tanto em sua institucionalidade como em sua presença na dinâmica cultural de seus grupos constituintes. É interessante a observação de Baró (1998) acerca do papel mobilizador da “evangelização” no empreendimento colonial. O foco reside no “como” o religioso/espiritual se insere na construção desse contexto histórico.

Mas, por outro lado, também reconhece a religiosidade identificável na cosmovisão dos povos nativos. Ação denominada de “religioso” ou “espiritual” mais obra do estrangeiro colono do que dos habitantes originários destas terras. Códigos pertencentes ao locus europeu

de enunciação e permeados pelas cisões mantenedoras do projeto de modernidade/colonialidade. Nesse aspecto, posso realizar um paralelo com o texto de Enrique Dussel, filósofo do paradigma da Libertação, intitulado “*Religiosidad Popular Latinoamericana*”, de 1986. Nesse trabalho, volta-se para a tríade religião-política-cultura. Para isso, parte de uma noção geral de cultura vista como um sistema de práticas, relações e de produção de sentido que determinam a subjetividade social e individual (DUSSEL, 1986).

A cultura, nesse texto específico, parece-me a mediação entre subjetividade e objetividade, na qual a religiosidade emerge e apresenta, então, uma ideia que o autor desenvolverá em outras obras, a religião como superestrutura “e” infraestrutura, pois como mediação, possui as características dos dois polos. Dessa forma, sua hipótese de trabalho, a religiosidade popular latino-americana, nasce de uma concepção política e histórica de “*cultura popular*” esboçada da seguinte forma:

Cultura “popular” es una cultura específica, y más aún la cultura popular latino-americana. Si “pueblo” no es la nación como totalidad- contenido populista que incluye en él a las burguesías nacionales, como en el nazismo, fascismo, peronismo, cardenismo, etc.- sino el “bloque social” de los oprimidos, esto quiere indicar que en él seno del “pueblo” se incluyen las clases oprimidas del régimen capitalista (obreros asalariados y campesinos), pero igualmente tribos, etnias, marginales, desocupados y otros sectores sociales oprimidos (en especial en las naciones periféricas, dependientes y subdesarrolladas del sistema capitalista mundial) (p. 104).

O adjetivo “popular” qualifica os lugares de enunciação dessa mediação, locais esses situados na periferia do sistema capitalista mundial. É o que, nesse texto, Dussel (1986) identifica como bloco social dos oprimidos do regime do capital, cujos sentidos e práticas emergem dessa condição e por ela são classificados inferiormente na hierarquia social. Apesar da polissemia dessa terminologia, “cultura popular”, ao longo das décadas finais do século XX, por muitas vezes, carregada de essencialismos, e dos próprios riscos da sistematização de Dussel, circunscrita à época em que escreveu seu texto, considero relevante esse exercício em se pensar as peculiaridades dessas mediações na história e geografia de povos subalternizados pelo colonialismo.

O que me surge como fundamental é a relação entre cultura e política, expressa nos contextos de opressão em que se dá sua produção e em sua presença nas semânticas decodificadoras da realidade, que servem tanto a dominação quanto a libertação. É nessa conexão intrínseca entre poder e cultura que Dussel (1986) compreende a inserção da religião, mais especificamente, sobre a religiosidade popular e sua relevância significativa na cultura popular dos povos latino-americanos

Es el “núcleo” fundamental de sentido de la totalidad de la cultura popular porque se encuentran allí las prácticas que enmarcan la significación última de la existencia. La vida cotidiana del sufriente pueblo latino-americano no recibe ni en las estructuras educativas del Estado, ni en la cultura de masas de las media, ni siquiera en ciertos partidos de izquierda, el sentido de la vida, del trabajo, del matrimonio, de la familia, del sufrimiento, de la muerte. Todo esto ha quedado reservado a la religiosidad popular (p. 104).

A influência da religiosidade na construção das referências éticas e estéticas nos modos de vida, para a existência, acima de outras grandes fontes de socialização dos sujeitos, essa é a percepção de Dussel no momento histórico em que desenvolve sua hipótese. E ainda que hoje, possamos facilmente identificar uma maior influência que à época do texto de Dussel, das mídias e das redes sociais (recém existentes), um maior, embora deficitário, acesso à escolarização, a religiosidade ainda cumpre papel importante nas referências existências dos povos latinoamericanos. Quiçá em todos os continentes.

Afinal, sua presença se faz explícita ou implicitamente nesses próprios meios midiáticos, virtuais e curriculares. Se muitos estudos relatam a crise das instituições religiosas, o avanço da secularização no século passado, a ascensão da tecnociência, todos esses aspectos foram acompanhados por uma pujante capacidade de adaptação e de reinvenção das práticas e das vivências religiosas e espirituais.

A questão é que, em meio a todas as metamorfoses do religioso e do espiritual, inúmeros acontecimentos, principalmente, no campo da política, governamental ou das relações cotidianas, demonstram ser parte do que Dussel (1986) apontava como *núcleo fundamental de sentido da totalidade da cultura*. Não somente em termo de *cultura popular*, mas de cultura em nosso contexto histórico, seja a enunciada na e pela periferia ou centro do sistema capitalista. O que me parece relevante é observar a relativa autonomia da religiosidade popular frente à hierarquia das Igrejas e ao poder estatal.

Pretendo firmar não uma negação da “evangelização” à qual Baró (1998) refere-se, mas a visibilidade de um exercício de autoria entre os povos subalternizados que contem em si elementos, se não determinantes, fundamentais para a semantização de sua opressão e/ou libertação. O trecho abaixo é bastante informativo dessa relativa autonomia na produção da chamada religiosidade popular:

el Estado liberal del siglo XIX, antipopular, ignoró totalmente este nivel y permitió al pueblo mismo ser el protagonista de su propia religiosidad. Sea, en un nivel aún religioso, porque la “romanización” de la Iglesia católica en la segunda mitad del siglo XIX la alejó en sus prácticas oficiales de las prácticas en donde el mismo pueblo era el sujeto y actor (p. 104)

Isso, no entanto, não imprime nessa religiosidade uma essência opressora ou libertadora em si, mas uma oscilação e tensão entre essas possibilidades. Aspecto esse diretamente relacionado à matriz colonial, à dualidade existencial resultante das cisões da modernidade/colonialidade. O mérito dessa discussão está em destacar a conexão intrínseca entre religião-cultura-política, em uma interinfluência que torna infrutífera a realização de análises que reproduzam separações dessas dimensões do humano. Na ressonância da religiosidade congruente com o regime de opressão, Dussel (1986) encontrará aspectos descritivos que Fanon (1987) e, posteriormente, Baró (1998) identifica como o *fatalismo*, uma atitude neutralizadora da ação emancipadora e naturalizadora das relações sociais de opressão.

En realidad todo es sagrado. Todo acto está reglado por normas: tipos de comida, tipos de saludos, oraciones, culto hogareños, lugares de los santos, las velas encendidas. Hay que congraciarse con los “aliados” (santos, “ánimas del purgatorio”, etc.); hay que defenderse de los “enemigos” (el demônio, las maldiciones, etc.). El campo religioso ocupa toda la vida, los “actantes” son numerosos y exigentes. En el campo, en las aldeas, en los barrios marginados, en todas partes el hombre vive como en un “espacio mítico”. La vida está transida de trascendencia. Es un orden perfectamente regulado (DUSSEL, 1986, p. 107).

O principal nessa exposição do autor é o efeito desmobilizador de e para transformações descoloniais ou desubalternizantes proporcionado pela conexão religião e política na vida concreta dos sujeitos. A sacralização da realidade e a personalização da opressão em indivíduos particulares contribuirão aqui para o enfraquecimento da historicização das relações e acontecimentos. A atitude fatalista, como sinaliza Baró (1998) não erra quanto ao diagnóstico da opressão vivida, mas ao seu tratamento, a sua ação reabilitadora e emancipadora da dualidade da matriz colonial. De outra maneira, o estatuto libertador da religiosidade popular se apresenta justamente na medida em que historicização e sacralização convergem para a assunção de uma semântica e de uma ação superadora das cisões moderno/coloniais. Conforme Dussel (1986):

De esta manera, sin dejar de ser la tradicional religiosidad popular, ahora, adquiere una significación profética, crítica, creadora, política. No niegan ninguna de sus antiguas creencias, devociones, prácticas pero lo sitúan dentro de outro horizonte de sentido, fe consciente, praxis de responsabilidad, de organización, de organización, de reivindicación, de acción política como servicio, y en nombre del mismo santo patrono, de la misma Virgen de Luján o Aparecida, del mismo Cristo de Esquipula o del Gran Poder. Es una religiosidad que se pone en marcha en la historia. (p. 111).

Essas descrições realizadas por Dussel (1986) apontam diversas experiências sociais na formação histórica de países ex-colônias ibéricas nas quais a religiosidade foi participante das mobilizações e sentidos disputados em contextos permeados de conflitos. Aspectos esses identificados também por Baró (1998) ao indicar dois tipos ideais, no sentido weberiano, de

religiosidade na América Latina, os quais são a *religião da ordem* e a *subversiva*. Tipos extremos esses que abordarei de modo pormenor posteriormente.

Ao que cabe nesse instante da discussão é traçar os elementos que apontam tanto a presença ainda atual, mesmo que não única, da religiosidade no núcleo de sentido da totalidade da cultura, quanto sua incontornável conexão com as relações de poder que instituem os espaços e ações políticas na América. Baró (1998) aborda tais aspectos de modo a identificar algumas repercussões desse poder exercido pela religião. Em particular, ele discute tendo como parâmetro em seu texto a Igreja católica, embora, já perceba o progressivo crescimento em muitos países latinoamericanos do pentecostalismo – temática essa que ele estudará em pesquisas acerca da conversão religiosa nos centros urbanos de El Salvador e do horizonte político em diferentes confissões nesse país. Assim, diz ele que:

Históricamente, esa massiva afiliación religiosa representa una importante base de poder que ha hecho de la Iglesia católica una de las instituciones con más peso social. Es bien sabido el papel fundamental que desempeña el sacerdote en las poblaciones pequeñas de cualquier país latino-americano. Incluso en el plano de cada nación, la jerarquía eclesiástica suele disponer de un poder que la convierte en interlocutora obligada para cualquier gobierno, independientemente de su signo político (BARÓ, 1998, p. 246)

Em seu texto, o psicólogo de El Salvador observa com muita lucidez uma prática que hoje se faz facilmente visível não apenas em períodos eleitorais, mas em votações de diversos projetos nos quais o discurso religioso ou a participação de entidades e de congressistas explicitamente vinculados a algum credo são frequentes. O autor, ao longo do seu texto, organiza vários pontos no quais percebe conter os fatores que justificam essa posição e relação persuasiva entre religião e política. A princípio, Baró (1998) discorre principalmente sobre a Igreja Católica, mas seus outros estudos ampliarão essa análise. Daí que lanço mão dos principais pontos elencados pelo autor para descrever o exercício de poder da Igreja Católica, mas o faço, com o horizonte de que outras confissões hoje também buscam ou já apresentam tais elementos, pelo menos no contexto brasileiro. Assim, segundo ele:

Dejando de lado importantes diferencias entre países como Colombia, Uruguay, Brasil y Honduras, se puede afirmar que el poder de la Iglesia Católica en Latinoamérica se asienta en três importantes pilares: *a*) el número de fieles en que cuenta en todos los rincones de cada país, lo que ya de por sí lo hace una instancia crucial y aun indispensable para muchas tareas administrativas; *b*) una gran red de centros educativos, asistenciales y de promoción social que en algunos casos llega a superar a la estructura estatal y que ciertamente es muy superior a la de cualquier otra institución u organización social; *c*) la importancia existencial que tiene el marco de referencia religioso para amplios sectores de los pueblos latino-americanos (BARÓ, 1998, p. 247)

Comentarei os três pilares identificados por Baró (1998), mas assumirei a transposição dos mesmos às demais confissões bastante disseminadas e atuantes de diferentes modos na vida social. No entanto, irei circunscrever esse alargamento da reflexão do autor àquelas que ganham forte presença no espaço público e em esferas políticas governamentais, sobretudo, no cenário brasileiro. O primeiro pilar, relativo à população de adeptos não só do catolicismo, mas das igrejas evangélicas (entendidas em sua diversidade) chama atenção para os efeitos qualitativos de uma característica quantitativa. Fatores discutidos anteriormente com Cruz e Silva (2014) colaboram no entendimento dessa presença e expansão em massa: os fluxos migratórios, as diversas mídias e tecnologias comunicacionais. Aspectos esses imbricados às mudanças econômicas e históricas, cuja aceleração, tanto é causa como efeito dessas dinâmicas zonas de contato interculturais. Por conseguinte, chego ao segundo pilar, a significativa rede de ações que recebem o adjetivo de “religiosas” e/ou “espirituais”. Essa rede adquire extensão e efetividade na formação histórica de muitos países latinoamericanos.

No Brasil, a existência de instituições educacionais e hospitalares fomentadas por congregações religiosas indicam o peso desses saberes na constituição cultural do país. Apesar da concomitante e expressiva secularização de boa parte desses espaços formativos e assistenciais. De todo modo, como analisa Baró (1998), credos religiosos ou espirituais assumirão papéis muitas vezes, em alguma medida, associados ao poder estatal como a educação e a assistência à saúde. Na verdade, o que isso denota é a peculiaridade do Estado Colonial Moderno, nunca totalmente reduzido aos interesses de dadas instituições religiosas, porém, tampouco isentos das influências constitutivas do Cristianismo e de suas igrejas predominantes. O terceiro pilar, “la importância existencial que tiene el marco de referencia religioso para amplios sectores de los pueblos latino-americanos” (BARÓ, 1998, p. 247), merece uma atenção maior neste trabalho, pois nele residem relevantes contribuições.

Em primeiro lugar, por Baró (1998) destacar a religiosidade como um amplo componente de referência frente à existência e não somente a assuntos específicos da vida dos sujeitos. A própria idéia de referência não incute uma determinação mas um condicionamento maleável pelas imbricações profundas entre o religioso e o espiritual com a cultura. Além disso, o alcance desse marco referencial à existência aproxima a religiosidade das significações e simbologias delineadoras das cosmovisões, dos *ethos* a permear as tensões e cisões do projeto modernidade/colonialidade.

Em segundo, Baró (1998) identifica a importância desse marco para amplos setores dos povos latinoamericanos, o que, ao meu ver, reconhece tanto os grupos sistematicamente

subalternizados, ou em termos do debate da colonialidade do poder, distante do parâmetro do homem-branco-adulto-heterossexual-europeu. Mas também setores mesmo das elites que se servem do fator religioso como auxílio interpretativo da existência. Em seus estudos sobre conversão religiosa e a participação de igrejas cristãs em regimes ditatoriais latinoamericanos esse aspecto se torna bastante explícito (BARÓ, 1998). O principal para o desenvolvimento deste trabalho está na descrição feita por Baró, em profunda consonância à exposição de Dussel (1986), da influência da igreja (a princípio católica, mas assumo estender seus pontos básicos para outras confissões). Dessa forma, vejamos:

Sin embargo, es quizá el tercer factor, el papel de la religión en la vida de los grupos mayoritarios, la fuente del influjo más profundo de la Iglesia en la configuración de las sociedades latinoamericanas. La cultura de las mayorías populares de los países de America latina es fundamentalmente de orden religioso; las personas se sirven de sus creencias y símbolos religiosos para interpretar las características de su mundo, para explicar los procesos sociales, para situar los acontecimientos más significativos de su existencia. En este contexto cultural, la orientación religiosa, la palabra de la jerarquía eclesiástica alcanza un gran poder moral, tanto mayor cuanto que se junta al poder que le viene de su estructura organizativa y de su alcance masivo (BARÓ, 1998, 247)

Novamente, confirmo as ideias principais do autor com as necessárias ressalvas feitas por mim quanto às repercussões da secularização nos setores educacionais e assistenciais na segunda metade do século XX, à disseminação da ciência e da técnica como fontes explicativas e interventivas no mundo, e aos efeitos nas sociabilidades das mídias e esferas virtuais de comunicação. O paradoxo encontra-se nos seguintes aspectos: tais fatores de ressalva intensificam tensões frente a saberes e práticas religiosas e espirituais, permeadas pelas colonialidades do poder, do ser, do saber e do viver; esses mesmo fatores contraditoriamente tornam-se as condições de possibilidade das feições do religioso e do espiritual em nossa contemporaneidade, seja por facilitar sua difusão e reinvenção, seja por instituir crises paradigmáticas berço também de religiosidades.

Conjunto a Wirth (2013) quanto às epistemologias pós-coloniais nos estudos de religião, Baró (1998) e Dussel (1986) trazem a religiosidade como unidade de análise pois ela congrega as conexões entre religião, cultura e política. Além de, pelo recorte e hipóteses de trabalho, refletir locus particulares de enunciação e interpretação da existência dos povos latinoamericanos. No que pese o alcance limitado aos cenários concretos dos períodos históricos de seus estudos, identifiquei neles contribuições para pensar o fenômeno religioso, pois suas reflexões sinalizam ensaios pertinentes de articulação de temáticas por vezes separadas (religião, política e cultura) ou rigidamente associadas nos cânones das ciências.

Somo a isso, a percepção dos autores do exercício de autoria no e dos povos latinoamericanos em construir complexos sistemas de símbolos e de sentido para sua existência, e da ambiguidade dessas produções a oscilar entre atitudes fatalistas diante da vida vivida e questionadoras do ordenamento social. Aspectos esses que impossibilitam estudos que não se voltem ao modo como o fenômeno religioso e espiritual é vivenciado, às experiências nas quais sentidos, afetos, relações e práticas são criadas, desconstruídas e reproduzidas. Diante dessas questões, aproximo-me de uma concepção de *religiosidade* que traz em seu teor as contribuições de Baró e de Dussel acerca de *como* se vivencia essa temática, sobretudo, em cenários sociais e históricos latinoamericanos.

Em consonância com tais discussões, aproximo-me das distinções feitas por Baró (1998) entre *religião* e *religiosidade*, com isso, pretendo situar o diálogo com o qual pensarei as integrações desta última com a espiritualidade. Nesse sentido, o autor sugere ao campo de estudos desses fenômenos que:

entenderemos por *religión* todas aquellas creencias, sentimientos y comportamientos referidos a un ser supremo mediante las cuales los grupos y personas tratan de responder a los interrogantes últimos sobre el sentido de la vida y de la muerte (James, 1902). Y por *religiosidad* entenderemos las diversas formas concretas como los grupos y personas viven la religión (BARÓ, 1998, p. 251)

A partir da concepção esboçada acima, congruente com a literatura bibliográfica referente, a *religião* engloba um sistema de afetos, ideias e condutas que visam responder a questões em torno da existência. A *religiosidade* traz consigo a dimensão da vivência peculiar e contextual de uma dada religião por pessoas e coletivos. Deve aportar, portanto, as características sociais, históricas e singulares com que se efetivam as experiências religiosas/espirituais. Disso, compreendo a pertinência da noção de *religiosidade* para este estudo pois tanto pode elucidar as sistematizações concretas elaboradas pelos sujeitos, conforme seus dilemas e posições geracionais e étnicas. Proporciona um caminho mais propício a análises confrontadoras da colonialidade cosmogônica na medida em que visibiliza as experiências históricas dos sujeitos e seus modos particulares de elaboração de respostas às complexas e paradoxais interrogações suscitadas em sua existência. Assim, a *espiritualidade* é aqui situada, em convergência com a bibliografia consultada e as apreensões realizadas em campo, como concernente à qualidade dos afetos, das racionalidades inerentes ao teor das interrogações acerca da vida e da existência. Em específico, emergentes nas experiências geracionais e étnicas dos Tremembé participantes desta pesquisa.

Ao que me parece, os traços e conteúdos concretos das *religiosidades* podem ser pensados não em referência, somente, às religiões (sistemas culturais instituídos a modelar

respostas possíveis ao enigma do viver), mas, também, à *espiritualidade* que implica em experiências e afetos dos e nos quais florescem as buscas por significações para a existência. Fonte inspiradora da criação de indagações condizentes às inquietações próprias, em especial, neste trabalho, das dinâmicas geracionais e da emergência étnica.

Reforço, entretanto, que essa percepção acima a deslocar a *religiosidade* enquanto expressão exclusiva dos modos de apropriação concretos de uma dada *religião*, para o campo de elaborações cotidianas mediante afetos e inquietações em torno da existência, da relação com espaço, o tempo e o outro, da *espiritualidade*, resulta de sobremaneira das visitas às localidades Tremembé que proporcionaram uma gama de experiências impossíveis de redução a essa leitura unidirecional.

Além disso, mobilizado pelas apreensões em meio às entrevistas e vivências, busquei tecer neste texto um diálogo entre esses autores citados, mas com outros, entre os quais, não poderia deixar de mencionar, Carlos Rodrigues Brandão. Deste, observo como pertinente o uso feito da categoria *espiritualidade* em seu livro, *Prece e Benção: Espiritualidades religiosas no Brasil*, de 2009. Nessa obra, além de fazer uma exposição de diversas tradições religiosas, preponderantemente cristãs, existentes no Brasil, o autor aposta em um fundamento a distinguí-las entre si, que parte, primeiramente, do pressuposto de sua constituição como *sistema cultural*, ou seja, uma teia de significados produzida e produtora de sujeitos, denotadora de uma *gramática social* (BRANDÃO, 2009).

Dessa forma, o pensar desse autor aproxima-se de Baró e de Dussel quando não dissociam o fenômeno religioso e/ou espiritual, de cultura e política. Esse fundamento, portanto, a *Espiritualidade*, envolve os “modos de pensar e viver a fé e partilhar a crença” (BRANDÃO, 2009, p. 163) com os demais. Essa noção implica, portanto, em práticas sociais, ritos e sociabilidades formadoras, ousado dizer, de um certo ethos, e é compreendida pelo autor, no caso brasileiro, com quatro manifestações predominantes. A *Espiritualidade de Eleição* de caráter mais fundamentalista na medida em que entende um único modo de pensar e viver a fé, que deve, conseqüentemente, ser propagado missionariamente pelos *eleitos*. Em segundo, a *Espiritualidade de Salvação* cujo foco está na conversão que possibilita a *salvação* seja de quem for, sem a ideia de *eleitos* mas daqueles que ingressam em uma comunidade de salvação e abandonam tudo que é considerado definidor da condenação: o profano (BRANDÃO, 2009).

Segue-se a essas, o que Brandão chama de *Espiritualidade de Inversão*, aquelas que exigem uma visibilização da fé por parte dos sujeitos, cujas comunidades de crença tem como

característica a sociabilidade pelos atravessamentos de massa, sobretudo midiáticos, e pelos princípios de uma “teologia da prosperidade”, em que a ascensão social é equiparada à aproximação com o divino. E por fim, o autor identifica no cenário brasileiro, ainda que sobre profundas mudanças, a *Espiritualidade de Libertação* em que os “modos de pensar e viver a fé e partilhar a crença” (BRANDÃO, 2009) são orientados em função do enfrentamento da opressão, de um outro olhar sobre o corpo, o Outro e de sociabilidades que promovam a fimação da alteridade e de um compromisso ético-político.

Essas noções de Brandão quanto à Espiritualidade, em confissões cristãs no Brasil, trazem em suas bases a vinculação entre o religioso/espiritual e a cultura e política, o que converge com a postura epistêmica, ao meu ver, pós-colonial de Baró e Dussel. E, para os fins desta pesquisa, traz em seu fundamento, aspectos mediados também pelos afetos e as possibilidades de relação com o espaço, o tempo e o outro. Acredito que a concepção de *Espiritualidade* de Brandão se aproxima profundamente da de *Religiosidade* de Martin-Baró (que abordarei mais a frente). Essa convergência não anula as distinções entre elas, mas denota a necessidade de se pensar a *religiosidade*, não apenas como o modo como se vive uma religião, mas o exercício, via experiência, através de afetos, relações e inquietações de produção de sentido para a existência e a vida.

Com isso, através da compreensão dos elementos da *religiosidade* podemos apreender os tipos de indagações elaboradas por sujeitos e grupos em suas realidades sociais e históricas específicas. Diante disso, pergunto-me se a geracionalidade e a etnicidade, enquanto fenômenos sociais e históricos, significativos, além de configurar e serem delineadas por sistemas culturais de confissão (as religiões), também o fazem por meio das indagações e inquietações das experiências relativas à espiritualidade vividas pelos indivíduos e grupos.

Para desenvolver essa pergunta, observarei os elementos constituintes da *religiosidade* segundo Baró (1998) de modo a refletir acerca das indagações a permear tais elementos. São eles as representações, as práticas e os vínculos com a comunidade religiosa. Quanto ao primeiro elemento, o autor identifica “todas aquellas creencias y símbolos próprios de una confesión o fe mediante los cuales las personas interpretan su vida y su realidad” (BARÓ, 1998, p. 252). Neste aspecto, sobressai-se o que o autor entende como o *sentido comum* partilhado em torno do divino e de suas conexões com a existência humana, relativos a cada religião. No entanto, aborda o caráter interpretativo tanto dos sujeitos frente aos cânones de cada confissão específica, quanto a como, mediante tal apropriação, decifram suas existências concretas. Quanto a esse elemento, que, opto por adotar o termo *sentido comum* para não

circunscrever essa discussão à teoria das representações sociais (o que é feito pelo autor ao fazer referência direta a Denise Jodelet), e possibilitar um arranjo reflexivo com a perspectiva cultural de Thompson (1995) e de significado (sentido socialmente partilhado) de Vigotski.

Dessa forma, prossigo com minha leitura da formulação de Baró (1998) ao sinalizar dois aspectos oriundos desse primeiro elemento: uma mensagem de salvação ao sujeitos e símbolos de entendimento do divino e das relações com outros humanos. Em certa medida, compreendo estarem tais aspectos relacionados a indagações sobre a finitude, o transcendente e o Outro.

Tal tríade sugere dimensões do viver que são reveladoras do humano e das condições inerentes a sua existência. Dizem, portanto, dos tipos de interrogações que acometem os seres humanos em sua caminhada na e pela vida. O segundo elemento faz referência às *práticas* religiosas (ou espirituais) e suas conexões com o *sentido comum* aos quais estão relacionados. Afinal, tais elementos estão interconectados, não são fragmentos isolados. Sobre elas, o autor nos afirma que são:

todos aquellos comportamientos que pretenden vincular (“re-ligar”) al hombre ® Dios, como son las oraciones, peregrinaciones, lecturas religiosas y actos litúrgicos, ya sean individuales o colectivos. Existe también una séria de comportamientos que, aunque no son fundamentalmente religiosos (su objeto no lo constituye el religamiento con Dios o el enfrentamiento de las realidades últimas de la vida humana), se derivan de las convicciones religiosas. Normalmente cada religión incluye unos valores y principios éticos que definen las formas adecuadas de actuar en la vida (BARÓ, 1998, p. 252)

Práticas e sentido comum se interconectam, afinal, de onde emergem as crenças e os símbolos decodificadores da vida e do humano? Em que resultam as interpretações feitas e sofridas pelos sujeitos em suas experiências? O cerne é que Baró indica uma característica a atravessar essas práticas: a promoção de vínculos com o divino e cujo objeto de ação envolve também as profundas confrontações de cada vivente, entre as quais, de sua *finitude*, por sua *transcendência* e com o *Outro*. Junta-se a essas conexões o terceiro elemento da religiosidade, que é estritamente relacional e afetivo, pois implica nas vinculações entre os sujeitos de uma mesma comunidade religiosa/espiritual. Acerca dele Baró sinaliza o seguinte:

Estos vínculos pueden darse a vários niveles, desde la relación inmediata con el vecino de asiento en la iglesia hasta las relaciones que se establecen en el plano nacional e internacional entre diversas comunidades o iglesias. En algunos casos, estos vínculos religiosos son de gran intensidad, duración y importancia, mientras que en otros casos son superficiales, efímeros y secundários (BARÓ, 1998, p. 253).

Ao que me parece, emerge na busca de sentido para a vida, nos exercícios interpretativos dos símbolos e crenças, bem como de si, do outro, da finitude das coisas e da

transcendência, enfim, desse processo surgem laços e relações que tanto auxiliam essas significações e aprendizados, como funcionam como apoio e solidariedade diante das inquietações frutos das experiências dos sujeitos. Se refletirmos acerca da constituição histórica e afetiva de uma geração e de um grupo étnico, dos entrelaces dessas duas experiências, os laços construídos em torno de indagações fomentadoras de caminhos interpretativos em comum representam uma relevante força aglutinadora.

Ou seja, a espiritualidade pela força de suas interrogações deflagradoras, tanto quanto a religiosidade pela contundência de suas respostas particularizadas, podem aproximar, distanciar, desfazer, refazer vínculos cuja intensidade incidirá e será regulada pelas tensões sociais e históricas dos sujeitos e das coletividades.

Assim, se a *religiosidade* refere-se a como os sujeitos vivenciam as respostas sistematizadas por cada confissão e para tais enfrentamentos, admito a possibilidade de que também ou até predominantemente, refira-se aos caminhos percorrido perante as vivências das interrogações e de suas buscas em significação do viver.

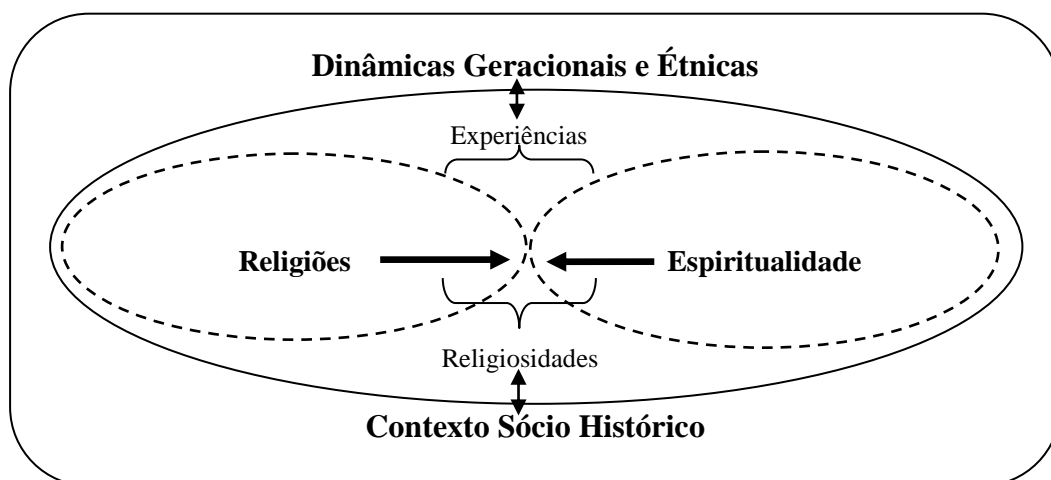
Ou de outro modo, as experiências das indagações e da procura por produção de sentido para a vida, não pensada aqui em forma genérica e abstrata, mas de acordo com contextos sociais e históricos específicos. Em específico a este trabalho, as relações intergeracionais em um cenário de emergência étnica de um povo, os Tremembé.

Considero, dessa maneira, que as *Espiritualidade Religiosas* descritas por Brandão (2009)- “modos de pensar e viver a fé e partilhar a crença” (p. 163)-, e a *Religiosidade* – sentido comum, práticas e vínculos- definida por Baró (1998), trazem nuances de um mesmo processo, complexo e integrado, que é o fenômeno religioso e espiritual em suas inseparáveis imbricações com a cultura e a política.

De forma que, a primeira parece-me englobar as elaborações mobilizadas pela espiritualidade como experiência, afeto e indagação, e a segunda, as apropriações particulares das orientações oferecidas pelas religiões para esses aspectos demarcadores da condição humana no mundo.

Nos dois casos, a espiritualidade é parte integrante e mobilizadora desses processos. A imagem que trago abaixo sintetiza algumas das principais ideias aqui delineadas quanto às possíveis relações entre *religiosidade* e *espiritualidade*:

Figura 10: Relações entre Religiosidade e Espiritualidade



Fonte: Elaboração do autor.

Essas problematizações são importantes para o entendimento da Espiritualidade de Encanto, pela qual a etnicidade Tremembé compõe e é composta pelas produções de sentido da existência feita por professores e Velhas Lideranças, conforme suas posições geracionais e suas mediações intergeracionais. Espiritualidade de Encanto como categorização a apontar para o exercício hermenêutico dos Tremembé perante os acontecimentos dos e nos seus espaços e tempos, bem como das religiões com quem, desde a colonização, estabelecem *negociações* de sentido de e em suas fronteiras étnicas e geracionais. Uma categorização que abordarei melhor adiante, mas que suscitantemente parece-me se caracterizar pelo reencantamento do mundo vivido pelos Tremembé, em oposição à sua mecanicização utilitarista, em convergência, principalmente, com a integração entre o espiritual e a natureza.

Diante dessas questões, sigo na exposição de aspectos da *religiosidade na América Latina* em torno do que Dussel (1986) identifica como os principais conteúdos da religiosidade popular na América Latina, dentro do mesmo exercício de analisar os elementos da religiosidade em suas conexões possíveis com a espiritualidade, de modo a observar em que medida a primeira emerge em decorrência das mobilizações originadas da segunda. E não apenas como uma especificidade das *religiões*. Bem como tais reflexões contribuem para a compreensão dessa temática, principalmente, do que percebi a partir das visitas dialógicas às localidades de Almofala da Praia, da Tapera, da Passagem Rasa, e, acresciento, ainda que em menor frequência, da Varjota e da Batedeira.

Assim, se Baró (1998) aborda três elementos (*sentido comum, práticas e vinculações*) que se articulam para compor a religiosidade, ou ainda nas palavras do autor, a *experiência*

religiosa, Dussel (1986) discute três conteúdos bastante presentes nas vivências do religioso/espiritual nos contextos latinoamericanos que parecem-me expressar-se tanto via os três elementos acima da religiosidade, como pelas interrogações originadas de modos de pensar e, sobretudo, sentir a fé e partilhar as crenças. São eles, a sacralização do tempo, do espaço e do ritmo; destinatário ou interlocutor; e o ethos.

Compreendo que estes são desenvolvidos por meio das interconexões dos elementos da *religiosidade* apontados por Baró e da *espiritualidade religiosa* de Brandão. Embora, não tenham, em si, realizado essas aproximações, ousou promovê-las pois, ao fazê-las não apenas articulo conceituações, mas formulações categoriais marcadas e elucidativas dos conflitos históricos e sociais das ex-colônias do continente sulamericano. Além de partirem de uma apreensão das facetas históricas dos fenômenos religiosos e espirituais no seio dessas populações, sem perderem de vista as relações religião e política, os autores realizam um recorte acerca das experiências, de como são vivenciados e suas características peculiares.

Por isso, enxergo ser possível efetivar não somente certos paralelos acerca das imbricações da *religiosidade* com a *espiritualidade*, mas entre seus elementos e conteúdos circulantes em contextos sociohistoricos definidos. Passo então ao que Dussel (1986) identifica como a sacralização do tempo, do espaço e do ritmo.

Quanto ao tempo, sua sacralidade pode ser vista nas *práticas* indicadoras de *crenças e símbolos* ressaltados em gestos no decorrer de um dia – orações em refeições, o sinal da cruz ao sair de casa, ao passar em frente a uma igreja ou cemitério, a roupa adequada ao dia da semana etc. Ainda quanto ao ingresso do sagrado na temporalidade (significação do tempo), o autor destaca: “En el tiempo medio, el año, la religiosidad invade todo el transcurso de las estaciones (en especial en el campo, pero igualmente en las ciudades) [...] Com momentos fuertes como la Semana Santa, antes el Carnaval, la fiesta de todos los santos, de los defuntos” (DUSSEL, 1986, p. 109).

No que tange aos Tremembé, em minha inserção junto ao Aldeamento de Almofala, observo que a temporalidade permeia acontecimentos diversos, como o tempo do dia em que as experiências de espiritualidade se tornam mais potentes – a hora de realização da reza-, ou, quando exaltam-se conexões com o tempo da natureza, como a época de colheita do caju-seguida da feitura do “mocororó”, bebida a acompanhar o ritual do Torém -efetivado no começo e/ou final de atividades- e apontada em algumas entrevistas como sagrada.

Com isso, o modo de estar e sentir o fluir dos minutos, das horas, das semanas, dos meses e anos segue a uma codificação feita pelos sujeitos a expressar não apenas suas

interpretações das doutrinas religiosas, mas das indagações e inquietações ascendentes da espiritualidade. Denotam a presença cotidiana do religioso/espiritual e o permanente exercício de retificação ou de ratificação de linhas interpretativas cultivadas pelos indivíduos e grupos historicamente.

A intensidade dessa significação do tempo, pela via do sagrado e do profano, denota também os trabalhos de memória do que não é esquecido (acontecimentos e pessoas), mobilizados pelo encontro com a finitude dos tempos biológicos, históricos e biográficos. A temporalidade irremediavelmente implica em um deparar-se com os limites do existir de cada vivente e as possibilidades habitadas como transcendência.

Em consonância com os rituais cotidianos ou eventuais a imprimir no tempo uma sacralidade, muitas vezes não correspondente ao apregoado pelos cânones confessionais, encontra-se na religiosidade popular, segundo Dussel (1986), um mesmo investimento significativo quanto ao espaço. Sobre esse aspecto, o autor afirma que:

De la misma manera, el sujeción popular (la familia, la aldea, la comunidad, el barrio) guarda una cierta “centralidad”; lo demás es “periférico”. El pasaje de uno a outro espacio es de puebra [...] Las procesiones y aún peregrinaciones son un “camino” – por el espacio profano- hacia la centralidad del espacio sagrado por excelencia [...] Es un cierto control por un poco de tiempo de un espacio de “pasaje” hostile pero dominado por el pueblo mientras dura la práctica religiosa. El pueblo ocupa y controla el espacio con multitudes y como afirmación de sí mismo (p. 109).

O espaço não é aqui pensado em termos abstratos, mas, nos dizeres do geógrafo Milton Santos, como *espaço apropriado*, o território. As dinâmicas de territorialização são permeadas de tensões não só entre lógicas de produção econômica, mas de modos de existência. As *relações* e *vínculos* com o espaço, os qualificam como sagrados ou profanos, de viventes ou de recursos, de memórias ou de esquecimento. Despertam sentimentos de pertença ou de posse.

Dessa forma, em meio e diante dessas possibilidades, o espaço tem em sua significação – a territorialidade- um fator relevante à religiosidade e à espiritualidade. Afinal, as experiências religiosas e espirituais imprimem a certos espaços memórias de acontecimentos simbólicos para certos grupos e suas crenças.

É o caso do trecho referente à Marcha Tremembé por Almofala em setembro, em particular, o cemitério e a igreja de Almofala. O espaço ao atravessar e ser atravessado pelo tempo simbolizado adquire valor, e passa a ser entendido como lugar de nascimento e de morte, de mudanças e permanência, dos antepassados e das gerações futuras.

Figura 11: Concentração em frente ao Cemitério II



Fonte: Arquivo próprio.

É interessante notar que a referida Marcha, segue um encadeamento de ações com semelhanças ao longo das suas realizações, pelo menos, entre as que presenciei de 2012 a 2016. Um exemplo disso, encontra-se no próprio convite feito, nas palavras dos Tremembé, “*aos parceiros e amigos que apoiam o Movimento Indígena*”, em que, em todos esses anos a estrutura da programação das Marchas conta com dois momentos de “*concentração*”.

Para ilustrar isso, trago a transcrição do trecho da XII Marcha quando se sinaliza que em seu percurso: “acontecerá dois momentos de concentração: um no Cemitério (momento sagrado em memória dos nossos antepassados) e o outro em frente à Igreja de Almofala (leitura das faixas em homenagem aos nossos antepassados e Dança do Torém)” (2015).

A concentração, tanto pela junção dos/as caminhantes em frente ao cemitério, como pelos dizeres do Pajé Luís Caboclo dos sentidos daquele instante para os Tremembé e pelo entoar de cantos em conjunto por todos/as ali presentes, a ocupar aquele trecho de Almofala em “*co-memoração*” dos Troncos Velhos. Lembro o modo marcante com que Getúlio, professor da Praia, puxou um canto em forma de reza, em que sob os raios do sol a iluminar acima do cemitério, os/as caminhantes da Marcha incorporaram, em uma grande roda, a pronunciar os versos abaixo em uma concentração a refletir respeito e afeto:

*E não tem rio que eu não atravesse
 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
 Viemo lá das cachoeiras
 Com a força da natureza
 Os Encantado nos mandou
 Viemo aqui fazer limpeza
 Os Encantado nos mandou
 Viemo aqui fazer limpeza.*

Assim, de modo geral, sucedeu-se nas Marchas que participei, com alguns diferenciais quanto a quem estava a frente ou conforme o tema de cada ano, mas também, esse momento se tornou singular, na medida em que, pela inserção nas visitas, pude tomar conhecimento daqueles que haviam partido há pouco tempo, por exemplo, Raimundinha -muito lembrada pelos professores e Velhas Lideranças-, como aqueles/as que se foram durante o tempo de realização desta pesquisa, que pude conhecer um pouco e aprender bastante, como Maria Bela e seu Augustinho Tuxau.

Esses acontecimentos tanto mudaram a experiência que tinha nesse momento da marcha, em frente ao cemitério, como me fizeram perceber melhor os afetos e significações da concentração naquele lugar. Como afirma Dussel (1986), a sacralização do espaço é uma característica comum na *religiosidade popular* na América Latina, no caso, dos Tremembé, sem pretender esgotar essa questão, está, em minha leitura, conectada recursivamente com a *Espiritualidade de Encanto*, pois por ela, fortalecem-se os laços intergeracionais com os antepassados e a etnicidade pelo percurso do caminho traçado na Marcha em um contexto ainda marcado por tensões quanto a demarcação da Terra e à efetivação da Educação Diferenciada Indígena.

Assim, da concentração em frente ao Cemitério, segue-se pelas ruas para a Igreja de Almofala, onde se dá a segunda concentração, com falas relativas ao tema da marcha e a leitura das faixas em público sob a audiência de moradores do entorno da praça em frente à igreja. Onde, por fim e, nos dizeres de velhas lideranças “patrazmente”, esse ritual é prosseguido com a Dança do Torém.

Figura 12: Chegada da XII Marcha Tremembé na Igreja de Almofala.



Fonte: Arquivo próprio

Observo, dessa maneira, que a Igreja de Almofala tem em sua história traços simbólicos Tremembé referentes aos seus antepassados, do período anterior e contemporâneo à sua completa construção, bem como, da emergência étnica desse povo quando retoma a

realização dos Toréns nesse espaço. Segundo Borges (2007), “A construção da primeira igreja de Almofala deu-se em 1702, era feita de taipa e coberta de palha. Em 1712, iniciou-se a construção de uma igreja em alvenaria em estilo barroco, a qual foi totalmente concluída em 1758” (p. 04). No período de sua elevação primeira, “no início do século XVIII, os Tremembé foram aldeados às margens do rio Aracati Mirim, onde teve início um trabalho de evangelização dirigido pelo Pe. José Borges de Novais, pertencente à irmandade de Nossa Senhora da Conceição” (OLIVEIRA JUNIOR, 2001, p. 09).

De acordo com Borges (2007), em 1897 uma duna avançou sobre a igreja e o povoado ao seu redor, e somente na década de 40 do século seguinte, os ventos e os próprios Tremembé a (des)cobrem e tem-se início aí um conflito com posseiros que adentram na região. A sacralidade da Igreja, portanto, é apropriada e atualizada na Marcha de modo a torna-la sacralizadora da memória étnica. Aspectos esses permeados de afetos deflagradores de um simbolismo da igreja anunciador de um propósito ético-político: “o território constituiu-se como elemento principal da produção do sentimento de pertença étnica, ou seja, toma-se a vinculação com a terra – leia-se, também, o lugar de origem – como fator prioritário para garantir a legitimidade da identidade étnica” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2001, p. 11).

Nos trechos abaixo, extraídos do relevante TCC do MITS de Ana Cristina Cabral professora Tremembé moradora da Varjota, de entrevistas com Velhas Lideranças realizadas por ela em 2012, identifico essa riqueza semântica e afetiva do episódio do desoterramento da Igreja, a apresentar, na própria situação dessa entrevista, uma dinâmica geracional:

A igreja foi feita em 1712, depois dela passou uma duna móvel entupiu não só a igreja, como entupiu todo o aldeamento e depois que o morro passou que ela começou a se descobrir por fora, aí ficou entupida por dentro, o pessoal se juntava nas noite de lua cheia, aqueles grupo de homens e de mulheres e io passava a noite trabalhando na igreja, tirando areia de dentro, os homens era com padiola, feita de saco com uma grade de pau, botava dentro. E as mulheres, quem tinha cuia, era a cuia, de cabeça, quem não tinha, era na saia. As mulheres usavo uma saiona comprida, se escorava lá, puxava a areia pra dentro, pegava nos canto da saia, levava e rebojava pro lado de fora. Desse jeito, desentupiram a igreja (CACIQUE JOÃO VENANÇA in CABRAL, 2012).

A igreja foi enterrada, que chegou até fazere estrada por cima dela, mas sem saber que ali tinha uma igreja, aí o vento foi soprando, soprando, até que desentupiu a cruz, aí o povo perguntava quem tinha morrido ali. E o vento continuou soprando, até que descobriu o meio dela, aí se juntaro aquelas famílias e io desentupir, eu com essas mãos que Deus me deu, ajudei a desentupir (TIO ESTEVÃO in CABRAL, 2012).

O interesse da professora por esse episódio histórico para Almofala e os Tremembé, já denota a existência de mediações intergeracionais pelas quais as narrativas e significados

desse acontecimento são partilhadas e ingressam nesse processo de sacralização da igreja e da história Tremembé. Pois, “deve-se considerar que a igreja, por estar inegavelmente vinculada ao antigo aldeamento de Nossa Senhora da Conceição e, conseqüentemente, com a própria história dos Tremembé, reveste-se de um importante significado como ponto de referência exterior da memória” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2001, p. 12).

Entendo, portanto, que a Marcha Tremembé como um ritual, nos moldes do exposto por Peirano (2003) e Chaves (2000), ao identificar em ações integradoras de aspectos políticos, culturais e religiosos, como a referida Marcha, uma ação ritualística com propósitos de protesto, de visibilização de outras legitimidades históricas e simbólicas do espaço e do tempo. A Marcha atualiza as significações dos espaços por onde passa, o Cemitério e a Igreja em especial, o que implica em um protesto quanto à situação da demarcação da terra, mas também, ao que me parece, de legitimação da sacralidade desses lugares para esse povo, pelo vínculo com seus antepassados ali a residir e pela afirmação de uma cosmologia e ethos próprios. Nesse processo, a intergeracionalidade se faz presente na produção da Marcha, pela cooperação entre professores e Velhas Lideranças, e no partilhar das memórias desses lugares.

Esses elementos relativos às Marchas Tremembés, indicam questões cruciais para se pensar o modo com que os fenômenos religiosos/espirituais ingressam nos acontecimentos vividos por certos grupos sociais em dados contexto históricos. Como pensar experiências históricas reveladoras da *religiosidade popular*, a dizer, Canudos, Caldeirão e tantas outras, para citar apenas algumas ocorrentes no nordeste brasileiro, sem considerar o papel do espaço nos arranjos de *sentidos comuns* denotadores das apropriações particulares dessas coletividades de e em *símbolos* e *crenças* promovidas em *práticas* e por *vínculos* entre indivíduos e o espaço?

A articulação desses elementos enunciados por Baró (1998) traz como síntese criativa, *ritualizações* nas e pelas quais uma terra torna-se “prometida ou paraíso”, uma mata “encantada ou ancestral”, uma edificação “sagrada ou divina”. No entanto, o outro extremo também pode se mostrar, na medida em que um espaço pode ser significado como profano ou proibido segundo as simbologias a mediar as interpretações dos sujeitos. Ou de outro modo, a própria instrumentalização do espaço, sob a lógica do consumo, pode alça-lo ao plano genérico e abstrato da noção de “recursos” a serem explorados científica ou industrialmente.

Nesse aspecto, não incomum em nossa história, a colonialidade cosmogônica assume papel substancial na introdução do projeto civilizatório da modernidade cujos efeitos recaem irremediavelmente nos modos de apropriação do tempo e do espaço. Sobretudo, para fins de

otimização da lógica do mercado. Se pensarmos os elementos da *religiosidade* de Martin Baró, e os indícios de espiritualidade a habitar de modo sub-reptício tal dinâmica, a sacralização se efetua nas *práticas* de cada grupo, imbricadas em e com *sentidos comuns* acerca do divino e da condição de vivente do ser humano, conforme as intensidades das *relações* e *vínculos* proporcionados pelas experiências e ensaios interpretativos dos sujeitos.

Em prosseguimento a essas duas modalidades de sacralização, portanto, adentro àquela que pela conjunção de espaço e tempo, incide no *movimento* do viver. O sagrado (e o profano também) ingressam no “*ritmo*”, o que denota a significação do movimento e, sobretudo, do corpo. Até então estive a apresentar e refletir sobre os pontos destacados por Dussel (1986) sobre tal processo no que concerne ao tempo e ao espaço, mas não abordei o corpo como um importante locus e instante de vivências do sagrado.

A noção de *ritmo* parece-me englobar características dos dois conteúdos conforme aproximo o *corpo* desse debate. Já que o movimento significado em *ritmo* é a expressividade de corpos no espaço tempo. Assim, Dussel (1986) descreve a sacralidade do ritmo na *religiosidade popular* de povos latinoamericanos com os seguintes pontos: “El ritmo del año, del mês, de la semana, del día se apresura en el ritmo de la danza sagrada, expresión del cuerpo unido al rito, a la oración y hasta el éxtasis – mucho más en el caso de un umbanda o el candomblé, el vudú u otras expresiones afroamericanas” (p. 109).

Esse ponto é fundamentalmente relativo ao que observei no Torém, o artefato cultural mais mencionados pelos/as participantes deste estudo como detentor de uma sacralidade e de aspectos da etnicidade Tremembé. Sobre isso, trago um trecho do trabalho de Cabral (2012) bastante indicativo desses aspectos:

Esta dança nasceu dos antepassados Tremembé, e vem passando de geração em geração, possuindo um significado muito grande para este povo, que tenta manter vivas suas tradições de uma forma muito significativa que é expressa nas músicas e dança do Torém. Suas músicas são produzidas por pessoas do próprio aldeamento, sempre se baseiam em animais, aves ou acontecimentos históricos e espaços físicos (CABRAL, 2012, p. 20).

Essa imbricação entre *religiosidade*, cultura e política é fundamental para a compreensão do Torém, percebido pela maioria dos participantes da pesquisa, como um “ritual sagrado”, cuja força encontra-se em sua fonte originadora, conforme o Professor Eudes, da Tapera, em entrevista em 2016: “O Torém tem ligação com a natureza, o Torém tem ligação com a natureza e o natural, certo?...porque o, o Torém é o som...a natureza...por exemplo, a linguagem das músicas eram baseadas na natureza, nos rios...”.

Nesse sentido, a potência interpretativa da *Espiritualidade de Encanto* é profundamente convergente com as discussões dos professores Tremembé e de Baró e Dussel, na medida em que a sacralidade surge das significações valorizadoras das experiências dos sujeitos e dos afetos qualificadores da existência e do mundo integrados à natureza.

Dessa forma, a interpretação do sagrado e do profano nos movimentos entre corpos em espaços e tempos significativamente delineados por expressarem as mudanças, os ciclos e seus acontecimentos fundadores da vida. Um mover a produzir e ser produzido pelas relações sociais e as peculiaridades históricas de um dado contexto. Considero fundamental para esta pesquisa, a compreensão de Dussel (1986) da presença de construções ritualísticas em diversos povos da América do Sul, por meio das quais exprimem seus modos de apreensão de suas condições e projetos de existência, diante das vicissitudes de suas dimensões biológicas, históricas e biográficas. Entre as quais, ressalto a intergeracionalidade e a etnogênese por, além de conterem tais dimensões, terem participação relevante na intensidade e no teor de suas tensões e significações.

A temporalidade e a territorialidade vividas pelos sujeitos, em particular, *vinculados* a dadas gerações e grupos étnicos, são ratificadas e/ou retificadas pela *prática* de rituais nas quais símbolos codificadores dos movimentos do e no espaço/tempo mediam a co-construção de um *sentido comum*, entre os sujeitos, acerca do divino e do Outro. Assim, a significação do movimento, em um *ritmo*, faz ascender a dança não apenas como representação do existente, mas também instauração de uma realidade. Daí que dançar seja, nesse sentido, uma inscrição na/pela história e vida, cujos traços e movimentos aludirão a racionalidades, a saberes, a acontecimentos e a afetos de experiência humana e de mundo. Na dança, a unidade corpo e rito promove a intersecção entre tempos biográficos e históricos.

Quando os gestos do corpo, seu movimentos, sons e silêncios, se integram simbolicamente, a finitude, a transcendência e o outro, intensificam-se na experiência. Em alguns momentos, a fronteira torna-se o lugar, quando a irredutibilidade do vir-a-ser, da alteridade e do finito próprio a todo instante, extasia os sujeitos. Dessa forma, a unidade corpo e canto, corpo e prece torna-se um movimento significador. Nos dizeres de Baró (1998), uma *prática* de re-ligamento, de conexão com o divino e com a vida, experiência a ser interpretada e interpretante pelos sujeitos. Linguagens que, mobilizadas pela e na espiritualidade, inscrevem no tempo e no espaço símbolos da e para a existência, sob um pano de fundo histórico e social das leituras, não só das escrituras, religiosas.

A presença desse conteúdo nas religiosidades, principalmente, nas chamadas por Dussel de *afroamericanas*, mas também identificáveis no “pluriverso” dos povos nativos e mesmo em diferentes expressões do cristianismo (das CEB’s, pastorais, às pentecostais e carismáticas), indicam a impossibilidade em se pensar as relações entre *religiosidade* e *espiritualidade* ao abdicarmos do corpo e de seus passos *ritmados* no espaço e tempo. Sigo após essa apresentação das sacralizações apontadas por Dussel (1986), para o segundo conteúdo da *religiosidade* nas experiências históricas latino-americanas. Este é chamado pelo autor de “Destinatários”, algo que pode ser traduzido como receptores ou, melhor, interlocutores, que podem ser pessoas, forças, espíritos etc. São:

los santos patronos de la familia, del barrio, de la aldea, de todos los lugares, de las comunidades. Muchos de ellos vienen a sobreponerse a las antiguas divinidades, fuerzas o principios de la naturaleza. Los hay para todas las acciones: para buscar marido, para la fidelidade, para encontrar objetos perdidos, etc. Los difuntos también. Las “animas” benignas o perversas. La muerte, con la que se dialoga con tranquilidad. Hasta “San La Muerte” como un interlocutor cotidiano del Pueblo (DUSSEL, 1986, p. 110).

Esse conteúdo traz consigo o caráter relacional com o qual se constroem as *práticas* e os *vínculos* não apenas entre indivíduos e coletividades, mas entre viventes e instâncias ou planos de existência. Pela linguagem alçam aos símbolos e deles a toda humanidade. O cerne é que essas interlocuções estarão condizentes com as visões de mundo circulantes social e historicamente. A quem ou a que se destinam as meditações, as preces, as orações, os pedidos, os agradecimentos, os questionamentos, até as dúvidas de sua “real” existência, dependerão das inquietações da espiritualidade e das respostas oferecidas pelas religiões.

Podem, dessa maneira, tornar a mata, um conjunto de plantas criadas por um ser supremo, ou lugar de encantos, moradia dos antepassados e dos seres guardiões da natureza. No que se refere a esse conteúdo da *religiosidade popular* e, ao que me parece, da *Espiritualidade de Encanto*, é relevante a resposta da professora Liduína da Escola da Praia, após eu lhe perguntar sobre o que seria por ela considerado sagrado na cultura Tremembé:

da cultura...o que eu te, o que eu posso te garantir hoje pra mim, que eu considero sagrado, são os encantados, os encantados, eu procuro tá preservando o máximo que posso né, porque acredito que, já que eu tô aqui, acredito eu, que eu tô com uma missão né, e é algo que eu preservo, gosto muito de, de ter eles por perto, gosto de tá preservando, e naquilo que eu pudé ajudá, que eu pudé proteger, eu vou fazer isso...é algo, bastante valioso pra mim (PROFESSORA LIDUÍNA, 2016)

Os Encantados são interlocutores com o quais, conforme o trecho acima e em outras menções ao longo das entrevistas, de diferentes modos, professores/as e velhas lideranças participantes desta pesquisa, expressam uma valorização das experiências anunciadoras de sua presença. Dessa forma, a etnicidade Tremembé se afetiva pelo laço criado via experiência

com o “Encante” na e da natureza, medicina tradicional e torém. Com a vitalidade da significativa relação com os encantados inscrita em suas biografias e historicidade étnica.

No entanto, esse conteúdo foi cercado também por um dado feixe interpretativo, denominado por Walsh (2008) de colonialidade cosmogônica, a desqualificar certos destinatários em detrimento de outros eleitos no projeto da modernidade/colonialidade como referência exemplar, quando não única de divino e de relação com o outro e a vida.

A colonialidade da Mãe Natureza imprime uma cisão entre o biofísico e o espiritual, de modo a garantir a natureza sob o domínio do humano, ou mais precisamente, um recurso para a lógica do mercado. E de outro lado, pelo desencantamento do mundo, nos dizeres de Weber, institui a racionalização como princípio interpretante da vida.

Assim, os fenômenos religiosos/espirituais passam a ser objeto de uma ciência, predominantemente cartesiana e positivista, que elege o cristianismo como objeto pleno de caracterização da religião. Um aspecto a considerar neste ponto de discussão, é que os *destinatários* acabam por ser classificados, quanto à sua legitimidade cosmogônica, em acordo com a hierarquia racial e sexual da colonialidade do poder, daí a negação das divindades e dos membros de *religiosidades* afroamericanas e ameríndias, cuja interlocução é, muitas vezes, interpretada pejorativamente sob a ideia de “macumba”.

Ainda em consonância com a ideia acima, o acesso a tais *destinatários* ou a forma de interlocução passa a ser parâmetro de classificação das religiões mais “evoluídas” ou “desenvolvidas”. Encontro em Gomes (2005) um fator crucial dessa hierarquização: o acesso à palavra divina e aos princípios a orientar as relações se dá via uma escritura, que pela interlocução propiciada, torna-se sagrada e qualifica a outras ou outros modos de comunicação como profanas. É a colonialidade do saber.

Creio que com as contribuições acima, posso problematizar aspectos éticos e políticos que não estariam explícitos no estudo de Dussel (1986) aqui utilizado como fonte acerca desses conteúdos da *religiosidade popular*. Embora já aborde as distintas experiências de *interlocução* e com *destinatários* específicos, o que pode ser visto no trecho abaixo:

No pueden dejar de tenerse en cuenta, también, en la población afroamericana los “espíritus” (orishás) objeto de culto especial, que se mezclan con los santos. Es un mundo riquísimo, religioso que expresan los danzantes en el éxtasis. En fin, un mundo poblado de protagonistas. Para el extraño, para el que no entra en este mundo parece cotidiano, aburrido, trágico. Para los actores hay numerosas prácticas y pleno sentido (DUSSEL, 1986, p. 110).

Ao estrangeiro à dada cosmogonia, forasteiro do *sentido comum* gestado em outras *práticas* de re-ligamento com o divino e a vida, trata-se realmente de um mundo estranho

sobre o qual exercita interpretações mediadas por suas próprias crenças e símbolos, ancoradas nos compromissos fundados em seus *vínculos* religiosos/espirituais já existentes. Dentro dessas experiências históricas e biográficas, o contato, com aproximações e afastamentos nas interpretações de tais experiências e acontecimentos torna impossível sua compreensão sem a devida atenção às significações e as relações entre os sujeitos e seus *interlocutores*.

O que parece ser evidente para Dussel (1986) é também a conjunção de conteúdos da religiosidade, pois pela sacralização do *movimento*, na dança em especial, se estabelece o acesso a *destinatários* em rituais que corporificam o sagrado, comunicam afetos e inscrevem *sentidos comuns* entre os participantes. Diante desses dois conteúdos, a *sacralização do ritmo* e as *interlocuções/ destinatários* me fazem recorrer a uma noção de ritual, pois esses ingredientes significativos se integram em *práticas*, com *vinculações* e por *sentidos* configurados ritualisticamente. Por fim, aponto o *ethos* como conteúdo da *religiosidade popular*, conforme Dussel (1986), e que, ao meu ver, também é constituinte das *espiritualidades religiosas* descritas por Brandão (2009) no contexto brasileiro. Esse aspecto pode adquirir feições ético-políticas extremas, quando encarna lógicas de dominação, por um lado, ou de libertação, por outro (DUSSEL, 1986). Tais expressões são sinalizadas também em Martín-Baró, quando este descreve as *religiosidades da ordem* e as de *subversão* frente à estrutura social e política produtora de desigualdades e de exploração. Destaco que Brandão (2009) faz menção à Espiritualidade de Libertação de modo próximo aos outros autores.

A princípio, Dussel (1986) dá maior ênfase ao *ethos* da *religiosidade popular* deflagrador de uma postura passiva frente aos acontecimentos vividos, o que entendo fazer parte da análise desse autor quanto às relações de opressão instauradas pelos processos de colonização no continente latinoamericano.

Generalmente la “actitude” global ante la existencia, personal o social, histórica, es trágica, pasiva. Una cierta teología de la resignación lo tiñe todo: “¡Dios así lo quiere!” (la muerte del niño, la enfermedad, la pérdida del trabajo, la muerte). De todas maneras, para la religiosidad popular todo tiene sentido; pero, como hemos dicho, es a veces introyección de la ideología dominante en el dominado (DUSSEL, 1986, p. 110)

Entretanto, outras modalidades de *ethos* emergiram no cenário diverso da América Latina e em particular, no Brasil, conforme fica visível nas *espiritualidades religiosas* delineadas por Brandão (2009). O principal, ao que me parece, é entender as feições particulares do *ethos* das experiências históricas de *religiosidade* e de *espiritualidade* para que seja possível identificar os compromissos ético-políticos firmados, ou não, frente à vida e, inclusive, às múltiplas facetas da colonidade – do poder, do saber, do ser e cosmogônica.

4.3 Um Mosaico Conceptual Descolonial da Espiritualidade

Os apontamentos acima feitos abrangem as contribuições das epistemologias pós-coloniais para o estudo do fenômeno religioso, no que se refere ao que Wirth em consonância com Mignolo aponta como o *locus de enunciação*, neste caso, da espiritualidade para e do povo Tremembé. Um recorte de estudo e um esforço de compreensão que me faz voltar-me para a vivência do religioso ou do espiritual, mais do que para as instituições de práticas e normas de uma confissão. Com isso, é que se torna relevante para a compreensão das mediações e experiências da espiritualidade Tremembé, os elementos históricos e políticos das religiosidades para os povos da América Latina, dentro de uma perspectiva pós-colonial e descolonial, da qual possa situar essas das categorias. Esse ponto me pareceu desafiador a partir do contato preliminar para negociação pela efetivação da pesquisa, e até anteriormente, nas interlocuções no Seminário Educação e Descolonialidade em Mato Grosso em 2013, quando passei a estranhar a idéia de espiritualidade. Afinal, por que referir-me a espiritualidade e não a religiosidade? Estaria transitando pelo que Siqueira (2008) descreve como efeito da crise das instituições religiosas na modernidade: o fortalecimento da adoção do termo espiritualidade como recurso de legitimação de práticas não-convencionais ou desinstitucionalizadas? Ou estaria abordando algo anterior e inerente à religiosidade, que seria a relação com o sagrado e com a temporalidade da existência?

Diante dos estudos orientados, das disciplinas feitas no doutorado e, sobretudo, das visitas e experiências vividas em campo, entendo que a escolha por ‘espiritualidade’ tornou-se mais potente pelos seguintes motivos: engloba saberes e relações a atravessar diferentes classes etárias das comunidades Tremembé (o que não restringiria a interlocução com aqueles que não cumprem um papel específico como pajé ou rezadeira); não exclui e nega o hibridismo e as disputas entre as religiosidades presentes; fez parte do currículo do MITS por meio, inclusive, de uma disciplina específica, “Torém: Ciência, filosofia, e espiritualidade Tremembé”; e por fim, mas não por último, está presente nas escolas em disciplinas denominadas de ‘Torém e Espiritualidade Tremembé’ no ensino médio na escola de Almofala, ‘Medicina Tradicional Tremembé’ na escola da comunidade Tapera, e ‘Espiritualidade e Religião’ na escola da Passagem Rasa.

Tendo em vista esses aspectos, passei a cultivar um *mosaico conceptual* acerca da “Espiritualidade” para construir uma categoria processual, híbrida, composta pelas leituras

dos teóricos e das experiências que paulatinamente foram ocorrendo através de minhas aproximações e inserções em acontecimentos a cada visita às referidas escolas e comunidades.

Esse processo compreensivo de leitura ocorreu de modo integralizador desses dois âmbitos: as sistematizações teóricas e os significados locais acessados com cada visita. Dessa maneira, pude acompanhar a tessitura de sentidos dessa palavra e perceber sua diferença para o termo “religião”, seus significados e potencialidades interpretativas distintas. De acordo com Batista (2010), a espiritualidade seria uma dimensão do ser humano, independente de suas experiências e opções religiosas. Já esta, a religião, segundo a autora, envolve caminhos institucionais compostos de crenças e rituais específicos que traduzem uma profissão de fé em uma dada doutrina que funciona como um interprete da existência e de ligação com o sagrado. A limitação dessa definição é a pouca precisão quanto ao que constitui tal dimensão.

Ainda nesse campo de estudo da relação entre ‘espiritualidade e saúde’, além de Batista, pode se estabelecer um diálogo com Queiroz (2010) para um melhor esclarecimento quanto à dimensão da espiritualidade, inclusive, inserida pela Organização Mundial da Saúde em 1998 como parte dos componentes importantes para a produção da saúde. Para esse autor, por espiritualidade “entendemos uma dimensão subjetiva e emocional, que envolve um significado íntimo da vida e da existência”(p. 29). Desse modo, transcende potencialmente o âmbito estritamente particular da vida e da institucionalidade das diversas formas de organização religiosa. Essas elaborações fornecem mais elementos acerca da ‘dimensão’ da espiritualidade ao apontar os afetos e à construção de significados sobre a existência como suas bases constitutivas. Isso, por um lado, fez-me introduzir o ‘corpo’ nessa discussão pois nele se expressam e dele emergem as emoções no/do viver, e por outro, sugeriu-me superar a noção de um processo ‘íntimo’ e individual, a mascarar a polifonia inerente a todo processo de significação, bem como a origem interativa das emoções, seu surgimento e expressão em função das relações entre os corpos em certas condições históricas e culturais.

Em continuidade a essas questões e com vistas a delimitar melhor as distinções básicas entre religião, religiosidade e espiritualidade, a noção de Franco (2013) foi bastante útil, pois além de manter certa congruência com a de Batista (2010), sinalizou didaticamente uma forma de visualizar essa diferença: a *religião* associada aos ritos, doutrinas e normas estruturadas de modo a exigir uma quase exclusividade por parte de seus adeptos.

Diferentemente, a *religiosidade* a consistir na experiência ou vivência de uma dada religião e a *espiritualidade* a envolver a busca pessoal de sentido para a existência, marcada por uma autonomia frente às instituições. Apesar de mais precisa na distinção entre

espiritualidade e religiosidade, essa proposição também trouxe uma limitação, muito condizente com a razão moderna neoliberal, ao tratar a temática de modo bastante individual, o que, novamente, afastaria ou dificultaria a compreensão de sua produção relacional e coletiva -que se apresentava razoavelmente a mim nas experiências nas comunidades Tremembé. Assim, prossegui, em paralelo às visitas aos Tremembé, na leitura de teorizações que trouxessem uma discussão mais ampla acerca da espiritualidade. Com isso, cheguei a Leloup e Hennezel (2003), que apontava ser a espiritualidade parte da constituição do ser humano. Nos dizeres de Boff (2006), ela se refere à transcendência, no sentido de uma vinculação às nossas mudanças, o nosso vir-a-ser, com os mistérios e as esperanças que acompanham esse processo. A espiritualidade relacionaria-se, portanto, a uma integração maior entre os seres humanos, e entre eles e a natureza. Possui, uma dimensão ecológica que nos situa com as demais existências, destronando o antropocentrismo contemporâneo.

Assim, em acordo com Batista (2010), as religiões teriam emergido da espiritualidade como caminhos sociais de seu exercício e vivência, mas não sem a esgotar, o que mantém sua distinção. Essas questões me pareceram salutar pois destacavam o processo humano no qual religiosidade e espiritualidade se apresentavam e como se relacionavam, além de identificar na amplitude 'ecológica' nas relações dos seres humanos com outros seres, nas e das quais brotam os sentidos acerca da existência. Entretanto, tal formulação ainda não continha a abertura aos elementos históricos e sociais de modo mais direto, o que era fundamental para visualizar essa temática em suas nuances singulares pessoal e coletiva no contexto territorial e intergeracional dos Tremembé. Quanto a esses aspectos, surgiu uma questão a mais: o que tornaria essa busca de sentido para o viver uma experiência 'religiosa' e/ou 'espiritual'? Afinal, dentre as discussões acerca desse tema, já despontavam horizontes que afirmavam uma espiritualidade leiga, sem crenças, sem religiões e sem divino.

É o que Corbí (2010) descreve como pertencente às 'sociedades dinâmicas', aquelas permeadas pela temporalidade acelerada da industrialização, do consumo e da informação. Nesses cenários, a perda dos sistemas absolutos de referência, as religiões, a ciência e a ideologia, traz à definição de espiritualidade a ideia de uma 'iniciação e cultivo da dimensão absoluta da realidade – totalidade' por meio da emancipação dos sistemas fixos de crenças, de valores e de comportamentos e valorização dos contextos fluidos de inovação e de livre indagação. Não creio que o contexto das relações intergeracionais e comunitárias dos Tremembé tenham em sua predominância esse modo de gestação das buscas de sentido, mas vejo que tanto na territorialidade e na temporalidade há uma convivência com traços ou

efeitos da industrialização e da sociedade de consumo e da informação. Inclusive, isso já surge nas tecnologias materiais e imateriais presentes no cotidiano desse povo.

De todo modo, considerando esses aspectos a compor as peças dessa concepção de espiritualidade, em seu início de gestação, arrisquei uma imagem provisória sobre esse tema, a fim de orientar-me preliminarmente nas interlocuções com os participantes da pesquisa. Um arranjo a possuir as apreensões de seus significados locais, nas aproximações e inserções deste estudo, e os acúmulos, no horizonte de uma elaboração decolonial, das teorizações acadêmicas de diversas áreas. Nesse sentido, é que inseri o *sagrado* ou à '*sacralização*' da vida como tópico indissociável para a compreensão da espiritualidade. O arranjo desse mosaico conceptual não poderia se dá sem a contribuição de Eliade (1992) quanto ao sagrado, este, aqui visto como o radical e totalmente diferente, a se manifestar como realidade diferente das realidades "naturais", e sua manifestação, a *hierofania* – 'algo de sagrado se nos revela' -a ocorrer de múltiplas formas.

Desde uma árvore na qual reside um 'encantado', a uma dança de afirmação política do reconhecimento étnico - o torém. Sagrado pensado por Eliade (1992) em sua tensão permanente com o *profano* e, segundo esse autor, a dessacralização do mundo como característica basilar da modernidade. Então, trazer as ideias de *sagrado* e *profano* na concepção de espiritualidade, detalha as especificidades dessa 'busca' e do 'sentido' ou significado da existência. Todavia, ainda me colocava em um perigoso jogo binário diante das experiências dos Tremembé, o que pode facilmente reduzir as experiências intergeracionais à adjetivação de *profanas* ou *sagradas* e perder a riqueza polissêmica das contradições, das ambiguidades e das singularidades dos modos de significação da espiritualidade.

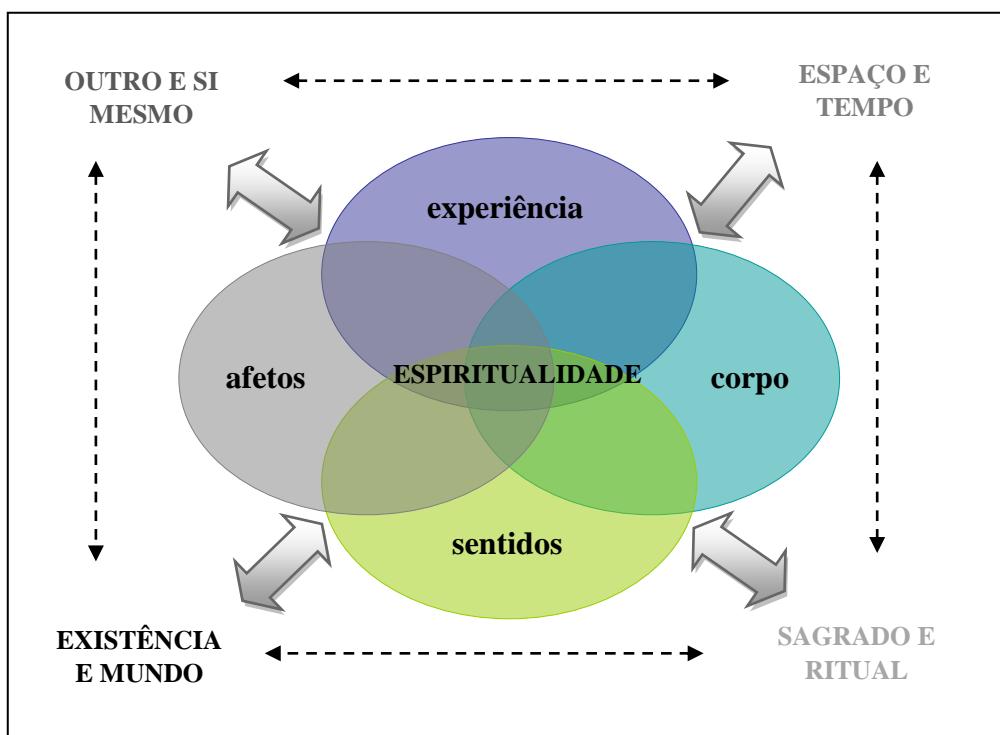
Então, junto a essa apropriação crítica da ideia de sagrado de Eliade, cacei um olhar desse fenômeno que abordasse suas vinculações individuais e coletivas. Eis que alcancei as contribuições de Brandão (2009) sobre a o fenômeno religioso, a partir de seus trabalhos antropológicos com a religiosidade popular de áreas rurais e com povos indígenas do Brasil.

Para esse autor, a religião seria um sistema de crenças, preceitos e cultos de uma coletividade que alcançam desde explicações sobre a existência, códigos e gramáticas sociais, até rituais de afirmação do sagrado. Já a espiritualidade seria um sistema cultural de sentido que fundamenta os modos de pensar e viver a fé e partilhar a crença, tendo como fonte originária o corpo enquanto morada primeira e *locus* da experiência. A definição de Brandão, assim como os estudos de Victor Valla, surge a partir do contato com diferentes grupos e comunidades do Brasil com suas expressões religiosas e espirituais as mais diversas. Traz

consigo uma perspectiva aberta às contradições e ambiguidades presentes no cotidiano dessas práticas e na historicidade dessas realidades. Ao pensar a espiritualidade enquanto sistema cultural de sentido constituinte e construída no/pelo corpo, Brandão (2009) a situa em processos tanto pessoais como coletivos, pois, na verdade, trata-se de algo de ‘natureza’ relacional. Como limitação, enxergo o perigo em se vislumbrar um sistema fechado de sentido, o que tornaria difícil a análise de seu hibridismo pós-colonial – imprescindível para o entendimento da etnicidade e da intergeracionalidade. Assim, mediante as contribuições acima, fez-se necessário o exercício proposto por Wirth (2013) no que tange às Ciências da Religião: “a construção de um pensamento contra-hegemônico a partir de múltiplos lugares epistêmicos subalternizados pelo poder colonial” (p. 139).

Ou seja, ao invés de buscar uma noção a partir apenas das sistematizações teóricas a respeito da de espiritualidade, somei a isso as leituras das ações escolares e comunitárias com que pude me familiarizar com os códigos locais e estranhar o que, a princípio, para mim seria o esperado. Assim, ao investir na entrada no território Tremembé, mais do que um deslocamento espacial, realizei uma “experimentação do objeto” (FONTELES, 2003) através da qual pude, pela interação com os sujeitos concretos, recursivamente, identificar potências, limites e possibilidades da categoria espiritualidade. E reconstruir este *mosaico conceptual*:

Figura 13: Mosaico Conceptual da Espiritualidade



Fonte: Elaboração do autor.

A categoria “Espiritualidade” é imaginada/considerada neste estudo como: (a) constituída na/da experiência e nos/dos afetos. Tem no corpo a sua gênese e fim, pelos afetos no/do viver (integração entre sentimentos/emoções e saber); (b) inquietações acerca dos significados e da sacralidade da vida, a partir das mudanças ocorrentes no mundo e de sistemas de sentido a imprimir “modos de pensar e de viver a fé, de partilhar as crenças” (BRANDÃO, 2009) quanto a essas transformações da/na existência; (c) indagações quanto aos mistérios inerentes as relações com o mundo: territorialidade (vinculação com o território) e com a temporalidade (os significados do tempo e o lidar com a sua finitude); (d) processos de busca pessoal e coletiva, por isso, relacional, em e mediante contextos sociais e históricos pós-coloniais, cujos significados e saberes emergem das tensões entre a colonialidade e a decolonialidade.

Essas peças constituem um mosaico conceptual, fruto da interlocução com as teorizações acadêmicas e, sobretudo, da inserção junto aos Tremembé, que passou por transformações na medida em que alargava e aprofundava meu entendimento quando essa temática. De todo modo, com os arranjos conceptuais dessas peças, pude abraçar a compreensão da espiritualidade como propulsora das religiosidades, a expressar o *hibridismo* dessa produção cultural em um cenário pós-colonial. Bem com a articulação desses elementos, pude abordar sua dimensão ético-política, presente principalmente nas tensões entre o projeto de colonialidade/modernidade e as expressões espirituais do reconhecimento étnico dos Tremembé. Aspecto este que persiste desde as resistências à catequese, até as tensões atuais com a entrada de grupos pentecostais e com as transformações relativas ao contato com modos de viver industriais e urbanos.

No caso desse estudo, interessa a inscrição da espiritualidade nas relações intergeracionais de professores e de lideranças Tremembé. Dessa forma, esse recorte acerca da espiritualidade não a coloca no lugar de um obstáculo para o saber, o conhecimento, o que é habitual na modernidade. Pelo contrário, pois parto do pressuposto que a intergeracionalidade agrega não apenas a transmissão mas a produção de saberes. Nesse aspecto, a partir de uma visão holística e da teoria da complexidade de Morin, a multidimensionalidade da vida e do conhecimento, exige a articulação das dimensões negligenciadas em cada época e/ou sociedade. A espiritualidade, nesse aspecto, é uma faceta e uma forma de conhecimento. Para Yus citado por Matos (2010, p. 19):

Um estado de conexão de toda a vida, respeitando a diversidade na unidade. É uma experiência de ser, pertencer e cuidar. É sensibilidade e compaixão, diversão e esperança. É o sentido de encanto e reverência pelos mistérios do universo e um

sentimento do sentido da vida. É movimento em direção às mais altas aspirações do espírito humano.

Dessa maneira, a Espiritualidade neste estudo surge de modo situado enquanto *tema gerador* à respeito do qual visou entender suas inscrições nos interstícios geracionais de professores e de velhas lideranças, reveladores de seus modos de conexão com a vida e suas mudanças. Saberes que se expressam em múltiplas formas, ao mesmo tempo, intelectivas e afetivas.

4.4 Saberes-sementes dos Maracás do Encanto e da Espiritualidade Tremembé

4.4.1. As Metáforas conceituais deste estudo

Nesse momento de escrita da pesquisa, anuncio alguns elementos dos quais lancei mão para desenvolver e explicitar os constructos originados dessa *leitura profunda*, sobretudo, dos textos das narrativas produzidas nas entrevistas episódicas durante as visitas.

Como parte do *exercício de apreensão descolonial*, que entendo ser permeado de contradições e de ambiguidades, sigo no horizonte metodológico de uma Hermenêutica Profunda, mas também, Pluritópica. Ou seja, que parta dos lócus de enunciação dos sujeitos, de suas palavras-geradoras de pronúncia, de denúncia e de anúncio do mundo, conforme Freire (1987) aponta em sua Pedagogia Dialógica.

Então, sinalizo a quem lê essas linhas, que aqui exercito uma apreensão em torno da inscrição da Espiritualidade nas relações intergeracionais de professores e velhas lideranças Tremembé. E para tal, as *metáforas conceituais* que confecciono neste estudo voltam-se para a análise e a interpretação das narrativas produzidas nas situações sociais de entrevista. O debulhar dessas metáforas media a *leitura profunda* das narrativas, entendidas aqui, como *formas simbólicas interculturais*. E, ao mesmo é resultante dessa artesanaria hermenêutica.

Uma primeira *metáfora conceptual* já foi por mim apresentada nos capítulos anteriores, quando trago as ideias do *mosaico ethosmetodológico* e de um *mosaico conceptual da Espiritualidade*. Nesse caso, aproprio-me do domínio experiencial do *mosaico*, histórica e artisticamente, para realizar um peculiar arranjo *conceptual*, em interlocução com algumas definições acadêmicas, acerca da categoria “espiritualidade”. Do mesmo modo, invisto nesse trabalho metafórico no que tange à noção de *experiência*, sobretudo, para construir um *mosaico* que atenda à particularidade do problema desta pesquisa.

No entanto, interessa-me partilhar aqui, outras duas *metáforas conceptuais* que confecciono a partir de minha apropriação de parte da semântica Tremembé, delimitadora de sua etnicidade fundada em seu *interculturalizar* contínuo. A primeira é a do *Uru da Intergeracionalidade Tremembé*, inspirada na referência a esse objeto por parte de professores e de lideranças em várias das visitas a Almofala, à sua presença nas escolas, principalmente, em atividades comunitárias ali desenvolvidas, e, sobretudo, por sua menção no Seminário Uru da Diversidade de Saberes Tremembé, que pude participar na Passagem Rasa e que é uma das fontes mobilizadoras da metáfora que aqui trago no estudo. O Uru, segundo os professores José Vicente e Luiz Henrique, em seu TCC do MITS,

é um elemento feito da palha da carnaubeira, confeccionado de vários tamanhos e tem inúmeras utilidades. Os menores são usados para guardar tabaco, cachimbo ou ovos. Os médios são usados nas pescarias no mar, rio e lagoas para colocar peixes e crustáceos. E os maiores são feitos para a colheita do feijão e milho (SANTOS, SANTOS, p. 41, 2012).

O Uru possui, portanto, diversos tamanhos e possibilita *guardar e colocar* diferentes coisas, mas todas elas, de uso no cotidiano dos Tremembé e, em boa parte, para fins de alimentação. Então, diante desse domínio semântico do objeto Uru, desloco-o metaforicamente, para um outro significado a abraçar essas características, porém de modo que seja feito *das mediações intergeracionais* pelas quais a espiritualidade ingressa nas ações escolares-comunitárias de professores e de lideranças Tremembé.

Então, o *Uru da Intergeracionalidade Tremembé* que trago nessa e dessa *leitura profunda* é tecido pelas dinâmicas geracionais experienciadas por professores e lideranças no contexto escolar-comunitário. Daí que parto para um outro aspecto dessa *metáfora* para melhor situar esse *Uru*, que está associado à *trança* nesse objeto, geralmente de palha. Se o seminário acima influenciou na construção da *metáfora* do *Uru Intergeracional*, o contato com os trançados de palha de dona Elita, da localidade da Tapera, constituiu a vivência inspiradora dessa ideia. E que, pela exposição abaixo, adquire validade por sua valorização local:

é feita da palha do olho da carnaubeira. Retira-se o olho da carnaubeira, coloca no sol, depois de três dias risca-se para separar umas das outras, selecionando as melhores palhas e em seguida faz a trança. Após uma boa parte feita, confecciona-se a saca em grade de madeira, tecendo uma na outra, amarrando com a própria palha. Serve para guardar farinha, goma, feijão e milho (SANTOS, SANTOS, p. 40, 2012).

Ao entender que o Uru é feito por meio de um *trançado*, que relaciono na interpretação dos constructos das narrativas, às relações intergeracionais a aparecer nas Histórias e, até, mesmo nas vivências de ações que pude fazer parte nas localidades do

aldeamento de Almofala: Marcha Tremembé, Assembléia do Povo Tremembé, caminhadas pela mata, aulas de campo e tantas outras.

Dessa maneira, com a foto de fundo abaixo, retirada do TCC dos professores Tremembé outrora citados, ilustro a imagem metafórica que guia e surge de minha *leitura profunda* das narrativas de cada sujeito geracional participante desta pesquisa. Criação essa, permeada pelas diversas vozes e experiências vividas nas visitas às comunidades.

Figura 14: Imagem da metáfora conceptual do trançado intergeracional



Fonte: Foto de fundo do TCC do MITS de Santos e Santos (2012).

No *trançar* das relações entre professores e velhas lideranças, em ações em um cenário escolar e comunitário, a espiritualidade ingressa e fortalece essa amarração formadora do Uru. Os vestígios desse processo pude *ler* nas narrativas desses sujeitos e, por isso, tento expressar na *forma simbólica intercultural* acima, esses enlaces a se concretizar nas Histórias que ouvi de cada uma dessas gerações.

Assim, o *Uru da Intergeracionalidade Tremembé*, nesta pesquisa, é feito dos *trançados* das relações entre essas gerações e nas quais há o ingresso da semântica da espiritualidade. Conseqüentemente, esse *Uru* está em contínua transformação, seus trançados são feitos, desfeitos, refeitos conforme as dinâmicas geracionais e os atravessamentos de aspectos diversos.

O *Uru Intergeracional*, como também sinalizado no Seminário da Passagem Rasa, constitui um receptáculo dos saberes, neste caso em específico, relacionados à espiritualidade emergentes das e nas experiências das mediações de e entre professores e lideranças. Com a seguinte imagem de fundo, retirada do TCC dos professores Tremembé José Vicente e Luiz Henrique, procuro a ela acrescentar as ideias que articulo com essa *metáfora*:

Figura 15: Imagem da metáfora conceptual Uru da Intergeracionalidade



Fonte: Foto de fundo do TCC do MITS de Santos e Santos (2012)

Dessa maneira, para completar esse arranjo interpretativo, explico agora, a terceira metáfora com a qual *leio* os saberes de espiritualidade transmitidos e vivenciados intergeracionalmente em ações escolares e comunitárias.

Refiro-me a um objeto que está presente em boa parte das ações Tremembé de que pude participar, pois é presença certa em uma roda do *ritual sagrado*, o *Torém*, nas Marchas Tremembé é empunhado em meio às faixas e aos cartazes sobre o tema daquele ano, nas escolas que visitei é parte do chamado material escolar educacional e nas aberturas e fechamentos de reuniões, seminários e assembleias tem sua voz presente junto àqueles/as que *abrem dos trabalhos*: o Maracá. Segundo Santos e Santos (2012), professores participantes do MITS, o Maracá significa:

chocalho indígena ou aguaim é um instrumento importantíssimo do nosso ritual sagrado do Torém. Ele é muito usado no Torém e também nas escolas pelos professores e alunos. O som do maracá dá o ritmo da música do Torém. Esses são confeccionados em uma oficina de artesanatos indígenas, pelos alunos do ensino médio da escola de Tapera. Ele é feito de coco e cabo de madeira. Dentro dele são colocadas sementes de giriquiti e pau-brasil para dar o som (p. 47).

O Maracá, portanto, é um instrumento que adentra nas ações performativas dos rituais dos Tremembé, conforme Dussel (1986), soma-se às demais ações que agregam sacralidade ao *ritmo* do Torém e aos eventos acima descritos desse grupo étnico. Nesse sentido, segundo Miranda (2004), são muitos os relatos de cronistas do Brasil Colonial acerca do papel mediacional do *maracá* de comunicação dos povos indígenas com os espíritos, vistos por aqueles, pela colonialidade cosmogônica atravessadora desses relatos, como *malignos*.

Dessa maneira, com vista a uma *leitura descolonial*, o Maracá, como objeto sagrado a acompanhar os rituais Tremembé, assume o lugar metafórico das experiências de espiritualidade narradas nas Histórias de professores e de velhas lideranças. Ele encarna, nesta pesquisa, o paradoxo do visível e do invisível, que se desdobra no do saber e não saber, na medida em que sua sonoridade, sua voz, a *abrir os trabalhos*, a cadenciar o *Torém* e a *fechar uma atividade*, é enunciada conforme cada uma dessas ações e a depender de quem e de como o empunha.

O Maracá é partícipe e testemunha das experiências de mediações escolares e comunitárias de professores e de lideranças, nas quais a espiritualidade ingressa, muitas vezes, pelo chamado do seu chacoalhar. O Maracá, nessa metáfora, é um código polissêmico denotador do ingresso e da inscrição da semântica e dos saberes da espiritualidade nas experiências intergeracionais narradas pelos participantes da pesquisa.

Por isso, refiro-me neste exercício de apreensão das narrativas, aos *Saberes-sementes* do *Maracá* da experiência de espiritualidade, que ilustro ao final de cada passo da *leitura profunda* das narrativas, os saberes a entoar significações acerca dessa temática mediante relações intergeracionais. Com isso, destaco esses *Saberes-sementes dos Maracás* dessas experiências produzidos e guardados nos *trançados* do Uru da Intergeracionalidade Tremembé.

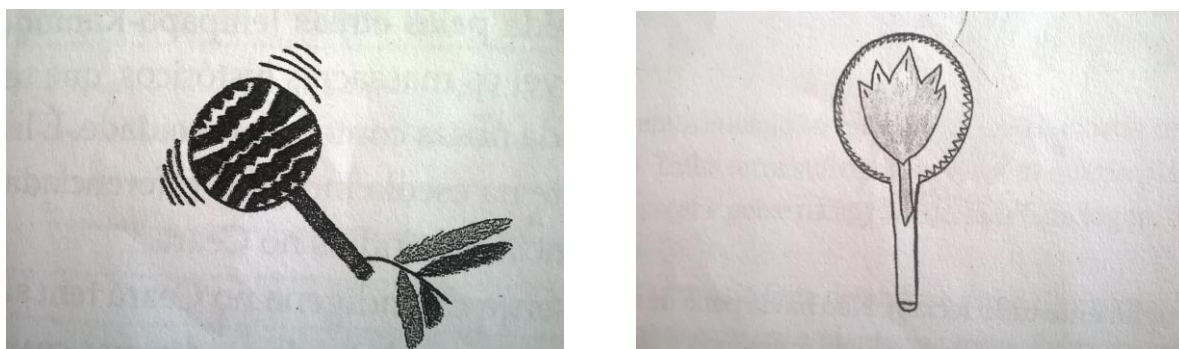
Essas são as grandes *metáforas conceptuais* que desenvolvo neste estudo, que nascem, como dito anteriormente, tanto pela presença desses objetos nas atividades e nas falas de professores e de velhas lideranças Tremembé, como por seu uso simbólico, em rituais e músicas – no caso do Maracá- e em atividades escolares-comunitárias – no Seminário Uru da Diversidade de Saberes Tremembé na Passagem Rasa. Por isso, destaco que as *metáforas conceptuais* que aqui apresento são polifônicas, originadas e constituídas a partir das diversas vozes com quem tive a oportunidade de encontrar.

Ainda nesse processo é que pude conhecer, na biblioteca da Escola da Praia, algumas imagens de Maracás desenhados em um livro escrito pelos Tremembé e outras etnias do Ceará, a conter, assim como o Uru, narrativas sobre diversos temas a se abordar nas escolas diferenciadas indígenas. Na leitura desse material educacional, pude visualizar duas imagens que adquiriram uma relevância semântica nesse momento da pesquisa, pois elas convergiram com algumas *apreensões* debulhadas no refletir sobre as narrativas.

Por isso, trago-as nesta pesquisa para melhor explicitar a metáfora conceptual relativa ao Maracá como vibração e chacoalhar – referentes à experiência-, na figura 16, e àquilo que

brotam de suas sementes, a semântica do Encanto e os saberes de Espiritualidade, na figura 17. Como imagens que transmitem vivências e múltiplos sentidos, em mim evocaram, respectivamente, a “vibração” inerente à noção de experiência tecida das narrativas e das interlocuções teóricas aqui feitas, bem como os saberes que emergem desses processos.

Figura 16: Maracá como chacoalhar da experiência e cujas sementes brotam saberes



Fonte: Imagens extraída de “O Livro da Vida Tremembé” de 2007

4.4.2. “os que já, que foram, e voltam e ensinam, aqueles que eles vê que pode ensiná”

A proposta da *entrevista episódica* apregoa a relevância para a pesquisa de uma situação social de conversa em que, paralela à criação de narrativas acerca de um acontecimento, emergem acepções acerca da temática principal a conduzir e conduzidas pelas interlocuções entre pesquisador e participantes, entendidos em seus lugares históricos, políticos e geracionais distintos.

Essas concepções acerca do tema em estudo são vistas, nessa perspectiva, em parte, como anteriores à situação de entrevista, pois considera a historicidade dos sujeitos e de seus saberes. Porém, também pressupõe a existência de criações ou reelaborações no decorrer do processo de entrevista, pois essa interação se dá em um contexto social, invariavelmente, a desacomodar os sujeitos nesse encontro.

Dessa forma, trago alguns trechos das entrevistas realizadas que ocorreram no processo das visitas de modo que, pela dialogicidade fomentada na relação entre pesquisador e participantes, paulatinamente, algumas concepções e problematizações sobre a palavra *espiritualidade* foram debulhadas entre ou nas narrativas produzidas.

Nesse aspecto, as circunstâncias de apropriação e uso dessa palavra, a evocação e valorização da palavra *encanto* ou *encantado* tornaram esse exercício de apreensão de concepções gerais em torno do tema da pesquisa, uma rica reflexão em torno das relações

entre *linguagem, geração e etnicidade*. Dessa forma, não trago essas concepções no intuito de esgotar essa temática, pois neste trabalho me detenho sobretudo é à inscrição da espiritualidade, ou de tudo que venha a ingressá-la, na intergeracionalidade Tremembé. Por isso mesmo, creio ser importante para a compreensão das narrativas orais que me deterei posteriormente, partilhar algumas dessas noções não só circulantes nas entrevistas, mas em dizeres em ações escolares ou comunitárias que presenciei ou participei.

Com essa apresentação pretendo também tecer algumas reflexões em torno de nexos e desconexos da concepção provisória trazida por mim, a partir da análise de alguns referenciais conceituais da saúde e da educação. Início, portanto, essa exposição com a reflexão de Manoel, filho de seu Zé Domingo, também liderança da Passagem Rasa, que diante de minha pergunta sobre a presença longínqua ou recente da palavra espiritualidade, teceu as seguintes considerações. Diante das quais, confeccionei o título que abre esta seção do texto para partilhar aquilo que me despertou *admiração* (FREIRE, 1987) no seu processo de *leitura ampliada* (quando junto a transcrição e a análise do texto escrito):

é, é muito, a espiritualidade, eu acredito que, ela surgiu, junto com povo, com os índios, com o povo, junto com esse povo, apareceu no, no Brasil, no mundo, a espiritualidade já, já vinha junto, porque, tem gente mais, que já nasceu já mais pra aquilo, pra fazer aquilo, e tem, tem gente que, mais, mais forte, que trabalha com a espiritualidade mais forte, e gente que trabalha com a espiritualidade mais fraca, que tem os mais forte e os mais fraco, e, e as, e as coisas que, que surge no meio da espiritualidade, é, num é, num é muito as coisas que a pessoa aprende, num é eu, nem que sei, e num é outro, que sabe, que as vezes, ensina praquela não, ali ele já nasce com aquilo, já nasce com aquele dom, com aquilo, de ser aquilo, de aprender aquilo, aprendê mais por obra da natureza, aprendê mesmo, por obra da natureza, os que já, que foram, e voltam e ensinam, aqueles que eles vê que pode ensiná, aqueles que eles vê que pode ensiná, aqueles que eles pode, num sonho, até, num sonho, pode dizer alguma coisa, dizer algo, dizer alguma coisa (MANOEL DOMINGOS).

É interessante notar que a espiritualidade, no olhar de Manoel, não tem sua presença delimitada a e por um tempo cronológico, mas pela sua inerência ao surgimento dos povos indígenas. Dessa forma, ela aparece no Brasil e no mundo junto a esses sujeitos.

Então, ela não é algo levado aos povos nativos. Essa conjunção da espiritualidade com os índios é entendida no pensamento de Manoel como algo “intrínseco” a uma pessoa que “*nasce já mais pra aquilo, pra fazer aquilo*”. Algo que nasce *junto com o povo* e, por isso, há aqueles *mais fortes e mais fracos* que justamente trabalham com a espiritualidade mais forte ou mais fraca. A espiritualidade que surge junto com os índios é, nessa acepção de Manoel, algo com que se trabalha e esse fazer é algo inerente, que certas pessoas já nascem feitores nesse sentido. É nesse ponto, que ele delimita que, a pessoa aprende, mas não com alguém,

inclusive alguém que sabe – “*num é eu, nem que sei, e num é outro, que sabe, que as vezes ensina praquele não, ali ele já nasce com aquilo*”.

Não se trata do fazer algo que pode ser ensinado de qualquer pessoa a qualquer outra. Há uma peculiaridade em quem trabalha com a espiritualidade, é o *dom*, presente no povo, nos índios, “*com aquilo, de ser aquilo, de aprender aquilo, aprendê mais por obra da natureza, aprendê mesmo, por obra da natureza...*”.

O *dom*, portanto, refere-se a algo que a pessoa traz consigo mesma, algo qualificador do seu ser, que lhe propicia aprender algo em específico (sobre e com a espiritualidade), neste caso, um fazer e ser indissociáveis. Mas cuja aprendizagem, ao ser mais *obra da natureza*, também diz da conexão estabelecida com e para esse processo e da transformação na pessoa que dela resulta. Por ser “criação” da natureza, o fazer e o ser, são parte dela também.

No entanto, não é por se referir a natureza, que não exista uma mediação e experiência, pois a espiritualidade, aí subtendida, ao meu ver, como os que “*já, que foram e voltam e ensinam*”, pressupõe, por um lado, uma *relação* entre quem foi e quem tem o *dom*, e por outro, uma ação com intenção e significado, que é o ensinar. A própria delimitação desse ensinar a quem tem o *dom*, já traz uma significação a quem participa desse processo e, inclusive, às suas ações mediadoras, como mencionado por Manoel, o *sonho*, mediador entre os que se foram e aqueles que podem aprender.

A concepção de espiritualidade, por mim percebida em Manoel, é conjugada aos índios, relativa aos que se foram e seus ensinamentos àqueles que tem o *dom* de aprender o que se faz em um processo da natureza e não sobre ela. Assim, a espiritualidade tem uma inscrição intergeracional e na/da natureza, em que a finitude é perpassada pela ancestralidade dessa mediação e relação com os que se foram, embora se localize no tempo presente de quem aprende os ensinamentos, pressupondo saberes da espiritualidade acessíveis primeiramente a quem tem o *dom*, um mediador entre os que foram e os que estão, entre esses saberes e as demais pessoas. Por fim, compreendo que o trecho que trago como título deste subtópico, “*os que já, que foram, e voltam e ensinam, aqueles que eles vê que pode ensiná, aqueles que eles vê que pode ensiná*”, remete-me ao tema desta pesquisa, a inscrição da espiritualidade na intergeracionalidade.

Mais especificamente, por mediações que envolvem o *ensinar* e, conforme Brandão (1981), subtendo haver simultaneamente um *aprender*, mais precisamente, entre aqueles que se “*foram*”, ao passo que ainda se fazem presentes, por “*obra da natureza*” junto aos Tremembé.

O *sonho* constitui uma mediação entre essas gerações e do processo de *ensinar e aprender* que leio na fala de Manoel. No sonho, os que “já foram” podem “dizer alguma coisa”, ou seja podem agir – o dizer-, e isso pode se dá em e como experiência educativa para aquele/a que sonha e assim é ensinado/a.

A Espiritualidade ingressa, portanto, nessa relação intergeracional, entre os que se foram, e aí adentram os antepassados, e os que tem um dom para aprender com eles/as, por exemplo, por meio de um sonho. Mas isso pode ocorrer em experiências atravessadas por outras mediações, que Manoel, em continuidade à fala anterior, narra do seguinte modo:

ficou comigo essa, uma história, que o cacique me falou em uma conversa, numa conversa um dia, nós falando das lutas, a gente falando das lutas, aqui da Passagem Rasa, das questão, das coisa tudo e aí os cabôco, os índios réi aqui na luta contra os posseiros, e foram obrigado a derrubá aí umas cerca, queimá umas casas de farinha, móde os posseiros arredarem, e aí até que os posseiros tinham podê, e denunciaram os índios, no Acaraú, e aí os índios réi daqui, iam, né, nos tempos das audiência, íam pro Acaraú, tiveram que viajá doze audiência, pro Acaraú, de pés, daqui pro Acaraú de pés, pro Acaraú, essas audiência, no dia que tinha audiência, tinha que ir aquele bando de gente que ajudô a fazê essas coisas, tinha que ir pra audiência, aí como tinha gente aqui da passagem rasa, tinha gente da Almofala, eu num sei se tia, ou vó do seu João Venanço, o cacique, e aí eles íam também, eles íam também, tava me contanto, que, eles foram, quando vieram de pés, nas horas, no dia, quando vieram de pés, já, lá pra volta da meia noite, perto da madrugada, que vinham, aí que patrazmente num tinha, num tinha caminho, num tinha estrada, era só vereda, era só, por dentro dos mato, e aí vinha um bando de gente e, essa tia dele ou era vó, eu num tô bem, muito alebrado, aí já vinham muito cansado, e aí se afastou-se mais, um bando foi andando mais na frente, e ela vinha mais cansada, vinha se afastando, mais atrás, quando chegou lá por umas altura, lá por onde tem uns pé de pau muito alto, fazia aquelas sombras de noite né, mais escuro, aí parece que ela cansada e, parece que deu um negócio nela e ela, esmoreceu, esmoreceu e caiu, caiu ajoelhada, caiu ajoelhada, de joelho, e aí lá parece que adormeceu e, e adormeceu, ficou de joelho, adormecido, naquilo que ela adormeceu e foi, e vêi, vêi aquela imaginação nela, vêi aquilo nela, na cabeça dela, de uma pessoa parece que dizendo a ela, ensinando uma reza a ela, ensinando, uma reza muito forte, que se chama, o Sonho de Nossa Senhora, o nome da reza, o Sonho de Nossa Senhora, e aí, quando, o povo sentiu falta dela, muito adiante que sentiram falta dela, voltaram pra trás e uma pessoa atrás pra encontrá com ela, ela tava lá de joelho, desse jeito, de joeí, e aí quando o povo chegaram, aí ela foi e levantô-se, ela foi levantô-se e, caminhô, junto com eles, ai essas voz, disse essa, ensinou essa reza a ela, e ele disse que ela nunca mais no mundo, morreu, mas ela nunca mais no mundo se esqueceu, dessa reza forte, que tinha, que tinha, aprendido nesse dia que tinha acontecido com ela, ela aprendeu nesse dia, e morreu, e nunca mais tinha se esquecido, dessa reza, que aconteceu nesse dia com ela, por isso é que, e ele disse que ela num sabia dessa reza, mas aprendeu nesse dia, que vêi, baixou essa, esse espírito que eu posso dizer assim, esse espírito, nela, ensinou a ela, essa reza (MANOEL DOMINGOS, 2016).

No “adormer”, na volta de uma das longas caminhadas de audiência em Acaraú, em uma situação de conflito com posseiros, em particular, na localidade da Passagem Rasa, a parente do Cacique João Venança, ao se encontrar cansada, esmorece e cai, nas sombras da noite, e nesse estado, uma pessoa lhe ensina uma reza muito forte, o “*Sonho de Nossa Senhora*”, que nunca em sua vida esquecerá.

A aprendizagem dessa reza se deu em uma situação crítica, tanto pelo conflito descrito com posseiros, quanto pelo esforço narrado das caminhadas para as audiências, de modo que é no instante do cansaço, do esmorecimento, que em um estado decrito por Manoel como “adormerger”, em consonância com a sombra da noite, ocorre o ensinamento de uma reza forte. Segundo ele, o ensinar feito por um espírito que ao “baixar” nela lhe diz essa reza.

Observo nessa narrativa, algumas mediações que possibilitam o “adormerger”- o cansado da caminhada, a sombra da noite feita pelos pés de pau muito auto, a mata em si- e, com ele, as mediações pelo *dizer* e pela *linguagem* quando a pessoa ou espírito ensina a reza. Essa experiência, atravessada por tais mediações, é também encontro entre gerações pois, de acordo com o que Manoel diz nos dois trechos aqui transcritos, esse ensinar é feito a partir dos que “já foram”, o que implica em uma conexão geracional e, pela narrativa, étnica.

A ilustração abaixo, denota dos saberes-sementes debulhadas em e do meu entendimento do Maracá de experiências de Manel sobre esse universo semântico do *encanto*, o horizonte interpretativo da espiritualidade Tremembé.

Figura 17: Saberes-sementes do Maracá do Encanto “Obra da Natureza”



Fonte: Foto de fundo arquivo próprio

4.4.3. “*porque eles não são, não são personagens que ninguém veja, eles são, ai é onde, o nome intepretador, os nossos encantados*”

Diante das questões abordadas a partir da *leitura profunda* das palavras de Manoel, trago para essa explanação o dizer do Pajé Luís Caboclo que traz elementos também bastante elucidativos acerca da espiritualidade dos Tremembé. É interessante que ele constrói as linhas que se seguem, a partir da mesma indagação feita por mim a Manoel e seu Zé Domingo, da

longínqua ou recente presença da palavra espiritualidade entre os Tremembé. Sobre essa pergunta, então, ele constrói a seguinte resposta, que aqui transcrevo:

era com outra língua. Jeito diferente, ai ela era chamada mais os encantados, que quando a gente vai dançar o Torém a gente fala e fala nos encantados, nossos encantados, nossos ancestrais, que infelizmente são nossos espíritos, espírito daquelas que já morreram e que tão lá, que curam nós, eles alimentam nós, dão força, dão coragem, dão “ânimo”. Quem garanti a gente, é a nossa segurança, porque eles não são, não são personagens que ninguém veja, eles são, ai é onde, o nome intepretador, os nossos encantados. Porque eles são encantados mesmo. É isso que o branco, o homem branco, a sociedade não aceita, essa parada, porque ninguém chega lá. Só nós sabe lhe dá, só nós sabe fazer fogo no pau verde, no pau assim no outro pau, sabe fazer fogo de qualquer jeito sem ser a tecnologia, sabe a medicina tradicional, isso tudo é o lado da espiritualidade, tudo é ensinado pelos encantados, eles ensinam. Nós sabe dizer aonde a água é boa, aonde deve, devia se botar uma casa, agora é que os mais novos tão perdendo este, até porque o tempo tá estreitando e tá o lugar do nosso encantado tão ficando muito disperso, nós respeitava eles, aonde tinha passagem do encantados, aonde morava os encantados, ali nós não botava casa. Não botava. Por isso é que os desastres tão acontecendo. A família que morar ali ela não, ela não tinha uma saúde boa, ela não se sentia bem, ela se sentia sufocada, escutava visão, conversas, que ninguém entendia, mas era morada deles, ali era onde eles moravam. E ai não era muito bom, tinha que colocar outra região, outra parte. Agora é que as coisas mudou, nossos mais novos não sabem disso, não tem essa noção (PAJÉ LUÍS CABOCLO).

A espiritualidade era dita com outra língua, ou ela é outra língua para o que era dito. O Pajé traz as palavras do passado, mas que ainda são ditas no presente, *os encantados*. A partir do lido no dizer de Manoel, seria o algo ou aquilo com que se trabalha e se aprende quando se tem o dom?

Bem, já se depreende da fala do Pajé que *os encantados* são cantados no Torém, é um dos jeitos com que se fala neles e com eles, daí uma explícita característica da espiritualidade nessa dança de intensa significação étnica, principalmente, na luta por reconhecimento do povo Tremembé. E quem são os encantados? São os ancestrais, os espíritos dos que já se foram que estão lá. Aonde? Suponho, pelas palavras de Manoel e pelas visitas dialógicas que no Torém, nas incorporações nos trabalhos, vinha junto com o povo no Brasil e no mundo.

Mas para dizer sobre isso, o Pajé Luís Caboclo opta por mostrar as repercussões das ações dos *encantados* sobre o povo Tremembé, “*que curam nós, eles alimentam nós, dão força, dão coragem (...) é a nossa segurança*”.

Ações significativas, com intencionalidade, com as quais se constroem relações com um caráter vitalizador, suponho, de sua etnicidade, pois envolve ações de cura e de fortalecimento, que não podem ser pensadas desconectadas do contexto social e histórico da luta pela demarcação da Terra, pela efetivação de uma educação e de uma saúde diferenciada.

No entanto, paira uma invisibilidade sobre os *encantados* pelo o olhar do branco, do *homem branco*, da *sociedade*, que não aceitam esse *nome interpretador*. Um confronto de interpretações e, como abordarei posteriormente, de ethos, de cosmovisões distintas, a produzir hermenêuticas diferentes e conflitantes.

Chego a discorrer da amplitude desse confronto, na medida em que observo aquilo que o Pajé aponta como o que “*ninguém chega lá*”, que diz de saberes distintos: “Só nós sabe lhe dá, só nós sabe fazer fogo no pau verde, no pau assim no outro pau, sabe fazer fogo de qualquer jeito sem ser a tecnologia, sabe a medicina tradicional, isso tudo é o lado da espiritualidade, tudo é ensinado pelos encantados, eles ensinam”.

Saberes que chegam a fins sob mediações distintas das da *sociedade do homem branco*. Mediações que envolvem ferramentas culturais em uma unidade com os sujeitos que delas se apropriam e modificam a si e ao mundo. Ferramentas que compõem linguística e significativamente outras hermenêuticas para a doença, a cura, o fogo, o ensinar, o ensinamento e o aprender.

No entanto, como mostra o Pajé, esses saberes não apenas concorrem entre si, mas sua interação sob as relações de poder de um contexto social e histórico que *estreita* o espaço e o tempo dos saberes da espiritualidade Tremembé, inclusive, na dinâmica das gerações. Para tanto, reproduzirei novamente o trecho em questão:

Nós sabe dizer aonde a água é boa, aonde deve, devia se botar uma casa, agora é que os mais novos tão perdendo este, até porque o tempo tá estreitando e tá o lugar do nosso encantado tão ficando muito disperso, nós respeitava eles, aonde tinha passagem do encantados, aonde morava os encantados, ali nós não botava casa. Não botava. Por isso é que os desastres tão acontecendo. A família que morar ali ela não, ela não tinha uma saúde boa, ela não se sentia bem, ela se sentia sufocada, escutava visão, conversas, que ninguém entendia, mas era morada deles, ali era onde eles moravam. E ai não era muito bom, tinha que colocar outra região, outra parte. Agora é que as coisas mudou... (PAJÉ LUÍS CABOCLO).

No trecho acima, apreendo que o conflito pela Terra, constitui um conflito entre saberes e de modos de existência, com repercussões nas mediações pelas quais a apropriação desses saberes sofre um *estreitamento e dispersão*.

Não findam, mas tem sua continuidade geracional ameaçada, não pelo movimento de transformação cultural inerente a cada grupo étnico em contato com outros ou nas sucessões de gerações, mas pelos efeitos dos modos de ocupação do território e de inserção perversa das tecnologias da sociedade pautada no parâmetro civilizacional do homem branco.

Tais aspectos vão incidir nos espectros de acontecimentos e de experiências que os *mais novos* alcançam, o que no tempo do *agora*, vai proporcionando perdas aos mais novos

desses saberes que repercutem desde a alimentação aos sentimentos em seu lugar de moradia. Esse cenário passa a ser condição de possibilidade para a interpretação do Pajé como *desastres* essa ausência de uma saúde boa, do não se sentir bem, se sentir sufocada em sua própria moradia por ela antes ser moradia dos *encantados*.

Compreendo que, na medida em que, pelo estreitamento da terra dos Tremembé e pela dispersão de seus saberes de espiritualidade, esta tem sua inscrição na intergeracionalidade prejudicada.

Isso parece proporcionar não apenas o não se sentir bem, mas o contato com visões e vozes que adentram no cotidiano das vidas da família sem a mediação desses saberes e de gerações que possam mediar as relações com os mais velhos, os antigos. A imagem em seguida, explicita os saberes-sementes trançados em e no meu entendimento do Maracá-narrativo do Pajé Luiz Caboclo sobre a espiritualidade.

Figura 18: Saberes-sementes do Maracá “Nossos Encantados, Nossos Ancestrais”



Fonte: Foto de fundo arquivo próprio.

Essa *leitura colonial* do chacoalhar do maracá, apontada por Miranda (2004) em relação a esse período histórico, mantém sua versão contemporânea, o que percebo pela fala do Cacique João Venança, quando na situação de entrevista, pergunto-lhe sobre como era a troca com os estudantes em suas aulas em disciplinas da escola da Praia a abordar o tema da Espiritualidade.

Cacique: Ne, então ai, a gente somar com eles, oh é parecido, mas não é, porque vai pro outro lado, a questão, um exemplo, na, nas pessoas que provoca espírito, ne, então, eles, se vai alguém falar isso, eles não fala espírito, eles falava macumba, ne,

eu digo, não existe essa palavra macumba, é encantado e espiritualidade. Por quê? Porque esse foi o nome que o pessoal botaram pra falar, pra criticar os povos indígena, macumba significa o que, bicho do demônio, não é terreiro de ciência, você vai mexer com os encantado.

Jon: terreiro de ciência.

Cacique: terreiro de ciência.

Jon: nunca tinha ouvido falar...

Cacique: pois é, aonde tem o terreno que tem as pessoas que que trabaiá é chamado terreiro de ciência, não é macumba, chamando o Caboco, baixou o caboco, né, as pessoas interpreta não é caboco, é entidade, né, então são coisas que eles traziam mas o diverso, a mesma coisa, mais com outro linguajar, diferente, ne? Então era ai que a gente ia né...tentando, apaziguar ne, e entrando no assunto verdadeiro (CACIQUE).

No fragmento acima, ao meu ver, o cacique identifica na *fala* uma fonte de tensão, em que o *nome* colocado para a *fala* produz a crítica, ao que me parece, de modo discriminatória, aos povos indígenas.

É esse o caso da *palavra macumba*, que adentra na *fala*, inclusive de estudantes, e por seu significado, de acordo com o Cacique, *bicho do demônio*, associa a esses povos, aos Tremembé, portanto, essa significação.

Em contrapartida, o Cacique, em um explícito exercício do dizer, *se tem o nome, tem o dono*, traz a autoria étnica dos Tremembé ao ligar *as pessoas que provoca espírito a encantado e espiritualidade*, ou de outro modo, *terreiro de ciência*. Dessa forma, a sacralidade adentra na *palavra* e na *fala*, em uma performance recursiva da ação ritual e do objeto sagrado.

5 UM MOSAICO COM NARRATIVAS, MEDIAÇÕES E EXPERIÊNCIAS: A INTERGERACIONALIDADE DE PROFESSORES E VELHAS LIDERANÇAS

5.1. Narrativa, Mediação e Experiência

Diante do objetivo geral desta pesquisa, compreendi, pela inserção nas visitas dialógicas, que uma forma de acesso aos indícios das mediações e experiências intergeracionais, relativas à espiritualidade, seria pelas *narrativas*. Afinal, por elas é que ambos processos ganham inteligibilidade e alçam a uma outra experiência, do *narrar*, aglutinadora da memória e da imaginação daqueles envolvidos ou apenas ouvintes dos acontecimentos vividos.

Nesse sentido, essa tese se fortaleceu com o debulhar desses indícios em vivências e narrativas, emergentes das e nas palavras-geradoras Natureza, Torém e Medicina Tradicional. Categorias essas aglutinadoras de saberes e sentidos produzidos e transmitidos intergeracionalmente, demarcadores de uma sacralidade que a própria memória das histórias possui, como leio na fala da professora Andreína:

Eu acredito que o sagrado, assim, pra nós é, primeiro de tudo, é o que você acredita. No primeiro de tudo, vamos dizer, o sagrado é o pai Tupã... E eu acho que em seguida pode vim várias outras coisas, como por exemplo: a questão da memória das histórias que a gente tem. Eu acredito que isso é uma coisa sagrada... Porque a partir da memória é que você vai... é ... tipo assim... como é que eu posso dizer? Se aprofundando na sua própria história! Porque já pensou se não tivessem pessoas que não tivessem memória de como que era aquele tempo pra ir passando isso de geração em geração? Então eu acredito que uma das coisas sagradas, assim, talvez até como a gente diz... imaterial são essas coisas. A questão da história, da memória, que fica gravado e que vai passando (ANDREÍNA).

Um vínculo entre o ato de narrar, a memória e as gerações, que ao historicizar o mundo em que vivem, criam sua própria história nesse mundo, em um movimento descolonial, pois envolve a formação de laços com os antepassados, de vínculos dos que partiram com os que permanecem.

É importante, portanto, destacar alguns aspectos relativos às narrativas, principalmente, na constituição da experiência, sobretudo, por sua relação constituinte com a Espiritualidade, conforme o mosaico conceptual, retratado em capítulo anterior, a funcionar como fonte de indícios, dos rastros deixados pelo tema desta pesquisa na semântica das histórias contadas nas diversas interlocuções realizadas nas visitas.

Assim, refletir sobre o que envolve o processo de *narração* representa um ponto decisivo, inclusive, para a confecção dos arranjos metodológicos desta pesquisa qualitativa. Segundo Bauer e Jovchelovitch (2000), por meio das narrativas:

as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica (p. 91).

Como exposto, há uma relação intrínseca entre memória e narração diante dos acontecimentos constituintes da experiência. Por tais processos, a complexidade do vivido adquire sentido aos indivíduos e aos grupos, ao serem encadeados cronológica e significativamente. Narrar implica em expor um acontecimento em termos de seus espaços, tempos, movimentos e participantes. Pressupõe, dessa maneira, uma ação frente ao mundo e a si mesmo. Indica modos de percepção e de entendimento da realidade, expressa lógicas de entendimento e identificação do Outro. Imprime e reflete significações ao tempo e ao espaço.

Dessa maneira, a narração é conduzida por intencionalidades, de teor intelectual e afetivo, com desdobramentos éticos e políticos inerentes à sua ação frente ao mundo, ao próprio narrador e ao Outro. Nexos esses anunciadores de posições. Nesse aspecto, é relevante a menção dos autores ao papel apreensivo do ato de narrar perante aos arrebatamentos da existência promotores de aflições, de estranhamentos e de inquietações.

A narração não garante um apaziguamento desses afetos, mas uma interpretação ou a condição para tal. Em decorrência desse papel, concordo com Bauer e Jovchelovitch (2000), ao indicarem que, a narração feita por determinados grupos expressará mais que “o” mundo, mas “seu” mundo em perspectiva. Seu vocabulário e significação existencial particular.

Assim, as narrativas de professores e de Velhas Lideranças aludem a seus acontecimentos vividos, mas também às suas linguagens por meio das quais codificam simbolicamente suas realidades geracionais e étnicas. Desse modo, as histórias são práticas sociais que produzem *narrativas* elucidativas das vidas dos sujeitos autores e personagens das mesmas. Sobre a relevância da narração para a apreensão da experiência, de si, do outro e do mundo, a concepção de Bruner (1997) acerca do por ele chamado, “modo de pensamento cognitivo”, converge e aprofunda o que trago nestas linhas. O autor distingue dois “modos de ordenamento de experiência, de construção de realidade” (BRUNER, 1997, p. 12). A um, ele denomina de “paradigmático” e o outro de “narrativo”, complementares e irreduzíveis entre si.

Eles diferem radicalmente em seus procedimentos para verificação. Uma boa história e um argumento bem formado são tipos naturais diferentes. Ambos podem ser usados como meio para convencer o outro. Não obstante, *do* que eles convencem é fundamentalmente diferente: os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida. O primeiro comprova através de um possível apelo a procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas. O outro estabelece não a verdade, mas a verossimilhança (BRUNER, 1997, p.12).

Como modos de ordenamento da experiência e de construção da realidade, acredito, em sintonia com o autor, que ambos sejam pertinentes e estejam presentes nos sujeitos, mesmo que em intensidades diversas em função também de sua valoração ser condicionada social e historicamente. O “paradigmático” mais incentivado na razão moderna ocidental, envolve o esforço de “explicação” da experiência e da realidade, através de sistemas de categorias organizados, preponderantemente, sob a lógica e a linguagem formal e matemática. O trabalho de elaboração desse sistema, ocorre pela adoção metódica de procedimentos a atestar as evidências empíricas das hipóteses formuladas e formuladoras de categorias abstratas, universais e isentas de contradições.

Já o *narrativo* busca o ordenamento da experiência e a construção da realidade voltada para outro horizonte: “A narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas” (BRUNER, 1997, p. 17). Dessa forma, envolve um esforço de compreensão da experiência e da realidade, através da visibilização de um drama, da apreensão provisória e da verossimilhança do particular narrado, onde o “crível” é priorizado em detrimento do “verdadeiro”. E as contradições, ambiguidades e sinuosidades da experiência e da realidade são parte até dos critérios de credibilidade da história. Bruner (1997) alude à predominância do modo *paradigmático* na ciência moderna, aspecto esse que reforço a partir do debate feito anteriormente quanto à colonialidade do saber. Nesse sentido, o que destaco nessa referência feita por ele, é o caráter colonial desse investimento e centralidade desse modo de pensamento no fazer científico e educacional. No entanto, assim como o próprio Bruner, há diversas iniciativas que identificam no ato de narrar um modo relevante de entendimento da experiência e da realidade. Encontrei na hermenêutica de Ricoeur, na sociologia de Ferraroti, na História Oral em Mehy e na pesquisa Biográfica de Delory-Momberger perspectivas teórico-metodológicas a ressaltar e focar a *narrativa* na produção do conhecimento. E, para além dessas proposições do campo acadêmico, identifico nas próprias cosmovisões ameríndias e africanas, em especial, na *tradição oral* epistemologias a desconstruir a centralidade do modo “paradigmático”.

Nesse aspecto, é bastante oportuna a compreensão de J. Vansina em Ki-Zerbo (2010) acerca das *tradições orais* a apontar o reducionismo reinante nas concepções de oralidade

como não existência da escrita, afinal, em civilizações africanas, mesmo com a vigência da escrita, teriam na palavra verbalizada mais que um forma de comunicação mas “um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar de elocução-chave, isto é, a tradição oral” (VANSINA in KI-ZERBO, 2010, p. 139-140).

A palavra enunciada em e por grupos que adotam a fala como abrigo de seus testemunhos, documentos históricos e saberes, não é apenas unidade de comunicação mas de produção de conhecimento e de existência para e de certos sujeitos, que neste caso, também visualizo os Tremembé. Assim, a narrativa, conforme o pensamento acima descrito, é uma forma de tradição oral, de mensagem histórica e de literatura oral, pela qual, compreendo que significados e saberes próprios à etnicidade de alguns sujeitos, ou de uma geração pertencente a um grupo étnico são transmitidos e apropriados. Conforme Vansina (2010, p. 140), se “a tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra”, concordo com o autor quando sinaliza que deve ser estudada de modo a compreender “o meio social que as cria e transmite e a visão de mundo que sustenta o conteúdo de qualquer expressão de uma determinada cultura” (VANSINA, 2010, p. 142). Essa integração entre tradição-narrativa-cultura parece-me inserir-se no modo *narrativo* de ordenamento da experiência e de construção da realidade pensado por Bruner (1997) e de modo algum, deve ser encarado em uma dicotomia ao *paradigmático*, bem como à escrita, mas com pesos distintos em seus grupos adotantes, já que isso reflete seu próprio modo de viver e de apreender a vida.

Assim, por reconhecer a complementaridade desses modos de pensamento, por entender a coexistências de ambos e suas possíveis interinfluências, não identifico-me com uma mera mudança de modelo hegemônico totalitário. No entanto, compreendo que neste estudo, pela potência da narrativa, como ação interpretativa e instituinte dos acontecimentos, dos sujeitos e do mundo, ela terá um protagonismo na mediação do encontro com os participantes e na forma de produção dos constructos. Daí que, ao optar pela Pesquisa Narrativa, não busco apenas a narrativas canônicas de distintas gerações em torno de suas experiências relativas à espiritualidade. Mas entendo que, as narrações nas situações de entrevista, constituem, em primeiro, elaborações a atualizar os modos específicos de encadeamento dos acontecimentos marcantes para esses sujeitos geracionais e étnicos. E em segundo, os saberes e o ethos inerentes a seus modos de construção da realidade e significação da espiritualidade Tremembé. Assim, o que me interessa na tessitura de *narrativas* é sua potência para apreensão das diversas qualidades de ações, de relações e

contextos vividos pelos e entre os narradores, anunciadoras de saberes de espiritualidade e de seu ingresso na intergeracionalidade. Dessa forma, observo em Bauer e Jovchelovitch (2000), apoiados no olhar de Paul Ricoeur acerca da ação, que:

A estrutura de uma narração é semelhante à estrutura da orientação para a ação: um contexto é dado; os acontecimentos são sequenciais e terminam em um determinado ponto; a narração inclui um tipo de avaliação do resultado. Situação, colocação do objetivo, planejamento e avaliação dos resultados são constituintes das ações humanas que possuem um objetivo (BAUER, JOVCHELOVITCH, 2000, p. 92).

Essa semelhança quanto à orientação da *narrativa* e do *ato* é bastante potente na medida em que possibilita o entendimento do encadeamento criado no narrar e no agir, bem como indica elementos para a interpretação de ambas. Conforme Ricoeur, a *ação sensata*, plena de significado, possui a mesma estrutura refletora da intencionalidade do narrador de uma história. Esse paralelo entre as estruturas orientadoras da *narração* e da *ação* tem como propósitos indicar seus aspectos constituintes e o horizonte de sua interpretação.

Quanto ao primeiro, envolve um caráter significativo a permear os nexos de seus encadeamentos e intenções. E sobre o segundo, aponta o quanto são passíveis de serem interpretados, mas sem presunções absolutas para esse exercício. Um terceiro aspecto que trago para este debate é a recursividade entre *narrativa* e *ação*, pois só narramos porque agimos e só agimos porque somos capazes de narrar, encadear e enredar, nossos feitos. O elo recursivo entre esses processos é a produção e a tessitura de significados. Dessa maneira, ao narrarmos e agirmos estamos a realizar encadeamentos, seleções e improvisações atravessadas de intenções, planas de significações, sob um pano de fundo social e histórico do e sobre o qual incide o narrar e o agir. Ao falar em significado do/no agir e narrar, aproximo-me do que os autores inferem acerca daquilo que traz e institui o sentido (direção, significação) a esses processos. Desta forma, uma ideia torna-se fundamental para identificarmos a expressão do sentido nessas estruturas:

O enredo é crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa. É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de isi-los, tanto no tempo, como no sentido. [...] É o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história (BAUER, JOVCHELOVITCH, 2000, p. 92).

A compreensão do *enredo* de uma narrativa, ou de uma ação, proporciona a apreensão da lógica das intenções nas conexões entre os acontecimentos, as operações e as relações descritas pelo narrador ou realizadas por um agente. Ao narrar atribuímos nexos a uma série de feitos que por si só, podem ter nenhum ou infinitos sentidos. Ao agir também o realizamos,

inclusive, de acordo com nossos entendimentos dos enredos de acontecimentos conterrâneos e contemporâneos. É possível notar que o exercício de interpretação de uma narrativa, ou de uma ação, não se completa sem a leitura do *enredo* pelo e no qual as lógicas, as intenções e as perspectivas de mundo conectam em um mosaico histórico, social e biográfico uma experiência humana. A noção de enredo admite que a experiência humana, assim como a *narrativa* e a *ação*, não são uma justaposição de feitos, embora não negue a complexidade da mesma, e rejeite qualquer ideia de determinismo (seja biológico, social etc.). Por isso, aproxima-se a ela muito mais a palavra *drama* e *trama* que aludem a conflitos e à imbricação das relações. Aspectos esses só compreensíveis mediante o conhecimento de sua dinâmica de enlace de certas microhistórias, cenas, conflitos e personagens. Assim,

o enredo fornece critérios para a seleção dos acontecimentos que devem ser incluídos na narrativa, para a maneira como esses acontecimentos são ordenados em uma sequência que vai se desdobrando até a conclusão da história, e para o esclarecimento dos sentidos implícitos que os acontecimentos possuem como contribuições à narrativa como um todo. Decidir o que deve e o que não deve ser dito, e o que deve ser dito antes, são operações relacionadas ao sentido que o enredo dá à narrativa (BAUER, JOVCHELOVITCH, 2000, p. 93).

Sem o enredo, não há nexos entre os acontecimentos, nem intenções a instaurar conflitos, alianças, paradoxos, não há dramaticidade. Não residem, portanto, significações a conectar os passos, as partes presentes nas situações, a tonar apreensiva o porvir a acontecer das horas. No enredo, habitam as perspectivas de vida dos sujeitos e das coletividades enunciadoras das narrativas. Nele imprimem-se as tensões referentes às posições sociais e históricas nas quais os personagens e as tramas se desenvolvem. Há, portanto, enredos particulares a cada unidade geracional, aos seus desafios e apropriações de suas experiências históricas e biográficas, e, mais peculiarmente, à temática da espiritualidade em suas vidas. Por e nesses enredos a etnicidade emerge na intergeracionalidade das práticas escolares e comunitárias dos Tremembé. Neles se dão as negociações e disputas por significações acerca do ser índio, de uma educação e de uma saúde diferenciada. Os enredos não apenas indicam ou contêm as lógicas de encadeamento, de omissões, de visibilização, de linguagens, das temporalidades e territorialidades dos indivíduos e grupos narrados ou narradores. Eles trazem as marcas sociais das tensões interculturais e étnicas pelas quais os tempos históricos e biográficos se aglutinaram em *narrativas* e em *ações* a legitimar e a dignificar as suas histórias e os seus saberes. Assim, ao focar os enredos nas e das narrativas e seus contextos de produção e transmissão, volto-me para as mediações escolares e comunitárias a partir das quais experiências intergeracionais emergem e nelas, apresenta-se a espiritualidade.

O principal, seja no que se refere à formulação dos objetivos desta pesquisa, seja quanto aos seus aspectos metodológicos, é a percepção de que “uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo” (BAUER, JOVCHELOVITCH, 2000, p. 93).

Dessa forma, à palavra *narrativa* soma-se outra, *enredo*, que não apenas alude a uma sucessão de acontecimentos, mas às tramas que expressam suas conexões, e aos dramas enunciadores dos afetos e das indagações a acompanhar as situações e seus personagens. Quanto a isso, a própria história da significação desse termo indica os horizontes para os quais aponta seu sentido: A etimologia da palavra enredo também é bastante marcante, remetendo-nos ao ato original de enredar, fazer a rede e seus pontos (ABREU, 2011, p. 31).

Enredo é o substantivo do verbo referente à ação de conectar e promover junções de conexões. É, portanto, a rede, o tecido costurado do emaranhado de significados, eventos e movimentos presentes na existência. Em certa medida, o *enredo* é a fonte pulsante de uma *narrativa* e possui uma relação especular e constitutiva da ação, pois nele se visibiliza o agir de e entre sujeitos em um espaço e tempo definidos, dele emergem indagações acerca dos por quês dessa ação e dos sujeitos, e com ele se institui realidades e o existente, visto nos e por seus conflitos. Diante desses elementos, *narrar* implica em tecer nexos entre acontecimentos, afetos e sujeitos em um certo espaço e tempo que também são significados nesse processo. O *enredo* representa a lógica peculiar dessa tessitura, é a expressão da ação de enredar o emaranhado de afetos, de pensamentos, de relações e acontecimentos vividos. E ainda nesse sentido, considero importante destacar aqui uma modalidade de *enredo* possível às narrativas detentoras de aspectos intergeracionais e acerca da espiritualidade: o *drama*.

Em seu sentido estrito, etimológico – drama é uma “ação imitada no palco por atores” [...] Como na ação dramática (teatral) há conflito, o sentido da palavra, com o tempo, se deslocou para esse outro significado: o significado de “conflito” ou, informalmente, na língua do povo, de “situação ou sequência de acontecimentos em que predomina emocionante conflito de forças (DELL’ISOLA, 2007, p. 1701).

O *drama*, nesse sentido etimológico, traz-me a visão de uma ação representada e instituída. No primeiro aspecto, tornada, particularmente, presente de novo pela *narrativa de um sujeito*, e, no segundo, a anunciação inventiva de uma ação ou o agir já estabelecido de um substantivo em si mesmo. Com isso, entendo que o *drama* como modalidade de *enredo* presente em uma *narrativa* convida a pensar e a sentir as tensões e conflitos produzidos e produtores dos nexos de uma trama na qual sujeitos enlaçam acontecimentos e são enlaçados por eles, por seu modo de *narrá-los*, a depender de para quem se dirige e em que

circunstâncias relacionais e de espaço e tempo. Nesse rumo, compreendo que as *narrativas* são uma linguagem expressiva da intersecção do tempo histórico e biográfico (FERRAROTTI, 1997), e por tal aspecto, condizem com a lógica instituinte de uma geração, que em si, é uma posição social que resulta dessa mesma intersecção. O ato de *narrar*, suponho ser o mecanismo primordial de uma geração para situar-se frente as demais, já que sua constituição envolve a demarcação de suas diferenças experienciais, afetivas e intelectivas diante de outras. Bem como, a narração é uma ação, entre outras, participante dos modos de transmissão do *ethos* de cada grupo etário aos demais. Como expresso em Vansina (2010) e Hampaté Bâ (2010), a força significadora do narrar é a da fala na tradição oral, vista não somente como meio de comunicação, mas como performance instauradora do existente: “Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas” (VANSINA, 2010, p. 140). Ou seja, o mundo é construído por cada sujeito geracional em consonância com sua experiência e seus respectivos significados produzidos e transmitidos pelo e ao narrar. Diante disso, ao se tratar do tema da espiritualidade, em suas inscrições na e pela intergeracionalidade, entendo serem as narrações os modos de produção de sentidos e de partilha dos mesmos em mediações específicas, frente aos aspectos comumente relacionados a essa temática: a finitude, a temporalidade e a territorialidade, a transcendência e incomensurabilidade da existência.

Assim, os *enredos* elaborados e elaboradores das *narrativas*, ao imprimirem nexos a conectar acontecimentos, sentimentos, lugares e tempos, pessoas e grupos, possibilitam aos *narradores* de cada grupo geracional a expressão das suas apropriações e disposições perante experiências biográficas e históricas peculiares. Exprime aquilo que se tornou possível e relevante em ser mencionado, com dado afeto e significação, de modo a atender a intencionalidade existente no ato de *narrar*. O *enredamento* traduz o processo de *admiração* dos sujeitos e grupos, em dados contextos sociais e históricos, em que foram tecidos, do emaranhado da experiência, saberes, memórias e indagações acerca da espiritualidade.

Envolve a feitura de uma rede de significações que torna possível a narração de uma experiência e a intersecção biográfica e histórica da mesma. Dessa maneira, o *drama* é a expressão das tensões e dos conflitos de forças que mobilizam e são mobilizadas pela tessitura de uma rede significativa estruturante de uma *narrativa*. E, conseqüentemente, do *narrador*, de seu mundo narrado, e do mundo em que realiza sua *narração* – o outro a ou de quem fala, os acontecimentos vividos. Compreendo, portanto, que residem nessas funções e sentidos, dramáticos, dos enredos das narrativas, as peculiaridades das unidades geracionais, nas quais

a espiritualidade se inscreve sob o cenário de suas mediações escolares e comunitárias. E destaque não apenas as ações relativa a uma narrativa e enredo, mas a incontornável imbricação entre essas e a ação plena de significação, conforme Riccoeur.

Daí que, as ações constitutivas das relações intra e intergeracionais, em especial dentro dos cenários escolares e comunitários Tremembé, merecem um tratamento adequado neste trabalho, de modo a indicar sua participação nos processos de produção de uma geração e de significação da espiritualidade. É, nesse sentido, que recorro a Wertsch (1998) para pensar acerca das mediações nas e pelas quais se instituem as diversas formas de intergeracionalidade e de inscrição da espiritualidade. Nos primórdios da escrita, os escribas escreviam seus textos em pedaços de tecido, daí o vocábulo latino *textere* significar coisa tecida, algo a tecer, posto em tecido. Obviamente, a aproximação entre discurso e tessitura deve-se a essa base etimológica (ABREU, 2011, p. 30)

5.2. Entre narrativas, ações mediadas

A *ação* neste estudo engloba tanto aquelas desenvolvidas por e entre cada geração, em específico, dentro dos cenários escolares e comunitários, quanto aquelas anunciadoras da etnicidade dos Tremembé. Ambas, mobilizadoras e mobilizadas pelo tema da espiritualidade. Para seguir nessa discussão acerca da *ação* de narrar e narrada, volto-me para a perspectiva sociocultural, pautada nos princípios identificados por Vigotski acerca da constituição do humano, principalmente, nas elaborações tecidas por Wertsch sobre a *mediação*. A partir de Wertsch (1998) encontro umnexo entre *ação*, sujeito e mediação em sua proposta de pesquisa sociocultural. Nela, o autor busca entre outras coisas, formular um enfoque a superar o que ele identifica como a *antinomia indivíduo-sociedade* e a *funcionamento mental-contexto sociocultural*. Tais dicotomias, segundo Wertsch (1998), fazem-se presentes em boa parte dos estudos que passam a deter-se em um dos pólos em detrimento do outro. Para não reproduzir tais cisões, próprias do projeto da modernidade, esse autor indica um caminho alternativo para realização da análise de fenômenos que contenham os pólos acima sinalizados:

que o funcionamento mental e o contexto sociocultural sejam entendidos como momentos dialeticam ação ente interativos, ou aspectos de unidade mais inclusa de análise – a ação *humana*. Como se entende aqui, a ação não é conduzida nem pelo indivíduo nem pela sociedade, embora hajam indivíduos e movimentos sociais para qualquer ação. Pelas mesmas razões um relato da ação não pode se originar do estudo do funcionamento mental ou do contexto sociocultural em isolado. Em vez disso, a ação fornece um contexto dentro do qual o indivíduo e a sociedade (bem

como o funcionamento mental e o contexto sociocultural) são entendidos como momentos inter-relacionados (WERTSCH, 1998, p. 60).

Para adotar essa linha integrativa de indivíduo e sociedade, psiquismo e contexto sociocultural, o autor ancora-se nas reflexões de Vigotski acerca da unidade dialética entre sujeito e ferramentas psicológicas (dos sistemas numéricos aos trabalhos de arte) e suas repercussões no modo de realização da ação humana. Dessa concepção Wertsch (1998) indica a existência de “uma tensão irreduzível entre os meios mediacionais e os indivíduos que empregam esses meios” (p. 62). Por conta de tal imbricação, é infrutífero para a pesquisa sociocultural adotar uma noção a dicotomizar essas relações. Com isso, a idéia de *agente* passa a assumir um outro sentido, distinto da imagem moderna de um indivíduo detentor do agir, mas vista como “*indivíduo-que-opera-com-meios-mediacionais*”. A ideia de *mediação* proporciona uma mudança no modo com que se concebe os pólos da antinomia a ser superada. Assim, os sistemas simbólicos e as ferramentas técnicas (enxada, livro etc) não podem ser entendidos em uma análise a separá-los dos agentes concretos que os mobilizam e manuseiam. São, de modo similar, “meios mediacionais-que-operam-com-e-por-sujeito”.

Ao estudar as expressões simbólicas de uma unidade de geração, adentro, portanto, no modo com que elas são operadas e operam com/pelos e nos sujeitos. A essa tensão fundamental, não posso escapar, salvo queira manter-me nas dicotomias relatadas, a convergir, e por isso nem sempre questionadas, com a razão moderna ocidental. O cerne é que, ao pensar a unidade necessária para superação das antinomias citadas, Wertsch (1998) identifica na ideia de *mediação* abordada por Vigotski, o elo original para o enfoque das pesquisas socioculturais.

Uma suposição subjacente de tal pesquisa é que os humanos têm acesso ao mundo somente de forma indireta ou mediata, do que diretamente ou imediatamente. Isso se aplica tanto com relação a como os humanos obtêm informações sobre o mundo e como agem sobre ele – dois processos que geralmente são vistos como estando fundamentalmente entrelaçados (ALVAREZ, RÍO, WERTSCH, 1998, p. 27-28).

Esse entendimento básico da *mediação* orienta uma alternativa de resolução para as dicotomias ressaltadas pelo autor. Pela propriedade *mediadora* das ferramentas culturais, é possível religar as ações e seus agentes, e, sobretudo, tais ações e sujeitos com as instituições e as situações sociais e históricas a permear seu viver. Pela *mediação* é que se estabelece o laço inquebrantável a aludir a tensão entre sujeito e ferramentas culturais. Como efeito desse vínculo, afirmo o caráter relacional e contextual da ação que só adquire, nesta perspectiva, o adjetivo “humana” quando integrada no “*indivíduo-que-opera-com-meios-mediacionais*”.

Mas quais as características da *mediação* dentro do debate da perspectiva sociocultural, fundada na obra de Vigotski, acerca da ação humana? Alvarez, Río e Wertsch (1998), ao apreciarem distintas produções dentro desse horizonte, identificam, basicamente, às seguintes: *um processo dinâmico*; sua *capacidade transformatória*; *envolve fortalecimento e limitação e sua assunção como subproduto*. O primeiro aspecto delineador do que vem a ser chamado pelos autores de *mediação*, refere-se à processualidade e à dinamicidade com que incide na ação humana. Essas qualidades vão nos advertir da impossibilidade de uma fragmentação do seu fluxo ou de suas propriedades. Quanto a isso, os autores indicam que:

Mesmo a mais sofisticada análise dessas ferramentas não pode, por si só, nos dizer como elas são aceitas e usadas por indivíduos para conduzir a ação. Em vez disso, a mediação é melhor entendida como um processo envolvendo o potencial das ferramentas culturais para modelar a ação, por um lado, e o único uso dessas ferramentas, por outro (ALVAREZ, RÍO, WERTSCH, 1998, p. 29).

Em sua *processualidade*, a mediação instaura um fluxo integrador entre o *agente* e as *ferramentas* na ação. De modo que qualquer análise ao concentrar-se somente em um dos pontos perde dessa tensão constituinte da ação a sofrer tanto a força modeladora de cada ferramenta específica, quanto as marcas dos modos de manuseio peculiares de cada sujeito e grupo social. Daí, decorre a *dinâmica* do teor comum inerente a cada meio mediacional em uma ação e a unicidade relativa aos sujeitos e às circunstâncias em que realizam seu manuseio. Uma implicação dessa primeira característica da *mediação* para pensar a ação humana, em especial para este estudo, aquela protagonizada por e entre grupos geracionais, é a identificação existente e encontrada entre certas ferramentas culturais e esses sujeitos.

Conforme abordado, a ideia de geração alude a uma situação e a uma posição social, que não prescinde, em si, de um grupo concreto, diferentemente de uma comunidade religiosa por exemplo. Então, na formação de uma geração, ao comungar experiências, proporciona-se o enlace dos tempos biográficos e históricos, e, mais que isso, produz-se significados partilhados e visões de mundo. Estes últimos emergem na e pela *mediação*, em que sujeitos e ferramentas culturais configuram-se em uma tensão dinâmica, inventiva e complexa (permeada de contradições e ambiguidades). Assim, a análise intergeracional pode ser exercida por meio da identificação e compreensão de que ferramentas culturais são apropriadas por cada grupo etário, de como elas integram suas ações e relações, e a peculiaridade inerente ao seu manuseio conforme os sujeitos em suas situações, interações e posições sociais. Ao que se refere à espiritualidade, volto-me neste estudo aos modos com que se inscreve nessa dinâmica entre o efeito “modelador” das ferramentas sobre a ação desenvolvida nos cenários escolares e comunitários, e a singularidade de cada sujeito e grupo

geracional em seus usos. As *ações mediadas* em que essa temática é objeto e afeto mobilizador, dizem das apropriações e experiências de cada e entre as gerações. Sigo, nesta explanação, com a segunda característica indicada por Alvarez, Ríó e Wertsch (1998) acerca da *mediação*, que vem a ser a sua potência transformatória. Sobre esse aspecto os autores partem de uma premissa de Vigotski:

ao ser incluída no processo de comportamento, a ferramenta psicológica altera todo o fluxo e a estrutura das funções mentais. Assim se faz ao determinar a estrutura de um novo ato instrumental, semelhante à ferramenta técnica que altera o processo de uma adaptação natural ao determinar a forma das operações de trabalho (VIGOTSKI *apud* ALVAREZ, RÍO, WERTSCH, 1998, p. 29).

A incidência de uma outra ferramenta cultural possui a capacidade de transformação da ação medida ou até do surgimento de uma nova. O destaque dado por Wersch (1998) a essa característica é no sentido de que a inclusão de um recurso mediacional apenas *facilitaria* uma ação humana, sem alterá-la de modo algum. Afinal, se com a *mediação* o sujeito e a ferramenta estão integrados de tal forma que sua dinâmica não pode ser fragmentada a fins de análise, seu processo tende a sofrer transformações ao se inserir um novo recurso, pois também muda o manuseio e o próprio sujeito. Ao pensar sobre essa característica inerente à *mediação* e suas repercussões para o entendimento das relações intra e intergeracionais, surge-me alguns pontos que menciono aqui como suposições desenvolvidas neste trabalho.

Em especial, a ideia de Mannheim de que é a mudança social a mola propulsora da formação de gerações. Bem, ao entendermos as mudanças decorrentes pela aceleração na produção de novas tecnologias, marca da modernidade industrial capitalista, visualizo que a inserção das mesmas, seja o computador ou celular, seja uma nova língua ou sistema simbólico, implica em experiências e apropriações dos sujeitos que trazem a marca das tensões entre esses e essas ferramentas. Daí a identificação de sujeitos com certas tecnologias representar em parte o impacto da entrada das mesmas em suas relações, ou melhor, de como e em que medida delas se apropriaram. Algumas diferenças geracionais são muito percebidas quando observamos tais modos de apropriação de certas ferramentas como o celular, as redes sociais ou sistemas simbólicos como a religião. Em alguns casos, chega-se a dizer de formas específicas de manuseio de uma mesma ferramenta conforme a faixa etária do indivíduo. Sei que a constituição de uma geração exige muito mais do que a aproximação etária, e é nesses fatores (uma experiência partilhada, apropriações dos acontecimentos vividos) que ilustro essa característica da *mediação*.

Um grupo geracional, no meu entendimento, imprimirá modos peculiares, não homogêneos, de uso de uma ferramenta cultural, anteriormente inexistente a esses sujeitos,

em distinção ao mesmo processo vivido, simultaneamente, por outra geração. Essa diferenciação não pode ser vista apenas em termos operacionais, de uso, mas quanto aos afetos e pensamentos a constituir o grau de relevância de dado recurso para os sujeitos geracionais.

Nesse sentido, vislumbro que a inserção de uma nova tecnologia pode, quiçá, não apenas modificar uma dada ação humana, mas impulsionar o surgimento de uma nova ação mediada, de cujas experiências e apropriações, sujeitos podem emergir como uma geração outra. Não seria assim o efeito visualizado nos ditos cotidianos *geração Orkut* em contraste com a posterior *geração facebook*? Em que se destaca uma faixa etária que passa a ter características identificadas em função do uso de um tipo de tecnologia comunicacional. No que se refere a esta pesquisa, no que tange à religiosidade e à espiritualidade, a inserção de sistemas simbólicos como a religião, seja qual for, não pode ser pensada sem se considerar a potência transformadora das *ações*, dos *sujeitos* e de seus *meios mediacionais* pré-existentes.

Ao pensar acerca dos Tremembé, a entrada do sistema simbólico da religião católica, via colonos e missionários, representa em si uma mudança significativa para esses e os demais povos nativos. Daí, posso considerar pertinente a possibilidade de surgimento de fenômenos geracionais originados das experiências desses primeiros contatos e, posteriormente, após os conflitos mais agudos presentes no registro histórico dessa etnia. O impacto das mudanças fundadas nas interações primeiras, com os afetos e significações pujantes próprios do encontro entre cosmovisões distintas, deve ter instaurado, entre outros processos, *dinâmicas geracionais*, que passam a compor as feições de sua etnicidade.

Não pretendo aqui identificar as características de tais grupos etários, mas tão somente sinalizar que a inserção do empreendimento moderno-colonial, em suas quatro feições anteriormente descritas, possivelmente provocou profundas tensões e mudanças sociais. Inclusive, no que se refere às formas de resistência a emergir entre os povos nativos: da aliança com os portugueses, franceses ou holandeses, até à chamada guerra dos Bárbaros. No entanto, no que tange à experiência junto ao sistema simbólico dos colonizadores, a apropriação por parte dos povos nativos, assim como a realizada pelos missionários quanto à espiritualidade daqueles, proporcionou o que Pompa (1990) descreve abaixo a partir de seus estudos acerca desse processo de evangelização quanto aos Tupi e aos Tapuia:

desde os primeiros contatos, criou-se (foi procurado) um patamar comum, uma dimensão de trânsito simbólico que teve no “religioso” sua linguagem de mediação. Os relatos coloniais e missionários refletem um processo de “tradução” em andamento [...] As novas identidades e os novos discursos, pautados pelas categorias do “religioso”, se constroem neste processo de constante interpretação e tradução da realidade colonial em contínua mudança; portanto, são fluídos, negociados e históricos (p. 165),

A ideia de um “trânsito simbólico” entre missionários e povos nativos denota profundas mudanças sociais, das ferramentas culturais desses sujeitos, conforme seus lugares de enunciação. Ao apontar o *religioso* como linguagem a mediar esses contatos étnicos, Pompa descreve um processo de apropriação, por cada sujeito, de um sistema simbólico, do e em relação a um outro. Assim, pensar a si e o outro, nesse contexto histórico, envolve os meios mediacionais com os quais cada um apreende o mundo. A *ação mediada* fundamental, nesse processo, é a de *tradução* e de *interpretação*, ambas só passíveis de entendimento se considerarmos os agentes, as ferramentas e seus cenários concretos de realização. A negociações a que Pompa se refere se dão nas apropriações dos meios mediacionais do outro e das produções de sentido do mundo de cada um, nesse caso, cabe destacar o que a autora descreve desse período de ebulição pela matriz colonial no que tande aos “indígenas”:

o “outro” indígena realizava sua própria leitura da alteridade colonizadora e missionária, tentando absorvê-la e replasmá-la conforme suas categorias e através de seus instrumentos: o simbolismo mítico-ritual. Nem sempre esta operação foi possível, devido à especificidade das situações históricas em que o encontro colonial se realizou e aos cataclismos sociais e cósmicos que esse provocou. Em alguns casos, a presença do branco e sua superioridade fundaram-se no mito e os missionários foram assimilados a poderosos xamãs; em outros, os rituais católicos foram utilizados para construir um horizonte simbólico nativo e voltado para os nativos, que procuravam eliminar simbólica e fisicamente os brancos (POMPA, 1990, p. 165)

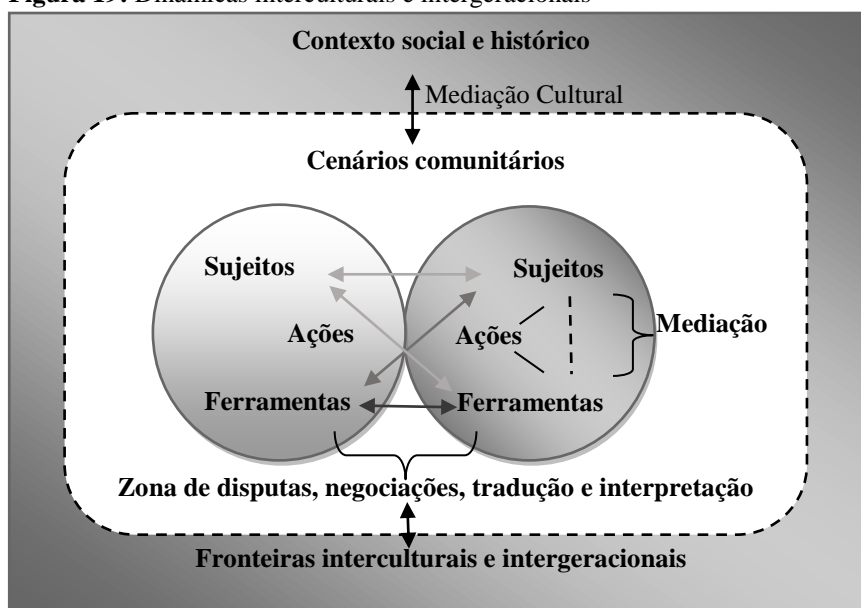
O que me parece fundamental a partir da antropologia histórica da autora, é que, em conformidade com a noção de etnicidade de Barth (com peso na adscrição e autoadscrição do grupo étnico em permanente transformação e contato) e de interculturalidade de Walsh (a partir de um *hibridismo* cultural atravessado pela colonialidade), confluem nessas fronteiras *ações de tradução e de interpretação* dos sujeitos e de seus meios mediacionais a redefinir suas distinções étnicas e geracionais. Embora tenham formações diferentes, a etnicidade e a geração tiveram em suas mediações a linguagem referente ao campo denominado de *religioso/espiritual*. E nesse exercício do ato de traduzir e de interpretar o outro e a si mesmo, a mediação envolve tanto modos peculiares de apropriação das categorias cosmológicas do outro, quanto transformações, com diversas intensidades, das próprias ferramentas culturais, e, conseqüentemente, das ações expressivas de cada etnia e geração.

Dessa maneira, a potência transformadora da apropriação ou da imposição de uma ferramenta cultural proporciona efeitos sobre as *traduções e interpretações*. Nisso, ao meu ver, pode ter residido a antropofagia de símbolos do outro, realizada pelos povos nativos, a redefinir os seus próprios sistemas simbólicos, ao negar/adotar/reinventar as categorias do outro. Assim, conforme os modos que cada grupo geracional nativo e colonizador manuseou

os meios mediacionais do outro, ocorreram transformações em suas próprias ferramentas e em suas *ações*. A gerar outros contrastes tanto entre gerações quanto nas relações interétnicas.

Nesse processo, enxergo os laços indissociáveis dos processos de interculturalidade e de intergeracionalidade, nos quais incidem a colonialidade e as tensões presentes nos fenômenos religiosos/espirituais. Aspectos esses também atravessados e delineadores da etnicidade dos povos, com seus sujeitos, meios e cenários instituintes. Com isso, sintetizo essas ideias no quadro abaixo, que pode ilustrar essas dinâmicas geracionais e étnicas:

Figura 19: Dinâmicas interculturais e intergeracionais



Fonte: Elaboração própria.

É por tais questões que sigo para a explanação da terceira característica da *mediação*: *envolve fortalecimento e obstáculo*. Em torno desse aspecto, Alvarez, Río e Wertsch (1998) identificam o seguinte:

Quando se analisa ou planeja novas formas de mediação, o enfoque geralmente está em como esses novos meios mediacionais vão superar algum problema percebido ou restrição inerentes a formas existentes de ação mediada. Porém, um dos pontos que continua inexplicável na visão da ação mediada traçado nesses capítulos é que mesmo se uma nova ferramenta cultural nos liberta de alguma limitação anterior de perspectiva, ela introduz suas próprias limitações (ALVAREZ, RÍOS, WERTSCH, 1998, p. 31).

No que se refere a essa característica da mediação, considero pertinente para o entendimento de alguns aspectos até aqui abordados. De início, recorro à questão geracional, em específico, às diferentes perspectivas de mundo e de ação que cada unidade de geração pode assumir. Nesse ponto, essa ambiguidade inerente a qualquer mediação e ferramenta cultural, impossibilita aos sujeitos escapar da tensão constituinte desse processo e,

principalmente, adverte-nos da inexistência de uma suposta natureza superior e universal de algum meio mediacional. Assim, a *antropofagia* das ferramentas do outro, implicará em fortalecimentos e na aquisição de obstáculos. A inclusão de um sistema simbólico religioso/espiritual não aplacará totalmente as inquietações ou eliminará em absoluto as dificuldades encontradas frente à existência de si e do mundo. Em termos das dinâmicas geracionais, essa discussão é relevante para evitarmos visões evolutivas e lineares entre os grupos etários. Essa concepção produz profundos abalos à perspectiva moderna, sobretudo a relativa ao saber, de exaltação do novo e de descredibilidade do antigo.

O principal elemento dessa reflexão é de que, nos processos de transmissão cultural entre gerações, com suas intrínsecas tensões, os meios mediacionais para tal intercâmbio e a serem repassados e/ou reinventados, são escolhidos sob critérios relativos a problemáticas que possuem sentido para uma dada geração e não para a outra. Então, o foco para a compreensão desse processo deve estar na *relação* dos sujeitos com as ferramentas, e não, em um dos pólos somente. Da mesma forma, ao ser inserido um meio mediacional junto a um grupo étnico, ele agregará às suas sociabilidades fortalecimentos e limitações, que serão avaliados como adotáveis de acordo com os seus critérios de adscrição e de autoadscrição. Assim, a rejeição ou o consentimento em torno da nova ferramenta, dependerá dos fortalecimentos e dos obstáculos que ela proporciona nas ações do grupo, sejam essas, inclusive, de *interpretação* de si, do outro e do mundo. Cabe ainda destacar um outro viés de entendimento para essa característica aqui abordada por mim como detentora do teor ambíguo da mediação. É o que Wertsch (1998) destaca quanto ao nosso acesso a certos recursos mediacionais, nunca a todos ou a nenhum. É o que ele chama de *kit de ferramentas culturais*, que, por si só, exprime o alcance (potência e limite) de nossas possibilidades de mediação em função do que está disponível no contexto social e histórico do qual participamos.

Nisso implica a posição geracional que já nos coloca diante de um espectro de acontecimentos, o que denota que nos apropriamos daquilo com que nos deparamos em nossas experiências e, em relação a elas, é que convergimos/divergimos, reproduzimos e/ou criamos. Compreendo, portanto, que o fenômeno geracional, como intersecção dos tempos biográfico e histórico, pressupõe o acesso a um peculiar “mosaico de ferramentas culturais” cuja apropriação expressará a diferença, as disputas, as negociações e interpretações frente a outras unidades de geração. O mesmo cabe para a etnicidade, em certa medida, os critérios de adscrição e de autoadscrição produzem e são produzidos pelo “mosaico de meios mediacionais” de um grupo. A ideia de “mosaico” em distinção a “kit”, busca ir além da visão

de “conjunto” ou de “ferramentas em um estojo” para a dinâmica nas qual os meios mediacionais se inserem e interagem.

Desse modo, o que vale a esta pesquisa é que, em consonância com as mediações envoltas na fabricação do mosaico em si, a pressupor significados pessoais e coletivos a se imprimir na imagem criada, no seu modo de construção, na estética de cada época, na escolha dos materiais e, sobretudo, na relação dos sujeitos com seu mundo, os grupos geracionais assim produzem e são produzidos com ferramentas culturais peculiares, cuja especificidade reside na experiência partilhada pelos mesmos. Assim, a noção de *mosaico* se torna mais oportuna pois além de conter as ideias de um conjunto finito, mas mutável, de ferramentas com as quais entramos em contato, pressupõe uma integração das mesmas pela intenção, pelos afetos e infinitos manuseios que o sujeito concreto pode realizar, neste caso, pertencente a um grupo étnico e geracional. Com isso, não percebo uma perda daquilo que foi exposto quanto às características da mediação, pelo contrário, torna-se, inclusive, uma metáfora mediadora da noção que aqui anseio desenvolver. Pois, o mosaico de ferramentas culturais de uma geração e de um grupo étnico traz consigo a intencionalidade humana no agir, de imagens cuja criação denota a marca de um sujeito e que envolve um outro a quem se destina, por fim, implica em conexões provisórias, polissêmicas e políticas. Mosaico é, em seu processo e fim, mediação. Com tal exposição, chego à quarta característica da mediação identificada por Alvarez, Ríos e Wertsch (1998), a *mediação como subproduto*:

os meios mediacionais muitas vezes emergem em resposta a uma grande quantidade de forças tipicamente não relacionadas à forma de funcionamento mental em questão [...] a suposição emerge justamente com o fato de que a ação e os meios mediacionais que ela emprega existem no mundo real nos contextos complexos históricos, institucionais e culturais, e esses contextos moldam inevitavelmente as ferramentas culturais que são chamadas para conduzir a ação (ALVAREZ, RÍOS, WERTSCH, 1998, p. 32)

Essa característica da mediação pode desapontar quem busca nela esquemas de causalidade inquebrantáveis e transposições mecanicistas das ferramentas a cenários específicos de ação. Creio ser o aspecto que mais proporciona o entendimento de como se conectam e se influenciam os contextos sociais e históricos e os recursos a constituir mosaicos apropriados, ou potencialmente, por grupos geracionais e étnicos. Ainda se preserva a ideia de que não estamos em condições de acesso a todas ferramentas culturais possíveis, estamos mais próximos da situação do artesão que dispõe de certos objetos e peças para compor um certo tipo de mosaico para expor a dados ou indeterminados sujeitos. Dessa maneira, a questão ressaltada é que tais recursos mediacionais, por vezes, não surgiram com o propósito

direto de superar esta ou aquela dificuldade, mas, ao contrário, originados das forças históricas e sociais que os atribui valor ou sanções em caso de não manuseio.

As quatro facetas da colonialidade realizam o projeto moderno-colonial por hierarquizações, classificações e universalização de uma racionalidade, de tal forma que a imposição ou exaltação de certas ferramentas culturais se tornou crucial para as tentativas de neutralização de insurgências decoloniais no poder, no saber, no ser e no viver/cosmogônico. Em meio a essas tensões, ainda que a matriz colonial tenha adquirido hegemonia nessas quatro expressões da vida e do humano, ainda resta a imprevisibilidade no e do surgimento dos meios mediacionais a participar das *ações* de grupos geracionais e étnicos, em particular.

Nesse sentido, muitas vezes, as ferramentas a ingressar em dado cenário social e histórico pode se originar de lugares e de intenções muito distintas das dificuldades vividas por sujeitos no curso de suas ações. Esse aspecto se complexifica quando assistimos a uma lógica de proliferação de recursos fundados na tecnociência e sob a lógica do mercado, não a satisfazer necessidades, mas a introduzi-las onde antes até não existiam.

O principal para a discussão desta pesquisa é que: “Em vez disso, as ferramentas culturais foram selecionadas, ou até mesmo impostas por outras forças socioculturais, e quaisquer benefícios que elas por ventura originaram [...] foram mais ou menos acidentais ou não previstos” (ALVAREZ, RÍOS, WERTSCH, 1998, p. 32)

Se por um lado, há uma imprevisibilidade quanto à origem de uma ferramenta cultural em determinados cenários sociais e históricos, por outro, não é surpreendente que a sua seleção e adoção sejam permeadas de conflitos éticos e políticos bastante contundentes para as dinâmicas geracionais e étnicas. Percebo que mesmo as fronteiras definidoras de tais posições e grupos estão sujeitas a profundos abalos diante da chegada, dos benefícios/obstáculos decorrentes de um recurso mediacional inusitado. Daí que a formação de gerações, fomentada em circunstâncias de aceleração das mudanças sociais, tem, na contemporaneidade, o ingresso disseminado de ferramentas culturais, em consonância axiológica com a colonialidade. É uma forma de se falar de globalização.

Esse trânsito mobilizado pelo mercado e por uma lógica de produção e de consumo incessante, incide nos modos de significação do espaço e do tempo. Inevitavelmente, esses elementos perpassam os mundos dos sujeitos e, se não determinam, participam ativamente como condicionantes de suas experiências, nas quais os acontecimentos marcantes (afetiva e intelectivamente) adquirem forma e intensidade significativa em suas vidas.

Assim, as apropriações dos sujeitos, a delinear sua posição geracional, revela um espectro de experiências às quais tiveram acesso e a como as interpretaram. Esse feixe alcançado por uma dada geração, envolve também um mosaico de recursos mediacionais com e diante dos quais se deram as mediações simbólicas de onde emerge seu lugar de enunciação de si, do outro e do mundo. Daí que a imagem desse mosaico refrata e reflete disposições geracionais, estranhas ou desconhecidas por outros grupos etários. Ouso sinalizar, que tal processo se dá de modo semelhante à formação da etnicidade, o que revela a impossibilidade de um olhar cristalizado acerca da cultura, da identidade e da diferença. Enfim, aproximo-me de mais um elemento relacionado a essa característica de imprevisibilidade dos efeitos da inserção de uma ferramenta cultural em uma ação. Quanto a isso, os autores afirmam que:

as ferramentas culturais têm uma história que tipicamente deixa seus sinais nos meios mediacionais e, portanto, na ação mediada mais adiante [...] as ferramentas culturais (ex.: língua) que empregamos hoje com a afirmação de que elas servem a certos propósitos modernos muitas vezes moldam nossa ação de maneiras que refletem as múltiplas exigências dos contextos nos quais elas apareceram (ALVAREZ, RÍOS, WERTSCH, 1998, p. 34)

Esse elemento refere-se a um outro *subproduto* da mediação, nesse caso, os sinais da história de cada ferramenta. Esses sinais trazem consigo a marca de seus contextos sociais de origem, das mediações que suscitaram seu aparecimento e seu manuseio, as lógicas e intenções dos sujeitos e das ações que participaram. Isso fica mais evidente quando observamos objetos que retratam uma época, um grupo social ou uma geração.

No que se refere à espiritualidade e a sua imbricação com a religiosidade, arrisco dizer que as categorias, os sistemas simbólicos, os rituais e os saberes ditos *religiosos/espirituais* trazem consigo as marcas das relações, das necessidades, dos afetos e valores dos cenários, dos sujeitos e ações concretas nas quais emergiram como parte de um mosaico particular. Ao adentrar em outros espaços e tempos de outros grupos, instituindo ou requalificando ações, os vestígios de sua história se farão, em alguma medida, presentes. Por fim, diante dos aspectos até aqui expostos, abordo um derradeiro elemento destacado pelo autor, em consonância com essa reconfiguração do objeto das pesquisas socioculturais, é a potência inter e transdisciplinar na e da análise, que: “serve especificamente como uma espécie de ponte tornando possível reconectar algumas das áreas das ciências humanas que a fragmentação disciplinar moderna tem muitas vezes mantido à parte” (WERTSCH, 1998, p. 28).

Através desse ponto justifico o mosaico teórico-metodológico criado no decorrer deste estudo. Artefato pelo qual busco catalisar imbricações provisórias entre categorias que possam ser pensadas não apenas em sua formação de origem (uma corrente filosófica ou

política específica) mas por suas potências interpretativas do fenômeno geracional e espiritual. E mais do que isso, as potências originadas em suas conjunções, não apaziguadoras de suas tensões, contradições e paradoxos, mas suscitadas no exercício decolonial frente às cisões da modernidade/colonialidade. Dessa maneira, ao pensar a ação humana, sobre o viés da *mediação*, percebo tais horizontes, que contribuem em pelo menos dois aspectos: a não dicotomia entre sujeito e ferramentas culturais relativas a uma geração e ao tema espiritualidade; a abertura a ensaios dialógicos entre saberes acadêmicos e dentre estes e os ditos ancestrais, populares, locais, enfim, de sorte a promover a chamada *ecologia de saberes* sinalizada por Boaventura de Sousa Santos (2010).

5.3 Entre mediações, experiências

Conforme as linhas tecidas acima, aponte os aspectos gerais da íntima relação entre a *narrativa* e a *ação humana*, tanto pela peculiaridade do ato de narrar entre e por seres humanos, como pelo modo de pensamento narrativo, a ordenar e significar o fluxo de uma ação em um acontecimento polissêmicos e polifônico. Diante disso, na busca de um entendimento acerca da *ação humana*, adentrei em um de seus aspectos principais, a *mediação*. E sinalizei as características demarcadoras de sua complexidade e de sua participação na constituição dialética dos sujeitos e/em cenários sociais específicos condicionados historicamente. Assim, esbocei pontos nos e pelos quais a *ação mediada* produz e é produzida por gerações e grupos étnicos, sob e sobre o tema da espiritualidade.

Nesse sentido, ingresso agora na categoria teórica que remete ao núcleo de reconstrução e de significação da ação do sujeito (geracional e étnico) e, simultaneamente, do mundo e do viver. O elo para o entendimento entre as *narrativas* e a *ação mediada* demarcadoras de situações e posições geracionais e étnicas, é a *experiência*, pois ela remete a como uma *ação* foi vivida por sujeitos em um cenário específico, o que configura o enredo da *narrativa* acerca das tramas delineadoras desses acontecimentos. Assim, para estabelecer uma definição relativa a essa categoria, que possibilite e reflita um exercício descolonial e de fomento de uma *ecologia de saberes* em torno do tema espiritualidade, parto dos enlaces teóricos e epistêmicos realizados por Caetano e Souza (2015), Caetano (2013), Santos (2014) e Linhares (2004) acerca da relação entre *experiência* e *educação*, ou mais especificamente, entre *experiência* e *vida*. Desde já, assumo minha autoria na tessitura desses enlaces, devido

às feições e cores que a palavra *experiência* adquiriu no decorrer desses anos de pesquisa. Nesse ponto, observo que a transformação no modo de sentir e pensar acerca dessa categoria esteve vinculada ao que o princípio da abertura indica quanto às mutações do objeto na e pela incursão, ao meu ver, “*ethosmetodológica*” concreta, vivida no decorrer das visitas.

De modo geral, portanto, a partir dos traçados feitos com as ideias dos autores acima, trago como ideia de partida sobre a experiência, o encontro entre sujeito e vida, mediado por ações que inscrevem um acontecimento em um mundo peculiar, histórica e semanticamente, cujos afetos nessa e dessa relação ressoam naqueles que dela participam. Para desenvolver essa polifônica concepção, sigo pelos caminhos vislumbrados a partir de duas leituras: dos textos acadêmicos citados e daqueles provenientes das interações nas visitas, em especial das e nas narrativas. Por isso, adquiriram força as questões apontadas principalmente por Caetano (2013) e Linhares (2004), pois ambas escritas ao emergirem do contato com grupos tradicionais (as marisqueiras de Salinas da Margarida – Bahia- e os Tremembé de Almofala - Ceará) possibilitaram a apreensão de indagações originadas de vivências com a alteridade.

No decorrer das transcrições das entrevistas com professores/as e velhas lideranças, passei a refletir sobre os afetos e vivências narradas pelos/as participantes e que pude diretamente presenciar ao longo das visitas. A partir desse reencontro com acontecimentos vividos e com as *leituras* e *textos* enunciados pelos sujeitos, passei a repensar a categoria *experiência* nessa pesquisa, em um movimento que já havia feito em relação à concepção de espiritualidade e de geração (mas estas, já no decorrer das próprias idas ao campo).

Assim, ao transcrever e recordar minhas próprias vivências, como a participação na aula de campo do ensino médio da praia pelas lagoas da Tapera e da Batedeira, no Torém na noite cultural do Seminário sobre o currículo das escolas Tremembé, na caminhada pela mata da Passagem Rasa junto com seu Zé Domingo e Manoel, senti-me mobilizado a debulhar a categoria *experiência* sem perder de vista os aspectos intelectivos e afetivos vividos pelos/as entrevistados/as e por mim. Afinal, tal categoria perpassa a todas as demais (espiritualidade, geração e interculturalidade) e está intrinsecamente associada às narrativas e mediações.

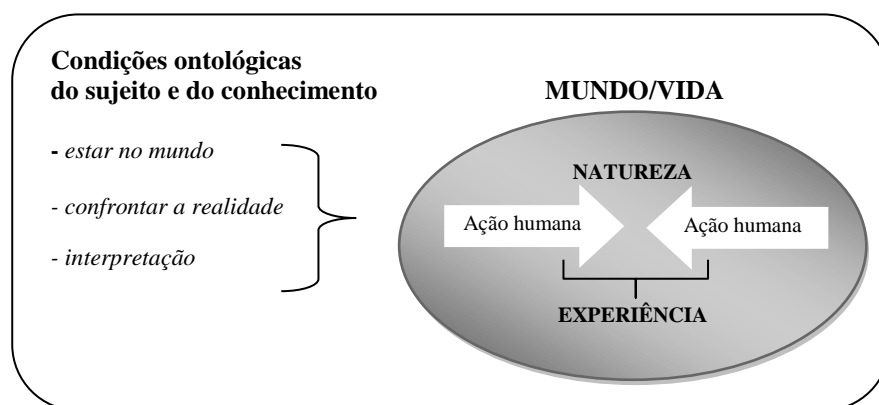
Talvez, por esses motivos, é que o arranjo elaborado por Caetano (2013) tenha adquirido sentido para mim, tenha colaborado no repensar essa categoria diante do peso que ela passava a ter conforme eu me reencontrava com as narrativas via transcrição. No estudo desenvolvido por esse autor, cuja leitura se deu nesse período descrito, há uma expressiva valorização da inserção junto às marisqueiras e do processo educacional envolto nesse fazer, cujo contexto e efeitos incluíam a vida das mesmas e de seu território em específico.

Mais do que uma prática de aprendizagem não escolarizada, Caetano (2013) destaca a aprendizagem inerente às experiências educativas das e entre as marisqueiras, com seu teor existencial e formativo na vida das mesmas. Os significados desse aprender, inclusive, intergeracional, alcança o viver, o mundo dessas mulheres. Por isso, a pertinência da escolha pela noção de experiência de Dewey, o que potencializou suas apreensões do campo ao entender que: “as experiências educativas das marisqueiras reúnem condições de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que (re)organiza a vida dessas pessoas socializando-as em um ambiente comunitário e em comunhão com a natureza” (CAETANO, 2013, p. 25).

A interlocução com Dewey feita por Caetano (2013), mobilizado pelas apreensões junto aos/às participantes da pesquisa, colaborou com minhas intuições e insights a emergir durante as transcrições das entrevistas no que se refere à integração entre experiência-significado-vida. Essa concepção rompe com a cisão da colonialidade entre o sentir, o saber e o viver, além de confrontar a dissociação do humano com a natureza própria da modernidade.

Em Caetano e Souza (2015) observo a construção de uma noção de *experiência* que traz consigo uma série de características inerentes às condições ontológicas do sujeito e do conhecimento. Tais condições de possibilidade são também as da educação, na medida em que esta diz respeito à relação entre seres humanos e mundo, às suas apreensões e transformações mútuas. Por isso, destacam o caráter existencial da *experiência* e dos processos *educacionais*, denotador da presença e da consciência dos seres humanos de seu *estar no mundo* (complexo, relacional e inacabado) e de sua disposição *interpretativa* frente aos acontecimentos na e da vida. Portanto, ao passo em que essas condições ontológicas presentificam-se, a potência significadora, intersubjetiva e dialógica da chamada *experiência educativa* torna-se também possível. No esquema abaixo, sintetizo essas formulações:

Figura 20: A Experiência e as condições ontológicas



Fonte: Elaboração Própria.

Da vinculação entre experiência e vida, emergem as condições ontológicas acima descritas cuja potência descolonial surge no debulhar de uma concepção de experiência integrada às peculiares mediações que lhe imprimem, no dizeres de Freire (1987), uma dramaticidade frente aos desafios sociais e históricos que lhe acompanham. Esses são aprendizados dos quais pude incorporar pelo contato com o trabalho de Caetano, fortalecedores do exercício da *leitura profunda indiciária* debulhada e identificada em mim como produto dessa artesanaria em pesquisa. Por outro lado, na reta final desse exercício de escrita, em mais um dos tantos dias na biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, ao passear por entre as fileiras das estantes de revistas, encontrei uma de 2004 sobre a “memória e patrimônio imaterial do Ceará”. Diante do seu colorido e palavras de capa, folheei-a curiosamente e nela li questões lançadas por Ângela Linhares, professora da FAGED-UFC, acerca da “Experiência e Vida Coletiva na Saga Tremembé”.

O texto da autora, tanto traz indagações originadas de sua experiência com os Tremembé, como oferece feições que a experiência apresenta na vida partilhada por esse povo, com destaque relevante aos seus enlances com a sua memória e sua afirmação étnica: “Ao pensarmos a escola diferenciada Tremembé, etnia que se espalha na região de Itarema, Almofala (Ceará) podemos auscultar que movimentos de diálogo se interpenetram no trabalho de dar sentido à vida e, em última instância, a uma luta coletiva” (LINHARES, 2004, p. 30).

Ancorada na apreciação de Walter Benjamin sobre a pobreza da experiência no capitalismo e modernidade, a autora compreende ser esse o contexto social e histórico dos movimentos acima a implicar na visibilidade da memória que enlaça em “coletiva” a vida dos sujeitos, em uma “*narratividade*” denunciadora e anunciadora, conforme Freire (1987), do mundo mediatizador dos Tremembé. Dessa forma, Linhares (2004) lança uma questão a englobar tais aspectos e que fazem profunda ressonância com este estudo:

como os Tremembé incorporam, nas suas narrativas, suas experiências do passado. Como as formas novas de narratividade tentam dar conta da possibilidade de fazerem uma experiência com o passado [...] Que novos elementos se pode enxergar, hoje, na narrativa Tremembé, a partir das relações entre memória, tradição e fluxo narrativo? (LINHARES, 2004, p. 31)

No decorrer da leitura desse texto, as indagações da autora pareceram-me pertinentes e presentes em minhas reflexões acerca de como a espiritualidade se inscrevia nas mediações intergeracionais existentes nas e entre escolas e comunidades do aldeamento. Seu destaque para narrativas registradas pelos Tremembé na “Cartilha do Povo Tremembé – A Tradição por Trás da Criação” de 1997, já indica uma das formas de narratividade e de como são incorporadas suas experiências do passado, de costura entre memória, tradição e narrativa.

Identifiquei, conseqüentemente, uma pertinência ético-política nas questões cultivadas pela autora nesse texto, permeadas pela ida a campo e valorizadoras dos artefatos mediacionais dos Tremembé. Por isso, essas percepções tornaram-se inspiradoras para a artesanaria conceptual das relações entre experiência-mediações-narrativas na qual ingressei particularmente no processo de análise e interpretação mencionado. Compreendi no trabalho de Linhares (2004), a relevância da formulação dessas questões pois, mais que apontar respostas, sua escrita indica que o narrar é uma ação a assumir diferentes características, sobretudo, na modernidade, quando seu enfraquecimento está imbricado à fragilização de comunidades de partilha, condição para a assunção de experiências comuns e de processos de significação da vida e de si.

Dessa maneira, o narrar enquanto ação mediada tem em sua própria vigência um fator de tensão ético-política, já que a matriz colonial atua na desqualificação e invisibilização das ferramentas culturais relacionadas ao modo de narrar de determinados sujeitos e grupos subalternizados. Com isso, a partir de Linhares (2004), observo que as sinalizações de Benjamin quanto à pobreza da experiência e a inserção da autora junto aos Tremembé colaboram no entendimento nesta pesquisa de que as novas formas de narratividade, através das quais as gerações de professores e velhas lideranças apropriam-se de suas experiências comuns relativas à espiritualidade, produzem e são produzidas em mediações enunciativas de sua semântica étnica. Diante desses aprendizados, creio que as elaborações daí suscitadas, sobre a *experiência*, possuem uma potência descolonial pois possibilitam identificar em suas mediações e narrativas a integração de suas dimensões educacionais, políticas e étnicas em contextos de comunidades envoltas na luta pela demarcação do território e pelo reconhecimento de sua etnicidade.

Assim, partilho nestas linhas um trançado realizado entre/das tessituras dessas duas leituras, de modo a construir uma concepção híbrida acerca da *experiência*. Nesse sentido, em Caetano (2013), Linhares (2004) e Santos (2014) apreendi alguns nexos inventivos com outros três autores que se deteram acerca da questão da experiência: Larrosa, Benjamin e Dewey. Acrescento que, transversal às discussões desses/as autores/as e à minha própria formação no doutorado, Paulo Freire torna-se presente nesse enlace conceptual, sobretudo, pela sua noção de educação a englobar as referidas dimensões da experiência.

Essas interlocuções, então, proporcionam pontes reflexivas, ao meu ver, pautadas não de uma busca por homogeneização das noções dos mesmos, mas de algo que identifico como uma conjugação multirreferencial fundada em torno dessa categoria complexa e

multifacetada: a *experiência*. Não pretendo aqui definir o “dito” por Caetano e Souza, Linhares e Santos acerca da *experiência*, nem o dizer de Larrosa, Benjamin, Dewey e Freire, pelas palavras desses. No exercício multirreferencial, não se busca um olhar monolítico para um fenômeno complexo, mas um olhar complexo para um fenômeno que também o é. Por isso, assumo a artesanía de um mosaico da categoria *experiência* no qual possa visualizar nexos com a mediação e a narrativa, processos pelos quais a espiritualidade se inscreve e é inscrita na intergeracionalidade Tremembé.

Faço inspirado nos enlaces já feitos por Caetano e Souza, Linhares e Santos, bem como por minhas leituras de Larrosa Benjamin, Dewey e Freire, e com o horizonte de uma costura não de remendos conceituais, mas de uma *bricolagem* de questões e ideias que constituam um mosaico a expressar uma dinâmica paradoxal e complexa, e um contexto de pesquisa específico. Reitero que esse exercício multirreferencial assume um compromisso com a descolonialidade, da qual Mignolo, Walsh e Lander se reportam. Em específico, viso não reproduzir ou reduzir as cisões efetuadas pelo projeto de modernidade/colonialidade, introduzidas por binarismos, em especial: indivíduo e sociedade, natureza e cultura, oralidade e escrita, afeto e intelecto, conhecimento e vida.

Por isso, na ideia de partida desse mosaico multirreferencial decolonial, trago a *experiência* como mediação entre sujeito (vivente) e a vida (o fluxo do viver), um encontro, mais como afeto, também mediado, mas por ações que vão constituir um acontecimento em um mundo vivido também social e historicamente com outros viventes (não só humanos), de modo que todos que participam e se afetam são transformados.

A vida, sob esse olhar, é sentida pelos seres humanos com as cores dos dramas existenciais e ético-políticos próprios de um estar no mundo evocador de significações via experiências. Conforme Caetano (2013), em experiências educativas qualificadoras de seu modos de viver, mas, como mostra Linhares (2004), diante de um capitalismo e modernidade enfraquecedores da experiência e da vida, diante do qual os povos, os grupos e as pessoas são desafiadas a criar modos de re-existência e de narratividade do mundo.

Assim, há na polissemia das linhas acima as vozes de Larrosa, de Dewey e de Freire, mas há também a corajosa marca do enlace de Caetano, Linhares e Santos. Assim, sigo adiante de modo a explicitar o que e como essas vozes ingressam nessa artesanía que realizo em torno da categoria *experiência*.

5.3.1. As contribuições mediante Larrosa e Benjamin

Larrosa (2015), ao expor sua noção de *experiência*, preocupa-se em cultivar um entendimento da educação que adote, diferentemente do positivismo da ciência/técnica e do criticismo da teoria/prática, o par *experiência* e *sentido*. Ao que me parece, além da tentativa em reabilitar a categoria *experiência* nas práticas sociais e educacionais, investe em facetas desprestigiadas pelos pares mencionados e pela lógica de produção na/da modernidade.

Por isso, ao iniciar sua concepção de *experiência*, Larrosa (2015) mergulha na polissemia dessa palavra e emerge com um significado fomentador de uma direção: o singular. Desse modo, diz ele: “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (LARROSA, 2015, p. 18).

Esse recorte realizado pelo autor traz para a noção de *experiência* um caráter relacional, afectivo e de um potencial reconstitutivo do sujeito. Não se confunde com o acontecimento em uma versão mecânica, mas consiste nas ressonâncias do acontecer nos sujeitos. Daí a vinculação, mas não identificação, da *experiência* com a *ação*, ao imaginarmos esta como o fluxo do que se passa no mundo sob as intenções contraditórias, paradoxais ou pretensamente coerentes dos seres humanos. Nessa concepção de Larrosa (2015), decorre uma outra definição relevante ao trabalho que aqui desenvolvo, a de *sujeito da experiência*.

Para chegar em tal recorte, o autor realiza o mesmo passeio em torno da polissemia da palavra *experiência* em diferentes línguas. Diante desses sentidos, o sujeito passa a ser compreendido como um território:

de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão [...] O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” (LARROSA, 2015, p. 26).

A ideia de sujeito em relação à *experiência* distingue-se da ideia de *narrador* e de *agente*, a primeira relativa à *narrativa* e a segunda à *ação mediada*. Ela reporta-se ao sujeito tomado pela paixão, indicativa do que lhe passou e das ressonâncias dessa *experiência* em seu viver. Segundo Larrosa (2015), a paixão envolverá compromissos e disposições a traduzir o que lhe aconteceu em suas repercussões políticas e sociais.

Envolve uma interdependência com o outro, afinal, é com a alteridade que a *experiência* se instaura e nela emergem tensões entre liberdade e escravidão, sofrimento e felicidade, reveladoras da intensidade e significação nesse processo. O *sujeito da experiência*, ao meu ver e, a partir dos enlaces de Caetano (2013) e Linhares (2004), é parte das condições de possibilidade da *narrativa* e da *ação* plenas de sentidos. O que se torna relevante no debate dessas categorias é que a *significação* a atravessá-las exige a participação e a conjunção de seus aspectos constituintes. A dimensão dos afetos atravessa, permeia a produção de significados relativos a essas categorias (narrativa, experiência e ação mediada), e constitui, não como adorno coadjuvante ou obstáculo inerente, mas componente enunciador de seu caráter relacional frente à alteridade. Os vínculos entre essas categorias são visíveis na própria exposição de Larrosa (2015) ao apontar as bases do que vem a ser o *saber de experiência*:

Definir o sujeito da experiência como passional não significa pensa-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos (LARROSA, 2015, p. 30).

Nesses aspectos acima, o autor indica a presença de uma espécie de autoria, por parte do *sujeito da experiência*, de saberes e de/em uma práxis peculiar, acima de tudo, existencial. Inevitavelmente, esse processo implica em um teor ético identificável, sobretudo, na distinção do saber produzido, frente à ciência, à técnica e ao trabalho na modernidade. Não é apenas o conteúdo que denota o teor ético de um saber, mas seu modo e critérios de elaboração, suas formas expressivas e suas pretensões, elementos estes intrinsecamente políticos.

Assim, o *saber de experiência* configura-se de modo diverso à centralidade da razão moderna e ao tecnicismo inerente ao modo de produção capitalista. Outro destaque é a mediação da *experiência* na relação entre conhecimento e a vida humana. Dessa forma, como elemento mediador, ela é condição de possibilidade da relação e dos artefatos criados pelos seres humanos acerca dessa conexão. Esses saberes denotam do que se passou no sujeito, esboçam uma elaboração singular a partir da *experiência*, mesmo que vivida por várias pessoas ou por um grupo específico. Ao que apreendo da leitura de Larrosa (2015), ao ser partilhado, tornado público, esse *saber* pode catalizador de identificações e/ou estranhamentos entre os envolvidos em uma situação de intercomunicação do mesmo e de outros.

E, embora, não seja o mais abordado pelo autor, a singularidade intrínseca a esse saber pode repercutir naquilo que sujeitos ou grupos particulares sentem como parte de sua paixão,

dos afetos e das ressignificações emergentes de e em sua abertura à alteridade. Os *saberes de experiência* se constituem daquilo que se:

adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...] trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (LARROSA, 2015, p. 32).

Um saber processual, por ser tecido nos enlaces entre afetos e significados, que se aglutinam de modo original na intensidade e no desenrolar do que aconteceu aos sujeitos, às suas paixões. Relacional, na medida em que surge dos e nos encontros entre sujeitos e vida, em um tecido peculiar, o acontecimento. Seja em um indivíduo, ou grupo, esses saberes dizem de sua existência e de sua finitude, qualidade reveladora das marcas da passagem que se dá no e pelo sujeito. Seu teor singular envolve uma qualidade peculiar ao seu estado de afetação diante do que se passou aos sujeitos.

E pela própria processualidade desta, não pretende totalizar a vida, mas manter a abertura a esta, cultivar sua potência. Não é um *saber* universal, nem perpetuo, tampouco massificado, é singularizador do (s) sujeito (s), instaurador de outra apreensão e feição da existência e deflagrado pela práxis mediadora entre conhecimento e vida humana. Em linhas gerais, Larrosa (2015) situa quatro aspectos a dificultar a experiência como acontecimento, território de passagem do e no sujeito, cujos afetos, o desloca para um estado de paixão, de sofrer, que, paradoxalmente, o insere em uma práxis, mais precisamente, existencial.

São esses aspectos explicitamente reconhecidos na discussão de Walter Benjamin sobre a modernidade e a experiência: o excesso de informação, de opinião, de trabalho e a falta de tempo. Em convergência com a crítica ao conteudismo de Dewey, mas voltado para um outro horizonte de questionamento, Larrosa (2015) aponta que, na modernidade, o sujeito da informação, padece não da paixão por um acontecimento, mas da obsessão pela informação e pelo seu saber, como posse. Nesse cenário, nem há saber, relativo a sabedoria, nem há experiência, pois tudo passa e acontece, mas nada ou quase nada lhe acontece.

Daí resulta uma noção de aprendizagem como acumulação e processamento de informação. Nesse sentido, a cognição é reduzida a processos informáticos, e, sob o olhar de Larrosa (2015), substituem o discurso organicista da vida social (ao meu ver, atualizam-no) e trazem consigo, assim como o anterior, potenciais totalitarismos.

Neste caso, fundados na lógica de mercado neoliberal, na qual, uma sociedade da informação detém a dinâmica ideal para a mercantilização da vida e do permanente e flexível modo de consumo, inclusive, das próprias informações. Tal ponto, o *excesso de informação*, é esboçado já por Benjamin (1994), quando discorre sobre a pobreza dos acontecimentos da primeira guerra, tornados impossíveis ou desprovidos de relevância enquanto experiência a ser lembrada, narrada e transmitida. E é para ele que Larrosa (2015) recorrerá para indicar o segundo aspecto a dificultar o acontecimento da experiência, o *excesso de opinião* ou o *periodismo*. Este termo, Larrosa o utiliza emprestado de Benjamin, e descreve como:

a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência (LARROSA, 2015, p. 20- 21).

Esse é o dispositivo percebido por Benjamin (1994) a atuar no empobrecimento da experiência e da ação do *narrador*, agente esse que, em uma sociedade da informação e sob a lógica do *periodismo*, tem seu ato de narrar sufocado, seja pela impossibilidade de experiência, seja de audiência, já que todos estão pré-ocupados com a fabricação de informações e julgamentos quanto ao que acontece. Aqui o processo educacional se confunde com a compulsão por adquirir/armazenar informações e, concomitantemente, em ratificar ou retificar o que acontece. Se trouxermos Bruner (1997) para essa reflexão, vejo que o periodismo é um dos fatores que tornaram a Revolução Cognitiva, no entendimento desse autor, um retrocesso a um objetivismo reducionista do psiquismo ao se emparelhar com os preceitos da Revolução da Informática. Ou seja, um processo que simplifica o modo de pensar paradigmático e que inviabiliza o narrativo, sobretudo este, cujo lógica e parâmetros de validação inerentes estão em função do acontecimento, da experiência. E, em um paralelo com Dewey (1959), o periodismo fragiliza o princípio da *continuidade* pelo qual se reconstrói a experiência e se acende sua significação vital.

Daí que, diante de todos os autores citados, a experiência se torna rara e com contornos de insurgência em um modo de produção da existência que a desqualifica e destrói. E junto com ela, a *narrativa*, seja como modo de pensamento conforme Bruner (1997), de ordenamento do tempo e da ação, segundo Riccoeur, de lembrar e contar a *experiência* e a sabedoria a lhe acompanhar, de acordo com Benjamin, seja como reconstrução e comunicação da experiência para Dewey (1959), também se torna rara e insurgente. O cerne para este estudo é que o periodismo sob um processo social e histórico fundado na colonialidade retira

dos próprios sujeitos da experiência sua legitimidade de fala, desqualifica seu lugar e sua enunciação, em função de um mecanismo produtor de estereótipos e discriminação. Entretanto, as tensões desse mesmo processo também não acentuam o movimento de adscrição étnica e o surgimento de gerações?

Assim, é com essas questões que chego ao terceiro aspecto citado por Larrosa (2015) correlacionado aos demais já mencionados: o *excesso de trabalho*. A ideia de um saber que se adquire do fazer ou da prática, em detrimento de um outro que provem das leituras ditas teóricas. Eis uma das feições desse elemento abordado pelo autor e que, segundo ele, possibilita, assim como nas avaliações acerca do fazer, mensurar a experiência, quando esta, em sua perspectiva, ao contrário, é única, singular e incomparável nesses termos.

A outra feição para esse elemento enfraquecedor da experiência, é a lógica de produção, compulsiva, que o trabalho possui na modernidade. O estado permanente de mobilização em nome da produção, que no olhar de Larrosa (2015), engloba a vontade obsessiva de regular e de mudar algo, que para isso se torna seu objeto, bem como um fazer ininterrupto de uma vontade perante um mundo colocado a serviço da pretensão humana. Assim, entendo que esse elemento reporta ao *produtivismo* no qual estamos inseridos, inclusive, para a fabricação de informações e de opiniões, pois estas estão alçadas a objetos de consumo tanto quanto as mercadorias a que também se referem.

Há uma familiaridade na lógica *compulsiva* e *obsessiva* do periodismo e do trabalho na modernidade. Por isso, chego a visualizar, na imbricação desses dispositivos, as condições de reiteração da colonialidade e do que Lander (2005) afirma como neutralização das insurgências frente à matriz moderna neoliberal. Ou ao que nos dizeres de Boaventura de Souza Santos (2010), implica na invisibilização da pluralidade de experiências no e do mundo. Acredito que das quatro facetas da colonialidade, a que mais se fortalece com essa parceria entre *periodismo* e *produtivismo* é a da Mãe Natureza ou do Viver, pois o humano elege-se o centro de uma cosmovisão que se pretende universal e objetiva.

Assim, além de apartado da natureza, ou ligado por uma visão organicista, de seu antropocentrismo emerge a pretensão de sua ação regulatória e mecânica sobre o corpo, a vida e a existência. Nesse cenário, o tema da espiritualidade é convocado a seguir nas fileiras da “superstição”, ou dentro dos limites confessionais das instituições religiosas, de forma que pode se tornar facilmente vítima ou cúmplice do periodismo e do produtivismo. Aproveito para também destacar que a noção de trabalho aqui mencionada pelo autor, difere da utilizada por Freire (1987), mais ligada à ideia de ação humana frente ao mundo, e esta, de práxis, que

também possui suas condições de possibilidade (dentre elas destaco o diálogo, a amorosidade, a admiração e a inconclusão) e de impossibilidade (o fazer mecânico do *ativismo*, a falsa palavra ou palavra morta, do verbalismo, e a ação anti-dialógica da educação bancária).

Assim, a ideia de trabalho em Freire, ao meu ver, precisa ser considerada por sua noção de práxis, em suas configurações expressivas diversas, desde as mais *biófilas* até as mais *coisificantes* do humano, do mundo e da existência. Daí que, ao tratar do *saber de experiência feita* e ao reportar às suas próprias experiências educativas, Freire (1987) identifica que a práxis é constituinte da existência, de sujeitos e do mundo, e condição histórica e ontológica de seu inacabamento. Daí que a ação na e pela práxis em Freire, quando atravessada pelas condições anteriormente citadas, não são contrárias à experiência, no sentido daquilo que nos passa e nos acontece. Ao meu ver e em consonância com Santos (2014), a práxis em Paulo Freire, não é do e no trabalho, mas no e do diálogo com e no mundo, é, portanto, existencial, e tem a experiência como uma de suas condições de possibilidade, não implica em um *periodismo* e *produtivismo*.

Diante desses destaques acima, adentro no quarto elemento elencado por Larrosa (2015) que contribui para nossa quase incapacidade de experiências na modernidade: *a falta de tempo*. Esse aspecto, diz respeito à *temporalidade* do sujeito moderno, algo que o autor também encontra em Benjamin ao falar do narrador, pois a aceleração do tempo e disposição permanente dos indivíduos ao novo, ao que virá, tornam desinteressante, a esses sujeitos, a experiência da *narração*, a experiência *na narrativa* e os saberes que brotam desses dois processos interligados. Esse ponto é crucial para a temática aqui estudada pois enxergo que a transmissão da experiência discutida em Dewey, via comunicação de sua reconstrução, tem no narrar a sua forma de elaboração e de expressão.

5.3.2. As contribuições mediante Teixeira e Dewey

Minha aproximação com o pensamento de Dewey veio, primeiramente, através das leituras de Paulo Freire, em que o educador brasileiro faz menção a Anísio Teixeira em suas obras iniciais. Nesse aspecto, segundo Fonseca (2010), até seu livro *Educação como prática da liberdade*, é possível se observar uma convergência entre Freire e Teixeira que parte e voltam-se para superação das raízes históricas da *inexperiência democrática* no Brasil. Os pontos de interseção entre os autores, até a obra mencionada, são: o papel dos processos

educativos na construção de uma sociedade democrática, a crítica ao elitismo do sistema escolar brasileiro, e a concepção do humano alicerçada em sua atividade reflexiva e de criação de conhecimento (FONSECA, 2010). Esses pontos de concordância seguem em Freire mas passam a ser pensados sobre outros parâmetros, principalmente, no que diz respeito ao peso que o autor dá à superação da relação opressor-oprimido como via histórica de humanização em contraponto às raízes coloniais de nosso autoritarismo.

Ainda apoiado em Fonseca (2010), observo que as distinções emergentes entre os autores, a partir dos livros *Extensão ou comunicação* e *Pedagogia do Oprimido*, giram em torno do peso da educação escolar na formação de um sujeito transformador da realidade e de uma sociedade democrática. Ao meu ver, os apontamentos de Fonseca (2010) colaboram com o olhar de Silva (2004) ao dizer que Freire foi um percussor dos estudos pós-coloniais, pois seu enfoque no diálogo, sua proposta de Círculo de Cultura e sua visão de práxis libertadora o aproximam mais de um caminhar decolonial. No entanto, reside no modo de Freire situar a práxis como via histórica e ontológica da humanização, o componente de proximidade com Anísio Teixeira e Dewey, pois esse processo parte do inacabamento da existência e dos existentes, e alcança a própria vida.

Por isso, ao pensar acerca desses aspectos acerca da relação entre seres humanos e vida, é que torno a discussão sobre a *experiência* uma zona de diálogo entre Freire, Teixeira, Dewey e Larrosa. Ocupada por mim, mobilizado não apenas pela busca multirreferencial de um olhar complexo pelo tratamento dado por esses autores a essa categoria, mas em função do tema de estudo desta pesquisa, a espiritualidade na intergeracionalidade Tremembé, e dos encontros vividos nessas comunidades. Desse modo, aponto a posição defendida por Teixeira, em consonância com Dewey, quanto à *experiência* em sua relação com a *natureza*. Sobre isso, parte das *inter-ações* entre os corpos e as repercussões desses encontros, não só de humanos:

O universo é um conjunto infinito de elementos, que se relacionam de maneira a mais diversa possível. A multiplicidade e variedade dessas relações o fazem essencialmente precário, instável, e o obrigam a perpétua transformação. Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*. Nosso conceito de experiência, longe de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros (TEIXEIRA, 1980, p.113).

No trecho acima, observo uma noção de *experiência* presente já na natureza, em quaisquer corpos que, ao agir entre si, estabelecem relações em que algo se modifica entre seus participantes. Há, na descrição de Teixeira das ideias de Dewey, uma reciprocidade entre

corpos que agem e sofrem simultaneamente. A experiência seria esse fluxo da atividade de todo vivente na natureza. Outro aspecto interessante é a ideia de um universo dinâmico, instável e em permanente mudança. Elemento esse que indica a origem e efeito dos contatos e transformações sofridas pelos corpos, ou seja, condição da própria experiência, diferentemente, do que Dewey (1959) sinaliza como oposto da ação reflexiva ocorrente na experiência humana: a rotina e o procedimento caprichoso. No que se refere à reflexão na e da experiência, Teixeira nos aponta justamente sua qualidade diferenciadora do humano frente aos demais animais, mas que não o aparta da natureza. Assim, vejamos:

No plano humano esse agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, - pela qual se *experimente*, ou se *prove* a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados (TEIXEIRA, 1985, p. 113).

Em conformidade com o acima exposto, Santos e Henning (2012) sinalizam essa perspectiva naturalista e social em Dewey (1959), que posiciona a *experiência* como um fenômeno da natureza, mas que, ao adentrar nas relações entre seres humanos, por sua reconstrução, significados e partilha, torna-se social. É por isso que a *experiência*, intimamente ligada às ações entre os corpos, em circunstâncias delimitadas, quando humana e em certas condições, amplia-se pela e na sua reconstrução. Processo esse produtor de significado e de conhecimento, por meio da reflexão, vista como: “o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências. Por ele nota-se não somente que essas coisas estão relacionadas, como também as particularidades da sua associação” (DEWEY, 1959, p. 165).

Em Dewey, Teixeira (1980) compreende uma inseparabilidade do humano com a natureza, da vida com o conhecimento, ou seja, o diferencial *reflexivo* da “experiência humana”, não introduz tais cisões. Nesse aspecto, encontro um traço de não reprodução desses dualismos, o que percebo também na análise de Santos (2014) acerca de Dewey. Segundo a autora, a *experiência* é parte da natureza, pois assim são os humanos e o ambiente no qual se encontram. Esse ambiente, ocupado por outros seres vivos, é social na medida em que as interações humanas produzem mudanças no mundo e sobre os próprios indivíduos, assim como, o contrário. Dessa maneira, para Dewey (1985), a educação é um fenômeno natural, embora, não “puramente biológico”, nos dizeres de Teixeira, pois se efetiva e renova a continuidade da vida por meio da comunicação das experiências como patrimônio comum, sobretudo, entre os mais velhos e os mais novos. Encontro aí elementos intergeracionais na

discussão de Dewey acerca da integração educação, natureza e *experiência*. Em certo sentido, há uma aproximação entre essa concepção do movimento natural de perseverança renovação da vida, com a base biológica do fenômeno geracional, pois ambos são o suporte para um fenômeno humano cuja dinâmica é social. Em ambos, o social diz algo da especificidade humana, e no caso de Dewey, remete a uma distinção mas não separação, pois os seres humanos, como demais seres vivos, agem entre si e com as situações de seu ambiente, em função de suas necessidades de subsistência com o que se readaptam à vida (SANTOS, 2014).

Dessa forma, em Mannheim, compreendi que a própria existência de gerações pressupõe experiências em comum, enunciadoras de saberes e valores, a serem transmitidos como um patrimônio definido por uma geração a ser repassado às outras. Nesse sentido, também vejo aproximações com o caráter educativo da experiência em Dewey, que a vê como inerente à renovação da vida através também da transmissão dos conhecimentos do conjunto de experiências de um grupo. Sobre esse ponto, é interessante a menção de Teixeira (1980) quanto à linguagem e a comunicação:

graças à linguagem e à comunicação entre os homens, formam hoje, não as experiências de A, B ou C, mas a *experiência humana* – acumulação muitas vezes secular de tudo que o homem sofreu, conheceu e amou. Essa “experiência humana” fornece o material e a direção para as nossas experiências atuais (TEIXEIRA, 1980, p. 115).

Em Mannheim, é “natural” nas gerações a busca por transmissão de patrimônios culturais, como uma herança social. Em Dewey, essa transmissão é inerente à vida, ao seu movimento de renovação e pela qual o ser humano, por sucessivas experiências, conhece mais acerca do mundo e do universo. Mas, segundo Santos (2014), ele aponta que a experiência não se dá a todo momento, na rotina e em procedimentos caprichosos, a integridade do seu fluxo e sua significação vital não se concretizam. Assim, Anísio Teixeira descreve os elementos peculiares à experiência educativa que consiste nessa:

experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos *conhecimentos*, ou *conhecimentos* mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, desse modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida (TEIXEIRA, 1980, p. 116).

O significado e o conhecimento surgem nessa reflexão e envolvem o estabelecimento de relações entre o agente e a situação, o antes e depois das transformações em ambos. É por ela que as continuidades entre experiências anteriores, ou outros elementos da natureza, são percebidos e, conseqüentemente, mudam seus participantes. Essas características da

experiência, a *continuidade* assim como a *integridade* implicam naquilo que consiste a *reconstrução da experiência*, através da reflexão de seus aspectos ativos e passivos. Sobre eles, Dewey nos diz que:

Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa* – significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No espaço passivo, ele é *sofrimento*, *passar* por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos. A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto ou o valor da mesma [...] Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação (DEWEY, 1959, p. 152).

A combinação desses aspectos ativos e passivos, denotam relações originadas no agir de corpos que promovem transformações entre si e em seu ambiente social. Por um lado, disso resulta as condições de possibilidade e os produtos/valores de uma experiência. Daí que, o fluxo contínuo e integral da experiência se desfaz quando ocorre: “A separação do aspecto ativo do fazer, do aspecto passivo do sofrer ou sentir, destrói a significação vital da experiência” (DEWEY, 1959, p. 165).

Além disso, assim como Larrosa (2015), o filósofo identifica outros aspectos que dificultam a experiência. Um deles nega o princípio da integridade, que é a negação dos sentidos e da atividade corpórea dos processos educacionais em nome de um método estritamente racional. Outro, resultante da primazia da razão, apresenta-se como efeito da depreciação da atividade prática, associada à experiência. E, muito relevante ao se considerar o tema deste estudo, emerge na própria consolidação da educação formal:

o perigo de criar-se indesejável separação entre a experiência adquirida em associações mais diretas e a adquirida nas escolas. Este perigo nunca foi maior do que nos tempos atuais, em vista do rápido desenvolvimento, nos últimos poucos séculos, dos conhecimentos e espécies de aptidões técnicas (DEWEY, 1959, p.10).

Esse perigo, pela peculiaridade das apropriações geracionais de professores e de lideranças e troncos velhos Tremembé, envolve o risco de enfraquecimento das significações e dos saberes de experiência pela ruptura do fluxo entre aquelas originadas na comunidade e na escola, pois aí entra em jogo as comunicações das experiências que constituirão o patrimônio comum a ser transmitido em cada geração.

Com os elementos até aqui apresentados, sigo no traçado realizado por Caetano e Souza (2015) de intercâmbio entre Larrosa, Dewey e Freire em torno da categoria *experiência*. Um movimento que compreendo como anunciador não só dos enunciados desses autores, mas dos lugares de enunciação, no sentido de Mignolo, acerca da experiência e suas

conexões com outras, como o conhecimento, o humano e a vida. Esses lugares, também dizem dos espaços e tempos nos quais esses sujeitos interpretam o mundo, atravessados, de diferentes modos, pelo projeto da modernidade/colonialidade, o que abordo, sobretudo, pelos aspectos que apontam como condições de possibilidade e dificultadoras da *experiência*.

Dessa maneira, pela explanação aqui desenvolvida quanto a Larrosa e a Dewey, visualizo em ambos uma concepção afirmadora da relação entre *experiência* e *educação*. Segundo Carlesso e Tomazetti (2011), os dois autores consideram o papel formador da experiência, seja do sujeito, seja do conhecimento, em profunda e inseparável conexão com a vida. Trazem a experiência como categoria vital para se contrapor ao primado da razão em um mundo marcado por fragmentações e dualidades epistêmicas e ontológicas.

Ambos, também, ao meu ver, trazem para a experiência um teor complexo e relacional, pela unidade na e da pluralidade de seus aspectos constituintes, e pela coexistência de aspectos ativos e passivos nas interações entre sujeito e situação (em Dewey), e sujeito e acontecimento (em Larrosa), sem desligamento da vida. Em Dewey (1959), mediante os desafios sociohistóricos de seu lugar de enunciação, a experiência e seu sujeito são entendidos sob a perspectiva de valorização da atividade prática, dos sentidos, do corpo e, em especial, do pensamento reflexivo. As condições mínimas para a assunção da experiência são a continuidade e a integridade de e em seu fluxo. Com essas premissas, o autor aponta as bases da experiência educativa, como parte da natureza, fundamento de uma sociedade democrática e de uma educação escolar em conexão com demais experiências integrantes da vida.

Em Larrosa, a experiência e seu sujeito são situados na assunção da singularidade de e em um acontecimento. O autor traz como elemento central a paixão emergente do que nos passa e nos acontece, e constituidora tanto do sujeito quanto do saber em uma práxis existencial, em que ambos são contingentes, particulares, relativos e subjetivos. Com isso, o autor visa acrescer ao debate sobre a *experiência*, um horizonte distinto da razão universal, objetiva e massificadora, permeável à alteridade. Assim, essas condições de possibilidade da experiência sinalizam as possibilidades da experiência sob o crivo ético e político de cada lugar de enunciação dos autores. Por outro lado, seus aspectos dificultadores são também reveladores desses *lócus* de interpretação do humano, do mundo e da vida. São também anunciadores das colonialidades atravessadoras do projeto de modernidade em cada uma das épocas vividas pelos autores. Em Dewey, mediante Santos (2014), Carlesso e Tomazetti (2011), fatores com participação considerável na diluição ou interrupção da experiência

voltam-se, principalmente, para o enfraquecimento de suas características de *continuidade*, de *integridade* e *educativa*.

Conforme Calessio e Tomazetti (2011), a crítica ao conteudismo da escola tradicional feita por Dewey traz como justificativa o afastamento das temáticas e metodologias escolares da vida mesma. Dessa forma, Dewey (1959) aponta a ruptura que tal processo provoca entre o fluxo de experiências no cotidiano fora da escola e esta. Além das poucas condições que a escola tradicional promove para o deflagrar de experiências educativas. Nesse aspecto, o autor encontra em uma herança do racionalismo o enfoque em uma razão desqualificadora dos sentidos e das atividades corpóreas e práticas, ao passo em que investe ou favorece rotinas e procedimentos caprichosos cuja qualidade dispersiva, centrífuga e dissipadora anulam o fluxo das ações dos agentes em uma dada situação.

Tais aspectos, portanto, fragilizam o princípio da *integridade* ao dissociar sensação, percepção e pensamento, bem como o da *continuidade* ao diluir e separar a dimensão ativa e passiva e a produção de sua significação vital por meio de sua reconstrução. Esses elementos dizem do lugar de enunciação de Dewey do e no qual identifica essas dificuldades de condições para a experiência, sobretudo, educativa. Seu pragmatismo, visa desfazer os dualismos presentes em sua época entre conhecimento e cotidiano, conhecimento e vida.

Essas cisões, questionadas por Dewey, vão expressar a divisão social entre trabalho manual e intelectual, entre instituição escolar e vida cotidiana, entre os indivíduos e a natureza. Encontro por essas sinalizações do autor, aspectos que conjugam a colonialidade do saber, na primazia de um critério excludente de validação do conhecimento, a razão moderna, com a consequente dualidade entre saber e prática, atividade intelectual e manual, e desqualificação dos conhecimentos edificados no pólo desprestigiado nessa cisão. Junto a isso, observo um componente das colonialidades do ser e do poder, na medida em que os indivíduos situados nos polos dessa dualidade são da mesma forma qualificados ontologicamente de modo hierárquico. Dessa maneira, a relação com a natureza, quando muito, é considerada nossa biologia comum, o que podemos ver com o próprio Dewey, mas, por conta do primado epistêmico e metodológico do racional, é vista como objeto, separada do humano que o conhece. A colonialidade da “natureza” configura-se portanto nessa dualidade com o humano, o conhecimento e a sociedade, algo que se reflete no tratamento dado aos sentidos e ao corpo como objetos a se estudar e não a se conhecer.

Identifico que essas feições da colonialidade no projeto de modernidade alvo de reflexão de Dewey, referem-se tanto a aspectos que enfraquecem as condições da e para a

experiência e, em especial, sua reconstrução. Estão eles mais explícitos no que apontei quanto à colonialidade do saber e da natureza, e não menos relevantes, mas mais implícitos em seus desdobramentos no poder e no ser. A partir do que observo em Dewey e, mais precisamente, em Teixeira, o horizonte de uma sociedade democrática, pela via forjada na unidade da educação com a experiência, não constituíram em si um projeto decolonial, mas, ousado dizer, uma perspectiva liberal-democrática que no passo em que não confrontou a ideia de progresso entre sociedade e ciência na modernidade, traçou um caminho, de superação das dualidades mencionadas, em parte incomodo ou não totalmente ajustado ao posterior pensamento moderno neoliberal.

5.3.3. Arranjos entre Mediações, Experiências e Intergeracionalidade

No que se refere à temática deste estudo, o enfoque sobre a intergeracionalidade nos espaços escolares e comunitários, parte de algo já pré-sentido nos primeiros contatos com as comunidades Tremembé, e chega à complexas mediações criadas e retomadas, entre professores e lideranças/troncos velhos.

Ações essas que trazem tensões inerentes a um encontro geracional e ao seu decorrente processo de transmissão cultural. Observo que, os sujeitos desses processos vivem tais mediações, muitas vezes como experiências, enunciadas de cada lugar geracional por meio de narrativas. E nelas, deparam-se com situações diante das quais torna-se relevante esse olhar quanto à superação de um viés educacional conteudista, pautado em saberes descolados das experiências educativas cotidianas de um dado ambiente social (para utilizar os termos de Dewey). Elemento esse a desafiar as ações educacionais étnicas por depreciar a ação dos sentidos frente ao mundo, o agir dos corpos entre si e em situações, elo promotor do fluxo contínuo sobre o qual se detém a reflexão em seu movimento de reconstrução da experiência, de comunicação da mesma e reorientação para outras.

Acredito que esses aspectos abordados em Dewey como impossibilitadores da experiência, tornam-se pertinentes, conforme nos sinaliza Fonseca (2000), para pensar a realidade brasileira, na medida em que são reiterados por Teixeira (1985) e, inicialmente, por Paulo Freire, que enxergam os traços do autoritarismo de nossa sociedade ainda no século XX e, principalmente, em nossas raízes históricas. Eis que, em Larrosa (2015) e em seu intercâmbio com Walter Benjamin (1994), encontro os elementos a enfraquecer as condições de experiência em nosso contexto moderno neoliberal. Neles, identifico não apenas uma outra

teorização sobre essa categoria, mas, em coerência com Mignolo, os aspectos históricos, epistêmicos e ontológicos de um lugar de enunciação particular, o europeu, acerca do mundo.

É nesse sentido que trago aquilo tais elementos e como os considero permeados da colonialidade do projeto de modernidade, em suas expressões sociais a partir da primeira guerra mundial e mais fortemente, após a segunda guerra e a consolidação do modelo neoliberal. Em linhas gerais, Larrosa (2015) situa quatro aspectos a dificultar a experiência como acontecimento, território de passagem do e no sujeito, cujos afetos, o desloca para um estado de paixão, de sofrer, que, paradoxalmente, o insere em uma práxis, mais precisamente, existencial. São esses os seguintes elementos: o excesso de informação, de opinião, de trabalho e a falta de tempo. Em convergência com a crítica ao conteudismo de Dewey, mas voltado para um outro horizonte de questionamento, Larrosa (2015) aponta que, na modernidade, o sujeito da informação, padece não da paixão por um acontecimento, mas da obsessão pela informação e pelo seu saber, como posse. Nesse cenário, nem há saber, relativo a sabedoria, nem há experiência, pois tudo passa e acontece, mas nada ou quase nada lhe acontece. Daí resulta uma noção de aprendizagem como acumulação e processamento de informação. Nesse sentido, a cognição é reduzida a processos informáticos, e, sob o olhar de Larrosa (2015), substituem o discurso organicista da vida social (ao meu ver, atualizam-no) e trazem consigo, assim como o anterior, potenciais totalitarismos.

Neste caso, fundados na lógica de mercado neoliberal, na qual, uma sociedade da informação detém a dinâmica ideal para a mercantilização da vida e do permanente e flexível modo de consumo, inclusive, das próprias informações. Tal elemento, o *excesso de informação*, é também esboçado por Benjamin (1994), quando discorre sobre a pobreza dos acontecimentos da primeira guerra, tornados impossíveis ou desprovidos de relevância enquanto experiência a ser lembrada, narrada e transmitida. E é, para esse autor, que Larrosa (2015) recorrerá para indicar o segundo aspecto a dificultar o acontecimento da experiência, o *excesso de opinião* ou, mais precisamente, o *periodismo*. Este termo, Larrosa o utiliza emprestado de Benjamin, e descreve como:

a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência (LARROSA, 2015, p. 20- 21).

Esse é o dispositivo percebido por Benjamin (1994) a atuar no empobrecimento da experiência e da ação do *narrador*, agente esse que, em uma sociedade da informação e sob a

lógica do *periodismo*, tem seu ato de narrar sufocado, seja pela impossibilidade de experiência, seja de audiência, já que todos estão pré-ocupados com a fabricação de informações e julgamentos quanto ao que acontece. Aqui o processo educacional se confunde com a compulsão por adquirir/armazenar informações e, concomitantemente, em ratificar ou retificar o que acontece. Se trouxermos Bruner (1997) para essa reflexão, vejo que o periodismo é um dos fatores que tornaram a Revolução Cognitiva, no entendimento desse autor, um retrocesso a um objetivismo reducionista do psiquismo ao se emparelhar com os preceitos da Revolução da Informática.

Ou seja, um processo que simplifica o modo de pensar paradigmático e que inviabiliza o narrativo, sobretudo este, cujo lógica e parâmetros de validação inerentes estão em função do acontecimento, da experiência. E, em outro ponto, mas com consequências próximas, em um paralelo com Dewey (1959), o periodismo fragiliza o princípio da *continuidade* pelo qual se reconstrói a experiência e se acende sua significação vital. Daí que, diante de todos os autores citados, a experiência se torna rara e com contornos de insurgência em um modo de produção da existência que a desqualifica e destrói. E junto com ela, a *narrativa*, seja como modo de pensamento conforme Bruner (1997), de ordenamento do tempo e da ação, segundo Ricoeur, de lembrar e contar a *experiência* e a sabedoria a lhe acompanhar, de acordo com Benjamin, seja como reconstrução e comunicação da experiência para Dewey (1959), também se torna rara e insurgente. Assim é que chego ao terceiro aspecto citado por Larrosa (2015) correlacionado aos demais já mencionados: o *excesso de trabalho*. A ideia de um saber que se adquire do fazer ou da prática, em detrimento de um outro que provem das leituras ditas teóricas. Esse é uma das feições desse elemento abordado pelo autor e que, segundo ele, possibilita, assim como nas avaliações acerca do fazer, mensurar a experiência, quando esta, em sua perspectiva, é única, singular e incomparável nesses termos.

A outra feição para esse elemento enfraquecedor da experiência, é a lógica produção, compulsiva, que o trabalho possui na modernidade. O estado permanente de mobilização em nome da produção, que no olhar de Larrosa (2015), engloba a vontade obsessiva de regular e de mudar algo, que para isso se torna seu objeto, bem como um fazer ininterrupto de uma vontade perante um mundo colocado a serviço da pretensão humana. Assim, entendo que esse elemento reporta ao *produtivismo* no qual estamos inseridos, inclusive, para a fabricação de informações e de opiniões, pois estas estão alçadas a objetos de consumo tanto quanto as mercadorias a que também se referem. Há uma familiaridade na lógica *compulsiva* e *obsessiva* do periodismo e do trabalho na modernidade. Por isso, chego a visualizar, na

imbricação desses dispositivos, as condições de reiteração da colonialidade e do que Lander (2005) afirma como neutralização das insurgências frente à matriz moderna neoliberal.

Ou ao que nos dizeres de Boaventura (2010), implica na invisibilização da pluralidade de experiências no e do mundo. Acredito que das quatro facetas da colonialidade, a que mais se fortalece com essa parceria entre *periodismo* e *produtivismo* é a da Mãe Natureza ou do Viver, pois o humano elege-se o centro de uma cosmovisão que se pretende universal e objetiva. Assim, além de apartado da natureza, ou ligado por uma visão organicista, de seu antropocentrismo emerge a pretensão de sua ação regulatória e mecânica sobre o corpo, a vida e a existência. Nesse cenário, o tema da espiritualidade é convocado a seguir nas fileiras da “superstição”, ou dentro dos limites confessionais das instituições religiosas, de forma que pode se tornar facilmente vítima ou cúmplice do periodismo e do produtivismo. Aproveito para também destacar que a noção de trabalho aqui mencionada pelo autor, difere da utilizada por Freire (1987), mais ligada à ideia de ação humana frente ao mundo, e esta, de práxis, que também possui suas condições de possibilidade (dentre elas destaco o diálogo, a amorosidade, a admiração e a inconclusão) e de impossibilidade (o fazer mecânico do *ativismo*, a falsa palavra ou palavra morta, do verbalismo, e a ação anti-dialógica da educação bancária).

Assim, a ideia de trabalho em Freire, ao meu ver, precisa ser considerada por sua noção de práxis, em suas configurações expressivas diversas, desde as mais *biófilas* até as mais *coisificantes* do humano, do mundo e da existência. Daí que, ao tratar do *saber de experiência feita* e ao reportar às suas próprias experiências educativas, Freire (1987) identifica que a práxis é constituinte da existência, de sujeitos e do mundo, e condição histórica e ontológica de seu inacabamento. Daí que a ação na e pela práxis em Freire, quando atravessada pelas condições anteriormente citadas, não são contrárias à experiência, no sentido daquilo que nos passa e nos acontece. Ao meu ver e em consonância com Santos (2014), a práxis em Paulo Freire, não é do e no trabalho, mas no e do diálogo com e no mundo, é, portanto, existencial, e tem a experiência como uma de suas condições de possibilidade, não implica em um *periodismo* e *produtivismo*.

Diante desses destaques acima, adentro no quarto elemento elencado por Larrosa (2015) que contribui para nossa quase incapacidade de experiências na modernidade: *a falta de tempo*. Esse aspecto, diz respeito à *temporalidade* do sujeito moderno, algo que o autor também encontra em Benjamin ao falar do narrador, pois a aceleração do tempo e disposição permanente dos indivíduos ao novo, ao que virá, tornam desinteressante, a esses sujeitos, a experiência da *narração*, a experiência *na narrativa* e os saberes que brotam desses dois

processos interligados. Esse ponto é crucial para a temática aqui estudada pois enxergo que a transmissão da experiência discutida em Dewey, via comunicação de sua reconstrução, tem no narrar a sua forma de elaboração e de expressão.

Dessa maneira, a transmissão cultural, como característica de toda dinâmica geracional, envolve, conforme Tomizaki (2010b), socializações, que podem consistir em atos de narrar experiências entre sujeitos, em e de diferentes ações, de modo a se partilhar significados, valores e disposições frente ao mundo e à vida.

A *falta de tempo* pode decorrentemente refletir na escassez ou desprestígio de experiências a se *narrar* e no enfraquecimento da experiência de ações intergeracionais cujo foco são as *narrativas* sobre a espiritualidade. Essa temporalidade moderna, acelerada e provedora do efêmero, está correlacionada aos demais aspectos e possui um efeito bastante efetivo na naturalização da matriz colonial e moderna ao neutralizar a visibilidade de outras cosmovisões, saberes e modos de existir. O agir em torno do fortalecimento dessas condições de possibilidade da experiência, aqui refiro-me a Dewey e Larrosa, corresponde à práxis existencial de que nos fala Freire. É portanto, um exercício de transformação decolonial.

Ainda especificamente quanto ao tema desta pesquisa, cabe ressaltar que, ao me referir à inscrição da espiritualidade na intergeracionalidade de professores e lideranças/troncos velhos Tremembé, remeto-me a um processo que se situa nas mediações escolares e comunitárias produzidas entre e por cada um desses grupos geracionais, das quais decorrem as experiências educativas nas e pelas quais os saberes acerca da espiritualidade são partilhados e produzidos. Dessa forma, volto-me para a práxis existencial, entre sujeitos e vida, mediada pelas experiências do acontecer dos enlaces das ações e relações geracionais citadas. Compreendo, portanto, que tanto a experiência como práxis, por serem condicionadas pelo projeto de modernidade e colonialidade, podem ser empobrecidas ou impedidas pelos elementos abordados pelos autores.

5.4 Um Mosaico Conceptual da Experiência

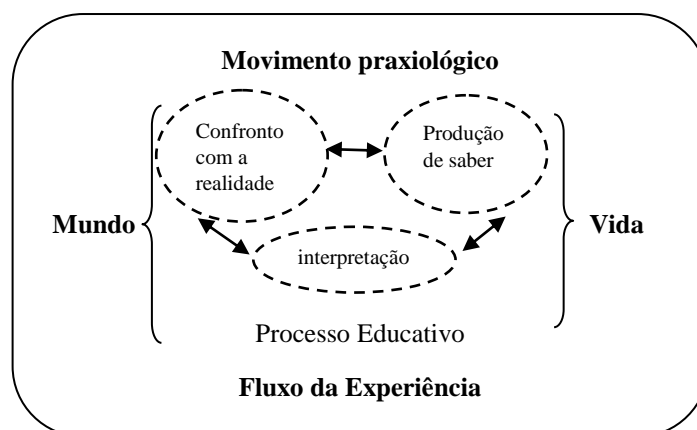
Diante dessas menções acerca da *experiência*, do *sujeito* e do *saber de experiência*, em Larrosa (2015), retomo a tessitura de Caetano e Souza (2015), que em intercâmbio com esse autor, aludem à essa potência transformadora dos saberes e dos indivíduos ou grupos. Um processo de produção de sentido, mais do que “da” *verdade* ou “da” *realidade*. E com

Caetano e Souza (2015), compreendendo esse processo de significação a atravessar os sujeitos e os saberes que adquirem outro teor e feição, contingentes, autorais e subjetivantes. Quanto a esses aspectos, os autores apontam que:

a experiência cumpre um papel fundamental no processo de aprendizagem, considerando que o encontro entre o sujeito e o acontecimento gera o impacto, a surpresa, o sentimento, a paixão e o pensar sobre o mundo. Sobretudo, por essas disposições, o ser humano sente e interpreta a realidade, o fenômeno, de forma que, entre todos os animais, o homem é o único que não vive simplesmente à mercê dos acontecimentos [...] Ao experimentar o mundo, o ser humano constrói noções sobre o cotidiano, a cultura, a filosofia e a vida (CAETANO, SOUZA, 2015, p. 12).

A partir desses elementos expostos, entendo que os autores indicam um componente inerente à constituição do *sujeito* e do *saber* da experiência, a aprendizagem humana perante e com o mundo. É como processo desencadeado de interpretações de si, do outro e da vida, aprendizagem e significação conjugam-se entre sujeito e acontecimento. A hermenêutica desse processo é eminentemente delineadora de uma semântica e do conhecimento sobre o humano e o mundo. Nesse sentido, Caetano e Souza (2015) compreendem que a experiência contribui no processo de produção de conhecimento e de “*refazimento da subjetividade*”, em uma relação permanente com a cultura. Chama-se a atenção o fato de que os autores, ao elencarem aspectos delineadores das *condições ontológicas do sujeito e do conhecimento*, sinalizam um processo de práxis incitado também pela experiência. É o que ilustro no quadro:

Figura 21: Experiência e Movimento praxiológico



Fonte: Elaboração do autor.

As condições ontológicas do sujeito e do conhecimento indicadas por Caetano e Souza (2015) envolvem o *estar no mundo*, o *confronto com a realidade*, a *interpretação do mundo e da vida* e a *experiência*. Esta última se situa mais como o processo instaurado entre sujeito e acontecimento em um mundo concreto. Seguem, portanto, a percepção de Larrosa (2015) e de Dewey acerca desse papel mediador da experiência. Por isso a sua presença ser condição de

possibilidade da assunção de sujeitos e de saberes. Dessa maneira, uma práxis se instaura mas não circunscrita à técnica e ao “trabalho”, como Larrosa adverte, mas, nos dizeres de Freire, com quem os autores aproximam-se nessa discussão, uma práxis como via histórica e ontológica da humanização. Paulo Freire aparece nessa reflexão que visa tecer nexos entre educação, experiência, mundo e cultura, como um autor que anuncia imbricações possíveis dessas categorias. Ao meu ver, e em consonância com Silva, Freire antecipa o exercício de uma episteme pós-colonial, que, assim, problematiza as categorias canônicas na e da modernidade em função da dramaticidade histórica e ética da condição humana.

Desse modo, o autor resignifica tais categorias a partir do lócus e do tempo da relação opressor-oprimido presente na matriz colonial dos povos africanos, latinoamericanos e tantos outros. Pela inventividade conceitual cultivada em seu percurso de práxis educacional, Freire parece-me oferecer a Caetano (2013) o nexo possível da *experiência* com a *práxis*, sinalizada por Larrosa (2015), e modelada por Freire (1987) sob o horizonte da viabilidade histórica e ontológica do humano tendo em vista o drama de suas relações de opressão e as implicações destas na constituição do mundo. Assim, trago os aportes de Santos (2014) quanto à interação entre essas categorias na obra de Freire:

A relação do homem com a realidade e o mundo implica transformação deste mundo. O produto desta “interação transformadora” condiciona as ações e reflexões seguintes. Nesse sentido, é natural que a experiência resulta em *práxis*, e deste modo, essa *práxis* é desenvolvida na experiência. Portanto, entendemos que, nesta linha de raciocínio a experiência é o ponto de partida para uma reflexão existencial (SANTOS, 2014, p. 77).

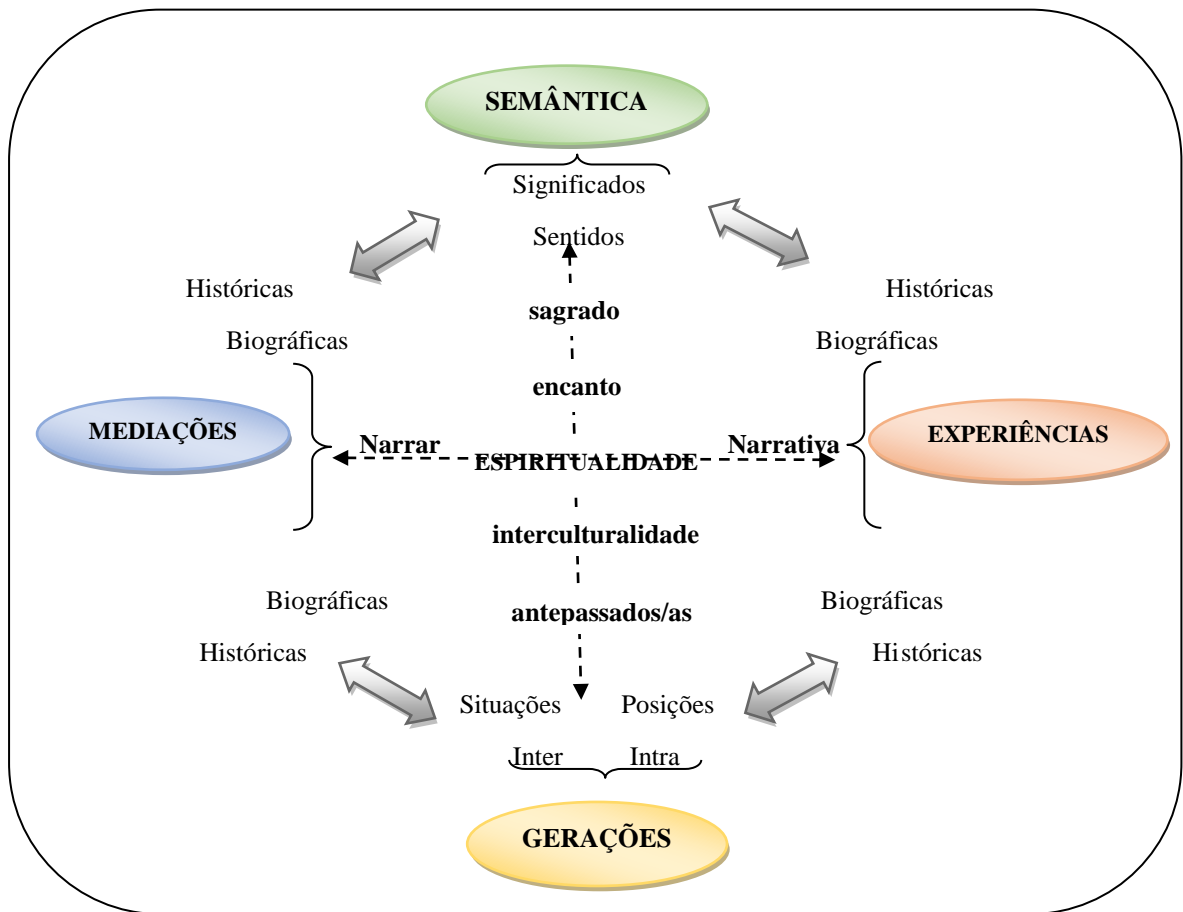
A *práxis* entre sujeitos e vida, mediada pela e na *experiência* tem como meio e fim, saberes, atividades, significações, afetos e, portanto, é uma práxis da existência e dos existente. Por si mesma, deflagradora de questionamentos éticos e políticos, pois encarna o deparar-se com a alteridade de si, do outro, do mundo, em um movimento interpretativo que, no olhar de Freire (1983), quando e pelo diálogo, envolve a *leitura, denúncia e anúncio, do mundo e da palavra*. Caetano e Souza (2015), portanto, tecem esse arranjo multirreferencial da categoria experiência sob o horizonte, debulhado por Freire (1983), de entendimento das condições históricas e ontológicas do humano, viabilizadoras ou não de sua humanização. Identifico nesse exercício dos autores, o que Boaventura (2010) descreve como hermenêutica diatópica, pois partem e investem na interculturalidade dos lugares de produção dessa categoria, tão filosóficos quanto geográficos, em Dewey, em Larrosa e em Freire.

E, na *ecologia de saberes*, desses distintos espaços e tempos, Caetano e Souza (2015) constroem nexos entre *práxis* e *experiência* no plano das condições ontológicas e históricas do

sujeito e do conhecimento sobre a existência. Daí que, a *experiência educativa*, terminologia costurada pelos autores, não se refere a um tipo de experiência, mas à dimensão enunciativa e reconstitutiva desta. Em minha leitura de Caetano e Souza, com os aportes de Santos (2014) e de Figueiredo (2009), a *experiência educativa* se dá com a plena realização de suas condições de possibilidade: a *dialogicidade*, a *intersubjetividade* e o *afeto*.

Perante a tais princípios fundantes, é que a *experiência* proporciona a reconstrução e a reorientação da ação humana, conseqüentemente, de e para outras experiências. As características fundamentais da *experiência educativa*, apontadas pelos autores, são sua ação desestabilizadora do sujeito e do mundo, da qual decorre, sua feição contingente e aberta, a continuidade e integração do seu fluxo constituinte, cuja fragmentação, em reflexão posterior, fragiliza ou impossibilita a sua reconstrução significativa. Por fim, destaco a presença dessas condições e princípios da *experiência educativa* nos processos evocados com a metáfora dos *Saberes sementes do Maracá da Espiritualidade*, entendidos como, recursivamente, produtores e produzidos nas mediações intergeracionais e interculturais dos Tremembé.

Figura 22: Mosaico conceitual geral da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

5.5. Entre Professores e Velhas Lideranças Tremembé: experiências de Espiritualidade

5.5.1. Os trançados geracionais de Velhas Lideranças Tremembé

Durante as visitas às comunidades Tremembé, encontrei diferentes moradores identificados pelos professores/as como lideranças conhecedoras da temática da espiritualidade. A partir do contato que tive com essas pessoas, pude observar características de sua posição geracional, em parte, algo típico da *dinâmica intergeracional*.

Nesse aspecto, conforme as visitas e consequentes participações e observações em ações escolares e comunitárias, percebi, quanto ao tema da espiritualidade, a referência de professores das escolas da Praia, da Passagem Rasa e da Tapera à maior *experiência* (associada a saberes) e à prolongada ação, nas comunidades e na luta Tremembé, das chamadas *lideranças*. Chegar até ao teor geracional dessa relação entre *professores* e *lideranças* possibilitou a própria compreensão das mediações nas quais a espiritualidade se inscreve significativamente.

O que quero dizer é que, na medida em que, nas visitas dialógicas, aproximo-me das ações escolares e comunitárias (de aulas de campo do ensino médio até a Marcha e a Assembléia Tremembé), passo a conhecer dos sujeitos dessas experiências, via participação nas ações ou por suas narrativas. E isso, proporciona as condições de possibilidade para uma compreensão das *leituras de mundo e da palavra* desses sujeitos, o que inspira minha leitura sobre a inscrição da espiritualidade nos acontecimentos constituídos e constituidores desses sujeitos e, em especial, de sua posição de geração.

Que, resalto, não é apenas um produto de tais experiências, mas também produtora delas, pois na intergeracionalidade a finitude do espaço, do tempo e do corpo é mobilizadora de significações acerca da vida, do mundo e, particularmente, da luta Tremembé em torno da Terra, de sua história e da sua existência como povo.

Assim, a *dinâmica geracional* insere-se em suas tessituras étnicas, e vice-versa, em um processo, acredito eu, integral, indissociável, sobretudo, quando visto em uma práxis existencial, pessoal e coletiva, cultivada nas *experiências* que aglutinam os tempos biográficos e históricos dos sujeitos em suas mediações geracionais. Então, liderança, é a palavra a que chego, pelas vozes dos professores com que tive contato neste processo de pesquisa, traz consigo o reconhecimento destes de seus saberes de experiência e de sua posição de geração nas comunidades Tremembé por sua participação na luta e em ações germinadoras das experiências e saberes da espiritualidade.

Dessa forma, trago *narrativas* que dizem dos componentes geracionais a ingressar nas experiências relativas a espiritualidade desses sujeitos, de modo a imbricar seus tempos biográficos e históricos, de modo significativo e delineador uma posição etária na dinâmica étnica Tremembé. Nesse sentido, almejei privilegiar “curtas ou longas narrativas” que tragam acontecimentos cujas experiências são qualificadas por seus sujeitos nas entrevistas episódicas de modo a indicar indícios referentes ao tema *espiritualidade*.

Principalmente, das aproximações ou iniciações dos sujeitos com a temática. E que, contenham vestígios dos componentes constituintes do pertencimento geracional dessas *lideranças*: vinculação ou conexão geracional, tendência formativa e entelégia/ethos geracional.

Dessa maneira inicio com uma história enunciada por seu Zé domingo quando realizei uma visita para realização de uma entrevista com ele e seu filho, Manoel, no dia 29 de março de 2016. Como mencionei anteriormente, esse momento, transcorreu como em uma interação mais próxima de uma conversa, em que eu me baseava em três grandes questões (as aproximações com o tema da espiritualidade, as experiências vividas e o sagrado para os Tremembé) mas que, pela busca de uma dialogicidade na relação entre pesquisador e participantes, deixava-me ser percorrido pela potência experiencial desse encontro, pela e na qual adentrava em fluxos de significação e de partilhas de acontecimentos que contribuía para uma maior compreensão mútua.

Esse encontro começou no fim de tarde desse dia, na área aberta do terreno no qual mora Manoel, em frente à escola da Passagem Rasa. Debaixo de uma árvore, rodeados de tantas outras plantas e acompanhados de pássaros e outros animais que se fazem presentes por seu movimento de asas, de pouso e voos, ou por seus sons que junto à casa, à escola, às árvores, à areia, ora branca e fina, ora mais escura e grossa, compunham o cenário desse encontro.

Em trio, ficamos eu e Manoel sentados em cadeiras já disponíveis nesse local, o que me passou a sensação de ser um lugar de muitas prosas, e em uma rede de Tucúm, seu Zé Domingo, com seu olhar profundo a participar também da conversa.

Assim, no transcorrer dos primeiros momentos dessa conversa, pergunto a eles, em relação às suas histórias de vida, quanto à palavra *espiritualidade*, de sua presença mais recente ou mais antiga entre as pessoas da comunidade.

Essa indagação pareceu-me fértil, como mencionei anteriormente, quando comecei a perceber o uso mais frequente da palavra *encantado* entre os mais velhos que conheci, e o

termo *espiritualidade*, se não recente, com uma presença relevante, mas não exclusiva, nas falas e em denominações de algumas disciplinas nas escolas. Imbuído da concepção de Freire de que a *leitura do mundo* precede e, ao meu ver, transpassa, a *leitura da palavra*, passei a, em algumas entrevistas, conforme a dinâmica da interlocução, a lançar uma pergunta nesse sentido. Eis, então, o que Zé Domingo trouxe ao debulha-la e que, diante daquilo que ela suscita em minha compreensão dessa temática em estudo, elejo como título:

“pode correr no sentido de que, já é a Tradição dos antigo”

Ze Domingo: é uma palavra, antiga

Jon: antiga?

Zé Domingo: sim, é uma palavra antiga, porque, porque, quando eu, eu digo que é mais antigo, porque, desde eu muito novo, que eu, comecei a conhecer, o trabalho dos espírito, ía pra mesas dos, dos trabaio dos espíritos, que, que a minha língua num dá pra dizer, o nome, espírito, espírito...

Manoel: espiritualidade

Zé Domingo: ...alidade, a minha língua num dá porque, ela já tem, quando eu soltá uma palavra que a língua não dé, todos que tivé ouvindo, pode correr no sentido de que, já é a tradição dos antigo, dos antepassado, que num era todas palavras que eles diziam, por certo publicamente pra gente entendê, pois bem, por isso eu digo que, que, era antigo, uma pessoa, se incorporar, dizendo ele que tava, com o espírito de, de um, de um curador, de um rezador, de um, de um, rezador de oração, feitor de oração, eu comecei, a conhecer isso muito novo

Jon: o senhor tinha quanto anos, o senhor lembra assim mais ou menos?

Zé Domingo: era, era mais ou menos de doze a treze ano por aí assim, é, mais ou menos de treze a catorze ano, comecei a conhecer

Zé Domingo: é porque, com, com, com, eu comecei a conhecê o, o, rê, não conhecer não, todas as vezes que eu via, era, mais, difícil, mas aqui e acolá, quando eu dava fé eu via, eu via eles cantarem, os cânti, os canti do torém, os canti o ritual sagrado, eu via os mais réi, e aí, isso eu digo que é uma coisa, antiga, num foi foi criada de muito tempo, de pouco tempo pra cá não.

Diante da narrativa oral lançada por seu Zé Domingo, vou primeiramente abordar aspectos de sua configuração temática, em consonância com a proposta da Hermenêutica Profunda, de uma análise da estrutura da forma simbólica. Desse modo, entendo ser possível identificar uma Curta História, no sentido de que ela possui, conforme Flannery (2010), um fluxo narrativo mais voltado para a exposição do retrato das ações constituintes de uma prática e de sujeitos em um dado contexto, do que a sucessão rigorosa de ações.

Há nessa narrativa uma reflexividade do narrador que volta-se tanto para a questão abordada, a origem antiga da palavra *espiritualidade*, quanto para as implicações do narrador, seu Zé Domingo, com essa origem e a sua pronuncia no contexto presente.

Esse ponto também me chama atenção pois, essa reflexão feita pelo narrador sinaliza sua relação com o conteúdo da narrativa e sua integração com o modo de narrar, o que me faz lembrar da imbricação existente nas “Curtas Histórias” entre linguagem, situações contextuais

e sujeitos, seja no que se refere ao que está sendo narrado, seja ao quem, como, porque e para quem se narra. Nesse caso, em uma situação de entrevista a um pesquisador da universidade.

Para finalizar essa abordagem da análise da configuração da narrativa, vejo que, inclusive conforme o horizonte da entrevista episódica, não se trata de uma narrativa canônica, como Flannery (2010) descreve o modelo demonstrado por Labov, pois volta-se preponderantemente aos componentes de *avaliação*, a razão de ser do acontecimento narrado para o narrador e personagens (o próprio Zé Domingo e os antigos, os antepassados) e uma *coda*, “*que reorienta a narrativa para o momento presente e, em muitos casos, reincorpora a narração na interação onde esta se originou* (FLANNERY, 2010, p. 128). Esta última fica visível quando seu Zé Domingo no final das duas histórias a compor essa narrativa oral, reitera o por que dele considerar a *espiritualidade* uma palavra antiga.

Com essas questões, enxergo que essa narrativa oral, como forma simbólica intercultural, possui seu fluxo linguístico e semântico enraizado nos acontecimentos e nos saberes emergentes da experiência do narrador, também personagem narrado, o que me diz da *tendência formativa* da apropriação pelo sujeito com e do mundo. De forma que a experiência narrada e o ato de narrar trazem um enlace de elementos biográficos (da história do seu Zé Domingo) e históricos (dos antigos, dos antepassados Tremembé, desde os mais “réi” até os espíritos de curador, rezador ou feitor de oração).

Um exemplo dessa integração, está no trecho: “*quando eu, eu digo que é mais antigo, porque, desde eu muito novo, que eu, comecei a conhecer, o trabalho dos espírito, ia pra mesas dos, dos trabaio dos espíritos, que, que a minha língua num dá pra dizer, o nome, espírito, espírito...*”.

Nela, observo a menção ao tempo biográfico, “*desde eu muito novo*”, de realização de uma ação em um dado espaço e tempo, “*ia pras mesas dos, dos trabaio dos espíritos*”, na qual algo lhe acontece (experiência), “*comecei a conhecer, o trabalho dos espírito*”. Uma relação em que a ação do *mais novo* encontra-se com a de uma pessoa ao “*se incorporar, dizendo ele que tava, com o espírito de, de um, de um curador, de um rezador...*”, que se subtende serem os antigos, ocupante de uma posição etária e na experiência distinta do *mais novo*. Embora a contemporaneidade do mesmo cenário, “*mesas dos, dos trabaio dos espíritos*”, afetos e significações diferentes emergem pela participação de cada um nas ações constitutivas desses acontecimentos, o que alude à *tendência formativa* inerente às apropriações peculiares a cada posição geracional.

Com isso, compreendo que o nexos do tempo biográfico com o histórico, resulta do entrelace das histórias de vida desses sujeitos em uma experiência produtora de pertencimentos geracionais (o novo e o antigo naquele espaço e tempo passado), de saberes e de aprendizados que reverberam no olhar lançado, no momento presente da narração feita, ao acontecimento vivido. Mais precisamente, na apropriação de palavras pronunciadoras do mundo pelo sujeito (FREIRE, 1987) que apreendeu a tradição dos antigos, e cuja “*língua num dá pra dizer, o nome, espírito, espírito...*”. Nesse ponto, chego ao clímax dessa relação intergeracional (o *mais novo* com os *antigos*), da qual emerge, pela transmissão geracional da tradição, o alcance da língua do narrador para dizer a palavra *espiritualidade* no momento presente:

(...) a minha língua num dá porque, ela já tem, quando eu soltá uma palavra que a língua não dé, todos que tive ouvindo, pode correr ao sentido de que, já é a tradição dos antigo, dos antepassados, que num era todas palavras que eles diziam, por certo publicamente pra gente entende (ZÉ DOMINGO).

Observo que no trecho acima, seu Zé Domingo, identifica uma entelêquia (sentido pleno da existência) e um ethos (valores existenciais) dos *antigos* com quem ele experienciou os trabalhos dos espíritos, pois dadas palavras não adentravam no espaço público para o entendimento do outro, nesse caso, o *mais novo*. O dizer e as palavras com sua enunciação regida por valores e sentidos para a existência, o mundo e a vida, produzidos e transmitidos como tradição nas dinâmicas geracionais.

Nessa Curta História, identifico essa apreensão da tradição dos antigos no dizer possível na língua do narrador, que indica e constitui seus ouvintes, a partir daquilo que viu e ouviu dos *mais réi*: “*por isso eu digo que, que era antigo, uma pessoa, se incorporar, dizendo ele que tava, com espírito de, de um, de um curador*” e “*(...) eu via eles cantarem, os cânti, os canti do torém, os canti o ritual sagrado...*”.

O dizer que espírito se incorpora, como ação expressiva da entelêquia/ethos dos *mais réi* na experiência do trabalho. Os cânti do ritual sagrado que ao ingressarem nessa experiência, tornam-se passíveis de serem apreendidos pelo ouvinte que, por sua vez, incorpora o dizer da tradição na língua. Assim, a própria narrativa oral dessa Curta História, é tecida condizente com uma entelêquia e ethos geracional a se perpetuar no modo de narrar de seu Zé Domingo, desde a sua linguagem às suas implicações com o dizer e as palavras. O conhecer acerca dessa temática ocorre em mediações geracionais, em que a tradição se mostra nas apropriações feitas pelo narrador das leituras de mundo e das palavras dos antigos.

Nesse processo, o ouvinte *mais novo* do dizer e dos cânti dos *mais réi*, apreende o tema da espiritualidade pela inscrição desta, através do que é certo dizer, publicamente ou não, e das palavras nomeadoras dos espíritos (curador, rezador, feitor de oração), do processo do trabaio (incorporar) e do ritual sagrado (os cânti). Juntos constituem saberes transmitidos e apropriados por seu Zé Domingo nessas experiências biográficas e históricas mediadoras, portanto, de uma práxis existencial a configurar sua posição geracional e étnica.

Trago a imagem abaixo, para ilustrar minha *leitura* dos *Saberes-sementes* do Maracá da experiência de seu Zé Domingo, que identifico inscritos na intergeracionalidade dessa primeira narrativa.

Figura 23: Saberes-sementes do Maracá “A língua da Tradição dos Antigos”



Fonte: Arquivo Próprio.

Sobre esses aspectos a evidenciar conexões geracionais, tendências formativas e enteléquias/ethos da geração de *lideranças* Tremembé, trago o trecho abaixo para prosseguir nessa discussão.

Ele surge em um momento da conversa em que Manoel relata experiências de pessoas da comunidade que sentem forte a espiritualidade, no sentido de ver e até sonhar com os *mestres*, mas que não querem *trabaiá*. É diante desse fluxo narrativo que seu Zé Domingo constrói as seguintes linhas em que o aspecto *relacional* da intergeracionalidade apresenta-se explicitamente.

“quando ela parou, o trabai, ela foi perguntou, o quê que o mestre tinha dito, tinha ensinado?...eu, sempre digo, sempre digo assim, uma dúvida, Deus deu pra cada um de nós”

Zé Domingo: hoje, é porque, é porque, num tá mais caminhando, como era antigamente, por que a geração tá modificada, a geração tá modificada, a geração que vem vindo e abraçando o mundo, tá perdendo a fé em Deus, tá perdendo a fé da reza, tá perdendo a fé, das palavras, antigamente, eles tão se, se recorrendo, se, o que vem aparecendo, o mundo vem avançando, porque, quando a pessoa vê, mas só vê, escutá, faz só escutá, mas quando a pessoa sente, que passa por aquele processo, aí raé outra coisa, quando eu levei, seis injeção, seis desse lado, seis desse outro lado, e num senti melhora nenhuma, do que eu sentia, e me levaram pra uma mesa de espírito, a mulhé lá fez o trabaio, e falou pra quem tava na mesa, fazê, o chá da batata, da erva que ela, que ela ensinou, e a mistura, e eu tomei, eu tomei, o chá, que eu tomei, eu tomei o chá, me senti, com melhora, aí eu fui, me, me enchendo de, de, de intenção, um pouco daquele trabai, porque, eu fiquei bom, graças a Deus, e o dotô, passou essas injeção pra mim, mas num disse o que era, e essa muié, que fez o trabai, quando ela, quando ela se dese, se dese, se deseconten, a palavra, a minha língua num dá, quando ela parou, o trabai, ela foi perguntou, o quê que o mestre tinha dito, tinha ensinado? Aí, quem tava, na sala, foi disse, foi isso, e isso e isso, pois foi, aí nós fomos dormir, depois quando amanheceu o dia, aí ela fez o chá pra mim, aqui é, é distante daqui, é, aqui num sei quantos, quantos quilômetros daqui, poderá dá, mas o nome do lugar lá é córrego novo, é aqui, pra lá da lagoa dos nego, pra dentro

Manel: córrego novo

Zé Domingo: córrego novo, foi lá, e nessa época, nessa época, em toda a localidade, tinha gente pra rezá uns nos outro, e hoje num tem, por que? Por causa da, da crença, mas eu, sempre digo, sempre digo assim, uma dúvida, Deus deu pra cada um de nós, seja ele quem for, seja ele como for, mas a dúvida ele deu pra cada um de nós, nós vive por igual, você num sabe se merece, perdão de Deus, eu num sei, e ninguém sabe, pode fazer o que fizé em cima da Terra, não sabe não, vai sabê, os que Deus chamá, que tirá de cima da Terra, pode ser que ele já tenha uma visão de sabê, mas em vida não, por isso, eu, digo, que, eu, eu num poderia, fazê, abandoná, posso dizer assim, a lei, os mandato que eu encantei, que meu pai deixou pra mim, meu pai e minha mãe, era isso que eu queria, falá sobre, o trabái

A narrativa oral acima, possui as características de uma história canônica concebida por Labov (FLANNERY, 2010). Possui uma *orientação* na qual se apresenta a temática central e o cenário da narrativa, neste caso, o *trabáio* e a modificação da geração de hoje quanto à fé em relação a como era antigamente.

Há a *avaliação* que demonstra o porquê da narração realizada, da diferença vivenciada e refletida pelo narrador, também personagem, do tempo passado para o presente, vistos como relativos a grupos etários com disposições peculiares quanto à fé da reza, às palavras e ao mundo. Encontro nessa “Longa História” o que Flannery (2010) indica enquanto *orações de complicação*, que trazem o curso de ações que chegam a um clímax no enredo traçado, aqui, lido por mim no instante em que seu Zé Domingo toma o chá indicado pela mulher.

Há uma *resolução* indicada no sentir-se melhor e no encher-se de intenção com o trabalho feito. É uma *coda* através da qual o narrador reflete sobre a existência de rezadores e da ação de reza nas diferentes épocas e localidades. Essas características do fluxo narrado refletem, como a história anterior, a reconstrução da experiência pelo sujeito, as significações e seus saberes mobilizados para e produzidos pela apreensão dos acontecimentos vividos: a distinção entre ver, escutar e sentir; a palavra que não dá na língua e a dúvida que Deus dá para cada um. Tais saberes seriam vestígios de uma práxis existencial em que a experiência aglutina os tempos biográficos e históricos do trabalho, e assim, mediam a elaboração de distinções geracionais e acerca da fé e da relação com o divino.

A configuração da primeira narrativa como uma Curta História condiz com a circunstância concreta da interação da conversa, uma entrevista com um pesquisador universitário acerca do tema espiritualidade, em que seu Zé Domingo situa o grau de aproximação com essa palavra em sua biografia e em parte da história Tremembé. O peso do contexto do encontro de pesquisa e do enfoque na constituição do sujeito no que tange ao tema espiritualidade tornam a configuração dessa narrativa menos comprometida com as características canônicas e mais com as interações peculiares com que uma temática é abordada publicamente. Em especial, da entelúquia e do ethos em torno da leitura de mundo e da palavra espiritualidade pelos antigos.

A segunda narrativa oral, por sua vez, apresenta os componentes canônicos de Lebov, ao meu ver, por representar um processo de reconstrução da experiência biográfica e, simultânea, significação da espiritualidade das distintas gerações. Processo esse tecido por um sujeito que traz em sua narrativa seu pertencimento geracional aos *antigos* pela menção ao sentimento florescido em uma experiência de trabalho da qual o ouvinte (o pesquisador, por exemplo) pode apreender sobre épocas e dos atravessamentos geracionais e étnicos da reza e da fé. Quanto às temáticas a compor o enredo desta segunda narrativa oral, distinta da primeira, que engaja-se na argumentação do muito tempo da palavra *espiritualidade*, ou mais precisamente, daquilo a que se refere (trabalho de espírito, incorporação de curador, de rezador, de feitor de oração) do que de sua pronúncia pública, destaco como fio condutor as ações contempladoras do *trabalho* e as apropriações destas em cada época pelas gerações.

Nesse ponto, abordarei primeiramente a percepção de seu Zé Domingo do caminhar modificado da geração, “*que vem vindo*”, em que, pelo contexto da conversa na entrevista, pode envolver a dos professores e a dos mais jovens nas comunidades. Sobre esse aspecto, a reflexão que abre a contação da história aborda o caminhar dessa geração, visto como

diferente dos tempos antigos. É interessante notar a que seu Zé Domingo aborda o que modificação da geração pelo seu caminhar hoje, o que me desperta uma noção da entelúquia e ethos geracional, dos sentidos e valores que compõe a disposição e o sentido da ação geracional. O modo e a direção do caminhar me suscitam essas correlações conceituais.

E o que permeia essa andança da geração modificada? “*a geração que vem vindo e abraçando o mundo, tá perdendo a fé em Deus, tá perdendo a fé na reza, tá perdendo a fé, das palavras, antigamente, eles tão se, se recorrendo, se, o que vem aparecendo, o mundo vem avançando*”. Há dois elementos na apreciação feita por seu Zé Domingo quanto a essa geração que se referem à convergência desta com o mundo, tanto ela vem *abraçando o mundo* como este *vem avançando*. Compreendo nesse elemento específico a peculiaridade do fenômeno geracional associado à disposição frente ao mundo e o espectro de acontecimentos e de experiências possível de alcance às classes etárias dados cenários sociohistóricos. Nesse processo, a espiritualidade, no que se refere ao *trabáio*, no olhar de seu Zé Domingo, que parte de um pertencimento geracional identificado com a tradição dos antigos, também é modificada, na sua avaliação, pela perda da fé nas ações e nas palavras denotadoras da espiritualidade (a reza, o *trabáio*).

É com essas apreciações que ele traz um saber relativo à experiência do *trabáio* que é: “*porque, quando a pessoa vê, mas só vê, escutá, faz só escutá, mas quando a pessoa sente, que passa aquele processo, aí raé outra coisa...*”. O sentir refere-se a um processo que passa, a outra coisa que não restrita ao *vê* ou ao *escutá*. Esse destaque, no meu entendimento, ao campo do corpo e dos afetos com o mundo, me faz *correr no sentido* de que a espiritualidade envolve primordialmente a experiência de acontecimentos (a reza, o *trabáio*, por exemplo) que afetam o sujeito e impulsionam uma práxis existencial de saberes acerca da vida e de si.

Dessa forma é que, seu Zé Domingo narra ações, que se subtende estarem associadas a algum adoecimento, de busca por melhora. Entre elas, a ida ao *dotô*, seguida de outras ações, *o passar e levar as injeções*, que foram *levadas* sem que seu Zé Domingo soubesse o que eram. Em contrapartida, sem *senti* melhora, ele sofre a ação dos que o *levaram para uma mesa de espírito*.

Antes de prosseguir, destaco essa participação dos afetos no favorecimento da mobilização e do sentido das ações. Ora o *sentir* diz de algo nos passa, que nos afeta, remete a dois componentes perceptíveis na conceituação provisória acerca da espiritualidade: gesta-se em experiências e tem no corpo e nos seus afetos sua lógica e impulso deflagrador (em uma unidade, conforme Vigotski, com o intelecto, sem dualismos).

Assim, a participação de seu Zé Domingo, levado por outros à mesa de espírito, diz de ações que compõe uma prática social das comunidades e de uma época, que tanto indicam os traços étnicos da Medicina Tradicional Tremembé, quanto os geracionais na medida em que essa experiência, de forte tendência formativa pelos aprendizados apontados pelo narrador (*o encher-se de intenção daquele trabái e o ensinamento do chá dito pelo mestre*), também introduz uma enteléquia e um ethos acerca do *sentir* e do *rezar uns nos outros*.

Com essa experiência, aglutinadora dos tempos biográficos e históricos, a passagem pelo acontecimento, constitui o enredo da narrativa em que o encadeamento das ações indica os personagens envolvidos e suas relações. Essa Longa História e a Curta História anterior, somam-se no sentido de uma conexão geracional entre as lideranças participantes deste estudo, cujo vínculo entre elas é perpassado pela tendência formativa em ações com os *mais réi* de *antigamente*, cujas apropriações da tradição dos *antigo* constitui a plenitude dos sentidos acerca da vida e dos valores orientadores e fomentadores do viver.

A espiritualidade inscreve-se nas mediações simbólicas e sociais dessas ações (*ida ao dotô e levar injeções, ser levado a mesa de espírito e tomar o chá ensinado pelo mestre*) conforme estas constituam experiências e afetos mobilizadores de aprendizagens e de significados. Entre esses, os saberes que mediam a reconstrução da experiência do trabáio e que permeiam a diferença apontada por seu Zé Domingo, quanto à geração modificada, pois tais saberes conectam-se com a fé na reza e nas palavras dos antigos: *a distinção e o relevância do sentir frente ao escutá e ao vê; a palavra da tradição que cabe na língua; e a dúvida*. Sobre este terceiro saber, seu Zé Domingo o traz para o desfecho da narrativa quando responde a uma indagação que ele mesmo lança:

e nessa época, nessa época, em toda a localidade, tinha gente pra rezá uns nos outro, e hoje num tem, por que? Por causa da, da crença, mas eu, sempre digo, sempre digo assim, uma dúvida, Deus deu pra cada um de nós, seja ele quem for, seja ele como for, mas a dúvida ele deu pra cada um de nós, nós vive por igual, você num sabe se merece, perdão de Deus, eu num sei, e ninguém sabe, pode fazer o que fizé em cima da Terra, não sabe não, vai sabê, os que Deus chamá, que tirá de cima da Terra, pode ser que ele já tenha uma visão de sabê, mas em vida não, por isso, eu, digo, que, eu, eu num poderia, fazê, abadoná, posso dizer assim, a lei, os mandato que eu encantei, que meu pai deixou pra mim, meu pai e minha mãe, era isso que eu queria, fala sobre, o trabái.

Se o preambulo da narrativa é a exposição da modificação da geração *que vem vindo*, o seu desfecho é a apresentação da *dúvida* em meio à *crença*. Essa aproximação do saber da *dúvida* frente a chamada *crença*, surgiu nas prosas anteriores com seu Zé Domingo e o Manoel, principalmente, na minha leitura, em distinção quanto ao não acreditar ou à certeza que se chega pela *crença* em negar a espiritualidade.

Por isso que, o olhar do narrador inicia com a identificação da perda da fé na reza e nas palavras dos antigo, e segue na percepção da mudança nas localidades que hoje não tem *gente pra rezá uns nos outro*. A modificação da geração é também nas e das localidades, em que reza e o trabáio não são vistas como na época da experiência narrada por seu Zé Domingo. Nesse aspecto, a aglutinação da biografia e da história na experiência, tanto revela das ações mediadoras dos contatos entre gerações e reveladoras da dinâmica étnica, como das significações dessa experiência e das tensões frente às novas sociabilidades a ingressar o mundo partilhado pelos sujeitos. Assim, o saber da *dúvida* adentra nessas disputas dos significados do espiritual, das ações e experiências, como contraponto às certezas que negam ou não valorizam a espiritualidade, neste caso, o trabáio, a mesa de espírito.

A *dúvida* seria um saber da espiritualidade Tremembé? É interessante notar na fala de seu Zé Domingo, que ela conecta-se com o divino, pois é dada por ele e está em todos, sem distinção, faz parte igualmente do viver de todos. Se tem a dúvida quanto ao merecimento ou não do perdão de Deus, independente do fazer *em cima da Terra*. Em outro momento da entrevista, logo após essa narrativa, confirmo com seu Zé Domingo outro exemplo em torno da *dúvida*:

Jon: e essa questão da dúvida eu fiquei, e o senhor deu o exemplo naquela vez do, de que a gente não sabe o dia que a gente vai partir, lembra?

Zé domingo: sim, lembro

Jon: uma dúvida que todo mundo

Manel: num sabe

Jon: num sabe

Zé domingo: é muito importante, não sabe por que? Porque, Deus num deu, Deus num deu, não consentiu, deixá pra cada um.

Assim como não se sabe do merecimento do perdão de Deus, não se sabe o dia em que se vai partir. Não há certeza absoluta quanto à finitude e à transcendência, a *dúvida* persiste. Mas não inviabiliza a fé na reza, nem nas palavras dos antigos: “*por isso, eu, digo, que, eu, eu num poderia, fazê, abandoná, posso dizer assim, a lei, os mandato que eu encantei, que meu pai deixou pra mim, meu pai e minha mãe, era isso que eu queria, isi sobre, o trabáio*” (ZÉ DOMINGO).

A *dúvida* surge como restabelecimento do mistério da vida, do encanto da lei deixada, aqui, uma herança parental (biográfica) e dos antigo (histórica) que rege as ações do trabáio, o modo e o teor dos ensinamentos dos *mestres* e da própria experiência em questão. A *dúvida* parece, então, retomar o discernimento do que não se sabe e não se pode saber.

É o que seu Zé Domingo em outra circunstância de prosa faz menção à impossibilidade de sabermos plenamente o segredo da natureza, o que não impede saber algo,

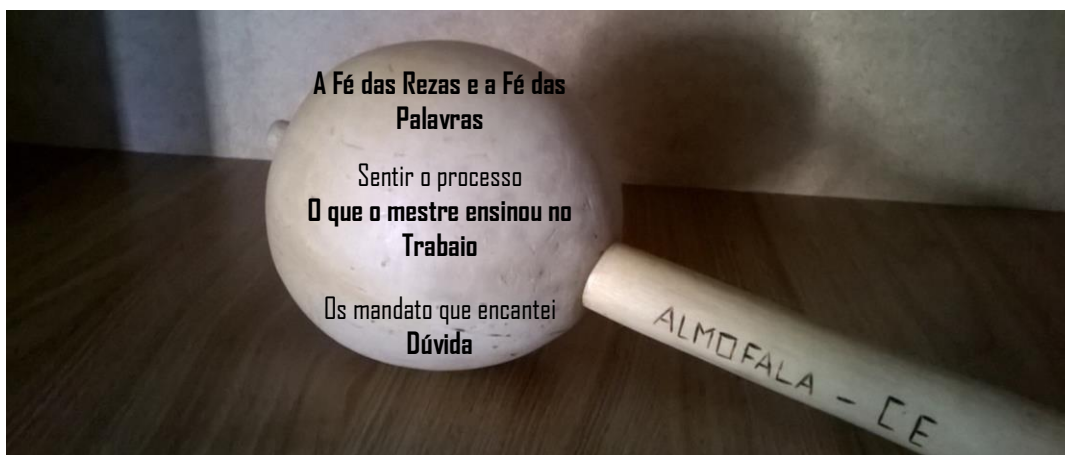
mas não absolutamente. A *dúvida*, portanto, não adentra como um saber da espiritualidade Tremembé na direção de uma desmobilização mas de inquietação e de convivência com o que não se sabe e, sobretudo, o que não se pode saber, como certeza total.

Os aspectos abordados primeiramente em torno da Curta História incidiram em qualificadores geracionais e étnicos da espiritualidade, a dizer, a significação antiga e restrita da palavra espiritualidade (não pública) e a tradição nas ações do *trabáio*, nas incorporações de curadores, de rezadores e de feitores de oração, na linguagem e no dizer ao alcance da língua dos antigos. Nela, seu Zé Domingo expõe pela narrativa oral quando começou já novo a conhecer o trabalho dos espíritos – que constitui uma relação intergeracional, conforme seu significado na tradição, com os antepassados Tremembé.

Na segunda narrativa oral, a Longa História sobre a geração modificada, o avanço do mundo, a perda da fé na reza e na palavra dos antigos, a intenção no *trabáio* pela força do sentir e da dúvida a não abandonar a lei, os mandatos deixados por seus pais e encantados na experiência de seu Zé Domingo.

Segue abaixo, uma imagem com os *Saberes-sementes* que pude apreender na *leitura* dessa narrativa do Maracá da experiência de seu Zé Domingo.

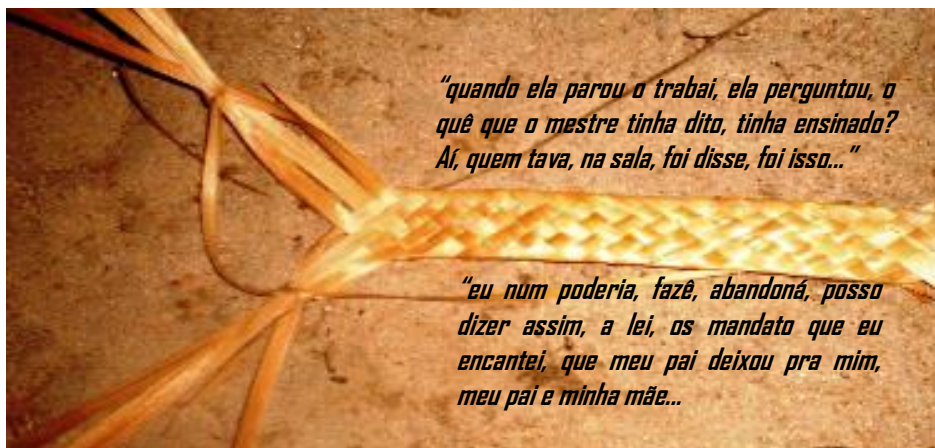
Figura 24: Saberes-sementes do Maracá do Trabaio



Fonte: foto de fundo arquivo próprio.

E nesta outra imagem, trago o trançado intergeracional do dizer de seu Zé Domingo que alude, primeiramente, a uma mediação pelo *trabaio* para acessar e usufruir dos ensinamentos do *mestre* diante seu adoecimento. Nesse caso, então, a relação com um ancestral. E por segundo, os saberes, aqui em forma de *lei* e de *mandato*, encantados pelo próprio Zé Domingo, deixados por seu pai e mãe. A intergeracionalidade por via familiar.

Figura 25: Trançados Intergeracionais Narrativa Zé Domingo



Fonte: Foto de fundo extraída do TCC do MITS dos professores José Vicente e de Luiz Henrique

Assim, transito para reencontrar-me com outras narrativas, agora, de uma também sábia e valente mulher, pajé reconhecida na localidade da praia e de toda Almofala, dona Maria Bela. Do mesmo modo que se sucedeu com seu Zé Domingo e Manoel, mas neste caso, junto com meu parceiro de pesquisa junto aos Tremembé, o Mazim.

Com a nossa aproximação e inserção via visitas nas comunidades da praia e da mata, logo no início do percurso do doutorado, em 2013, fomos orientados por professores das escolas a conversar com Maria Bela, reconhecida como uma grande rezadeira nas escolas e como uma pajé, conforme nos mostra o estudo de Gondim (2004) acerca dos encantos e encantados.

Após um primeiro contato para agendarmos uma prosa, podemos experienciar uma primeira conversa com ela na manhã anterior ao dia 22 de setembro de 2013. Nessa conversa, podemos nos apresentar, expor o tema de nossos estudos e conhecer um pouco da história e da sabedoria de Maria Bela. Bastante mobilizados com essa conversa, ficamos de retornar no dia acima dito, com a sua permissão para gravar, e realizar a entrevista com ela.

Depois desses encontros em 2013, mantive certo contato com Maria Bela, se não me engano, pelo menos uma a duas vezes nos anos seguintes. Assim como seu Zé Domingo e Manoel, sempre fui bem recebido e, no ritmo de cada um, mantivemos boas prosas mais diretamente sobre o tema da pesquisa, ou o contexto geral da comunidade, ou uma boa conversa de fim de tarde ou de início de manhã sobre coisas da vida. A cada visita a relação entre pesquisador e participantes, pareceu-me adquirir cores mais vivas, reflexo de uma interação cada vez mais franca, afinal, ao nos conhecermos melhor, íamos entendendo os

limites e possibilidades de troca de cada um, mas que, em minha avaliação pessoal, considero ter sido agraciado pelas aprendizagens junto a esses participantes.

Desse modo é que recorro aos trechos abaixo da narrativa oral partilhada pela Maria Bela comigo e o Mazim em Almofala, sob a vista dos coqueiros que subiam no céu azul daquela tarde. Trago uma narrativa que aponta experiências que integram biografia e história, o pessoal e o coletivo, que agregam à dinâmica étnica Tremembé aspectos geracionais, onde abordarei posteriormente a inscrição da espiritualidade.

Eis então, uma narrativa em que leio a intergeracionalidade nas aprendizagens e socializações desde cedo na caminhada existencial de Maria Bela, como algo que vem a constituir sua posição geracional, assim como seu Zé Domingo, pela apropriação dos saberes transmitidos pelos mais velhos que são incorporados e que pela tendência formativa dessas experiências vividas, passam a compor a entelúquia e o ethos desse pertencimento geracional. Esse trecho da narração de Maria Bela surge quando em dado momento pergunto se a espiritualidade aparece nas relações entre os mais jovens e os mais velhos, se as pessoas conversam, trocam ideias. E diante dessa indagação, ela traz o seguinte:

“Agora os mais velhos conversando é que me explicava alguma coisa, eu queria saber.”

Eu nasci e me criei, né eu querendo ser boa não, mas onde tinha três ou quatro pessoa velha a gente chegava lá em casa e ia conversar mais a mamãe. A mamãe não aceitava que eu passasse no meio, a mamãe não aceitava que eu viesse ouvir... Mas eu me punha por aculá, por lá comparação, por essa sala do meio, ali ouvindo aquilo ali aqui e acolá e às vezes eu ia pra casa daqueles idosos, por lá. Eu gostava de assistir aquelas conversas deles. Que era pra mim me divertindo sabendo como era as coisas. Porque uma pessoa da minha idade, da idade de dez anos como eu tinha, eu não ia saber o que não era nada né? Agora os mais velhos conversando é que me explicava alguma coisa, eu queria saber. Aí a mamãe disse: agora com dez anos você vai pra escola. Me botou na escola, eu ia. Ela também me ensinava que ela foi professora muitos anos. Minha mãe era professora, era sabida. Podia trazer qualquer letra da Alemanha, de qualquer estado que ela lia, qualquer estado estrangeiro ela lia...mamãe era sabida demais. E era desse jeito (MARIA BELA)

Na narrativa oral acima identifico como temática se não a principal, mas de significativa relevância a esse estudo, *o querer saber com as pessoas mais velhas*. Quanto à configuração dessa narrativa, leio em seu fluxo uma seção de *orientação* que nos remete ao cenário da narrativa – Almofala, a casa de Maria Bela, sua mãe, os mais velhos, e fornece uma introdução aos episódios a se narrar: o querer saber, participar da conversa com os mais velhos na idade dos dez anos.

Possui momentos de *avaliação* em que se destaca o porquê da narrativa, mais precisamente, da temática que identifiquei acima, como no trecho, *“né eu querendo ser boa não”*, quando a narradora explicita um valor ao *querer saber com as pessoas mais velhas*, e

neste, “*Porque uma pessoa da minha idade, da idade de dez anos como eu tinha, eu não ia saber o que não era nada né?*”, em que denota o sentido desse querer saber e, em seguida, o por que da busca pelos mais velhos para contemplar essa vontade.

Há *orações de complicação* em que se chega ao climáx do enredo, quando Maria Bela narra que sua mãe não aceitava que passasse pelo meio e que fosse ouvir. A isso segue a *resolução* na forma com que ela conseguia ouvir e “conversar” com os idosos – sem passar pelo meio, escutando de um cômodo próximo, ou indo à casa dos mais velhos. E a *coda* pela qual a narradora conclui a narrativa e permite a retomada da interação na prosa.

Agora, vou me deter na temática anteriormente lida por mim nessa reconstituição da experiência (*ouvir os mais velhos para saber*) que ilustrou o pensar de Maria Bela sobre a indagação se a espiritualidade aparecia nas relações entre os mais jovens e os mais velhos. Um primeiro ponto que observo é seu deslocamento ao início de sua história de vida, em que ela expõe um campo de acontecimentos pelos quais ela *ela se criou*: “*onde tinha três ou quatro pessoa velha a gente chegava lá em casa e ia conversar mais a mamãe*”.

Há nesse trecho, em minha leitura, a referência a socializações nas e pelas quais Maria Bela, nos seus dez anos, encontrava explicações dos mais velhos para coisas que ela queria saber. O componente afetivo desses acontecimentos, “*Eu gostava de assistir aquelas conversas deles*”, alude ao encontro entre pessoas de diferentes posições geracionais, *mais nova* e os *mais velhos*, mediado pelas experiências dessa convergência de ações, da parte de Maria Bela, de “*eu me punha acolá, por lá comparação, por essa sala do meio, ali ouvindo aquilo ali*” e de “*às vezes eu ia pra casa daqueles idosos*”. Ações essas mediadas simbólica e socialmente, por ferramentas culturais – o que era assunto para criança, o lugar da criança quando os mais velhos estão conversando, a restrição pública que as palavras dos antigos sobre o espiritual, a espiritualidade. E que proporcionava outros modos de participação na conversa, sem passar no meio e indo ouvir, mas ouvindo, de um lugar possível, próximo ao lugar da conversa, “*aquilo ali aqui e acolá*”, o que denota que as palavras dos mais velhos, e sobre a espiritualidade, condizente com o que disse seu Zé Domingo, possuem um espaço ou interação específicos para circular.

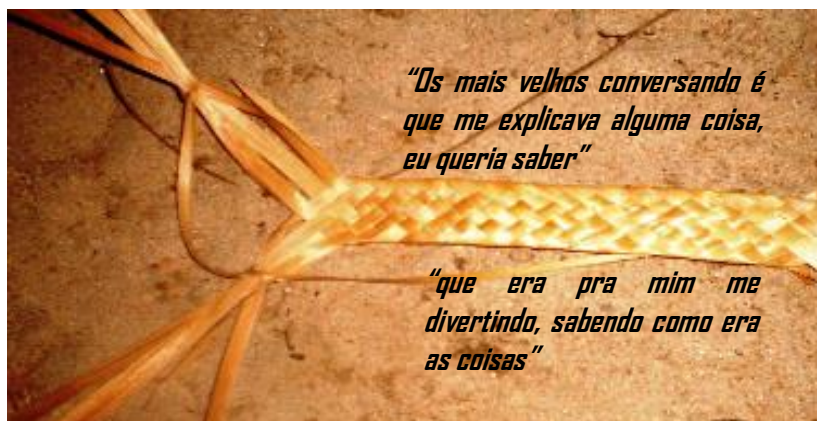
Em outro aspecto, ao ser perpassada pelos afetos originados nesses acontecimentos, a narradora e personagem da narrativa, destaca pontos de assunção dessa experiência significativa para si mesma e de saberes suscitados na e pela experiência: “*Que era pra mim me divertindo sabendo como era as coisas*”. Saberes esses, acredito eu, que trazem os traços biográficos e históricos das experiências dessas mediações intergeracionais.

Em consonância com o li nas narrativas de seu Zé Domingo, compreendo que as experiências de mediações familiares ou parentais vão inserir significações acerca do mundo e do viver cujos afetos nutrem a ligação aos mais velhos, aos antigos, pelos quais se incorpora a tradição. Aqui, representada por palavras, ações, saberes e significados, que instituem a enteléquia e o ethos da geração dessas *lideranças* e atuam na leitura dessas quanto ao *hoje* e às modificações da geração, nos dizeres de Zé Domingo, do que *vem vindo*, frente ao mundo.

Daí que o reconhecimento de Maria Bela, em certa proximidade com o de Zé Domingo, da sabedoria de sua Mãe, cujos ensinamentos são ressaltados, mesmo com a menção feita de sua ida a escola. O caráter educacional das relações parentais tem papel fundamental na constituição dos saberes da tradição e, em específico, da espiritualidade para essas *lideranças* e mobiliza a tendência formativa de seu pertencimento geracional, bem como sua enteléquia e ethos.

Com essas questões, apresento a imagem abaixo com o trançado intergeracional expresso nos dizeres da entrevistada. Essa narrativa de Maria Bela diz das características dessas velhas lideranças, daquilo que elas valorizam no recontar suas experiências passadas. Que, neste caso, envolve a própria relação intergeracional, quando ela criança a buscar estar junta dos mais velhos.

Figura 26: Trançados Intergeracionais Narrativa Maria Bela



Fonte: Foto de fundo extraída do TCC do MITS dos professores José Vicente e de Luiz Henrique.

Com essas apreensões, sigo para a segunda narrativa oral de dona Maria Bela, que alude, no meu entendimento, a mediações com os mais velhos, como característica das apropriações educativas e da formação da enteléquia e dos ethos definidores do pertencimento geracional das *lideranças* participantes deste estudo. Trata-se de um relato que prossegue a narrativa anterior, que assim, versa também sobre a questão das relações dos mais jovens com os mais velhos e suas possíveis trocas.

“Ela dizendo, eu escrevi tudinho! Tudim, tudim, tudim... E tem uns cabocos, os cabocos também ensina”.

E naquele tempo a nossa, a minha, o meu prazer era de ir conversar com os mais velhos. Ia conversar com os mais velhos, conversar, perguntar aquelas coisas onde eu ficasse sabendo, pois é! Uma vez eu cheguei no Miarim, eu tava com idade de doze anos já. Aí disseram: olha ali – uma prima minha – rapaz ali tem um rei – era ela que nem eu, procurava essas coisas – o rei macho que tinha ali rapaz, tem tanto livro de umbanda! “tem? Então vamo lá”. Tal e tal, aí o velho foi, a gente “seu Martinho a gente queria, o senhor tem livro de oração? Queria ver”, “pois eu tenho minha fia, eu vou buscar”. Ele foi buscar o livro, me mostrou, fiquei olhando. Cheio de oração mesmo. “O senhor dá pra emprestar?”, “dá”. Eu digo: eu levo, com três dias eu trago. Lá em casa tinha um caderno aí eu enchi de oração. “este aqui tem outro!” aí me emprestou, eu levei, eu olhei. Cheguei em casa, era bom também. Tem outras também. A minha avó, quando foi dela morrer, minha avó morreu com cento e quinze anos, a tia “Adora”. Aí ela perguntou uma neta dela, a Raimunda, se queria ficar com as orações dela. Disse que queria não. E eu era menina, eu já escrevia alguma coisa e a mamãe em casa ia me ensinando. “Pois menino me ensine!”, “você quer aprender?”, “quero”. “pois traga o caderno e escreva”. Ela dizendo, eu escrevi tudinho! Tudim, tudim, tudim. Aí eu disse: Aqui a gente, a gente já aprendeu, a gente aprende isso aqui porque um dia precisa. E tem uns cabocos, os cabocos também ensina, eu digo: os cabocos não ensina oração. Rapaz se a pessoa sabe, morre, num tá louco né? Ensina a gente. Muitos têm me ensinado muita besteira veia e eu aprendo (MARIA BELA).

Essa narrativa oral, como uma Longa História, possui em sua *orientação* a descrição do cenário, mais precisamente, da época e de acontecimentos de um coletivo e de uma pessoa, *“E naquele tempo a nossa, a minha, o meu prazer era de ir conversar com os mais velhos”*.

Nela, leio a ilustração da tendência formativa dessa geração, as *lideranças*, que ressoa ainda hoje, a busca por saber com os mais velhos e também em/por eles, os saberes dos Troncos Velhos. O destaque ao afeto emergente da experiência, *o prazer*, é estendido à ação de *ir conversar*, alçada a um acontecimento não eventual, mas recorrente e qualificador não apenas da Maria Bela, mas daquele tempo, e quiçá, de um “nós” sugerido na narrativa.

Esse afeto, então, além de indicar o quanto foi significativa essa experiência, também aponta para os valores e o sentido mais abrangente no qual se insere essa ação em direção aos mais velhos, a disposição fomentada pela tendência formativa dessas mediações intergeracionais e o ethos/enteléquia dessa unidade geracional das lideranças. Em prosseguimento, ao longa da narrativa tecida, há trechos de *avaliação* em que a narradora reitera a justificativa em se narrar aquela temática ou questões, entre os quais destaco os seguintes: *“Ia conversar com os mais velhos, conversar, perguntar aquelas coisas onde eu ficasse sabendo, pois é!”* e *“Aí eu disse: Aqui a gente, a gente já aprendeu, a gente aprende isso aqui porque um dia precisa”*. No primeiro, a narradora-personagem sinaliza a ação emblemática nesse tempo em que possui por volta dos doze anos de idade, mas também o seu

porquê, que se torna uma justificativa para a própria narração: *na conversa com o mais velhos é onde poderia saber determinadas coisas*. Em minha leitura dessa narrativa, compreendo aí que o lugar mencionado é a própria conversa, uma ação só e mais possível quando também é uma relação, e vice-versa. Daí que o enredo da narrativa traz um drama, por se tratar de ações significativas, e uma trama por conter relações instituídas por sujeitos com diversas posições geracionais sob o pano de fundo da dinâmica étnica em um dado contexto social e histórico.

Dessa maneira, o segundo trecho indica outra justificativa para a história contada e que remete à indagação sobre a relação dos mais jovens com os mais velhos e espiritualidade em meio a essas trocas. Nela, dona Maria Bela qualifica ação da escrita das rezas de sua avó como um processo em que se deu uma aprendizagem, ou seja, a busca por saber e saberes junto aos mais velhos, envolve um aprender imbricado a um ensinar.

Isso me remete aos dizeres de Brandão, da integração entre ensinar e aprender, em que há uma transformação por parte de quem aprende e de quem ensina, não mero registro e acúmulo. E em consonância com a perspectiva desse autor, a narradora nos traz um outro elemento a justificar a narração desses acontecimentos, o aprender também traz uma intenção explicitada pelo entendimento de que *um dia precisa*, ou seja, já se reconhece a pertinência desse saber, a reza, no viver de quem a aprende.

A história contada por Maria Bela segue, alinhada com essas justificativas, segue com a narração desses acontecimentos de contato e, chego a pensar, de coeducação intergeracional. Ela relata três episódios de busca aos mais velhos para saber acerca do que parece-me se referir à espiritualidade, que representam *orações de complicação*: um com seu Martinho (qualificado como “rei” em uma menção a seus saberes refletidos em seus *tantos livros de umbanda*), outro com sua avó (no rito de passagem de sua oração para outra pessoa junto com o de seu morrer) e os ensinamentos dos “cabocos”. Esses episódios têm suas *resoluções* apresentadas na narrativa, nos dois primeiros casos, com a participação da escrita como parte da mediação intergeracional, e aparece como uma ferramenta cultural auxiliar do aprender a reza. No terceiro acontecimento, a narradora introduz duas distinções, pois não menciona a escrita no processo de aprender e afirma que os cabocos não ensinam oração, por um jogo de linguagem, deixa em suspenso o que vem a ser esses ensinamentos, apesar de reiterar duas vezes que há o ensinamento e o aprender. A *coda* não se faz explicitamente, mas pela entonação de suas últimas frases que levam o fim da história para a continuidade da conversa.

Um elemento relevante dessa segunda narrativa é a riqueza de tramas e de mediações a compor os acontecimentos, o que suas respectivas experiências ao mesmo tempo singulares (o

aprender com os livros de Umbanda do “rei”, seu Martinho; o aprender as orações da avó, essas duas com o ingresso da escrita em complemento à apreensão da oralidade desses saberes; o aprender com os cabocos), e contínuas, pois uma sucede à outra, não em termo cronológicos em si, mas como o fluxo de aprendizagens em experiências relativas à espiritualidade. As mediações nesses episódios são diversificadas pelos diferentes sujeitos (o “rei”, a avó e os cabocos) que mediam a apropriação dos saberes (a Umbanda, as orações e a “besteira véia”), aqueles que participam dessas ações e que introduzem a ideia de uma intrageracionalidade (a prima e a neta da avó), além da já mencionada presença da escrita como uma das ações mediadoras do aprender nos dois primeiros episódios.

Essa variedade de mediações denota mais um aspecto que torna a experiência a compor o fenômeno geracional e espiritual, irrepetível, particular e singular. E esse fluxo de aprendizagens inserem-se em uma práxis existencial, que assim como e pela experiência, aglutina e qualifica os tempos biográficos e histórico, da Maria Bela e dos diferentes sujeitos que constituem as comunidades e o povo Tremembé. As imagens seguintes ilustram, primeiramente, os *Saberes-sementes* do Maracá de experiências em torno do que é associado à “Espiritualidade”, e por segundo, os Trançados intergeracionais expostos nessas narrativas. Neste caso, fica bastante evidente que o aprender tais saberes, implica em se relacionar e se apropriar de distintas linguagens e sujeitos de outras gerações e lugares.

Figura 27: Saberes-sementes do Maracá do Ensiná



Fonte: Arquivo próprio.

Com o “Rei” detentor dos livros de oração da Umbanda, relações comunitárias, com a avó e suas orações *repassadas* e com os *cabocos* que estabelecem formas de comunicação para a feitura de um ensinamento. Cada uma dessas mediações intergeracionais compõem o *Uru da Intergeracionalidade Tremembé* também.

Figura 28: Trançados Intergeracionais Narrativa Maria Bela II

Fonte: Foto de fundo extraída do TCC do MITS dos professores José Vicente e de Luiz Henrique

5.5.2. Os trançados geracionais dos ramos de Professores

Conforme o que apreendi até aqui quanto à geração de *lideranças*, políticas e/ou espirituais, percebo algumas qualificações que permeiam a visualização de seu pertencimento geracional. Uma delas é o engajamento na luta por reconhecimento étnico e demarcação da Terra, outra é a restrita ou nenhuma vivência escolar e que, em alguma medida, relaciona-se com terceira, a oralidade constituinte e constituída de semânticas e saberes que a alçam a uma Tradição Oral. No entanto, a característica marcante dessa geração e deflagradora dessas mencionadas é a ligação afetiva e educativa com seus antigos e daqueles que se comunicam, não só, mas sobretudo pelos trabáios, os encantados, os espíritos de antepassados.

Essa ligação se funda no processo de transmissão geracional, mas é atravessada pela dinâmica étnica de qualificação de si e do outro em uma situação intercultural. Contexto esse em que a luta pela demarcação da Terra frente aos grandes empreendimentos econômicos usurpadores representa, pela enteléquia e ethos da geração *liderança*, um embate entre cosmovisões. Em que a colonialidade a se manifestar em todas as suas facetas, nas relações de poder, de saber, do ser e da Mãe Natureza, encontra entre as re-existências, as hermenêuticas do encanto, que embora *estreitada* as vias de sua mediação intergeracional, emergem e residem nos afetos e nos saberes de experiência das *lideranças*, e como apontarei, dos ramos professores.

A geração das *lideranças*, traz consigo as marcas do laço com a tradição que se dá pela ligação com os antigos, traduzida em ações, relações e experiências, frequentemente, associadas à espiritualidade. Uma dupla mediação das *lideranças* com os saberes da tradição

pelos antigos (dos mais velhos aos cabocos) e delas com os Troncos Velhos pelas palavras e sentidos nos ensinamentos e aprendizagens da espiritualidade Tremembé. Mediações essas, em cujas experiências é possível aludir aos sujeitos com ferramentas culturais delimitadoras de seu pertencimento geracional e étnico, ou em outros termos, de *formas simbólicas* peculiares produzidas e produtoras de sua relação com o mundo e vida.

Na verdade, pelas reflexões acerca dos saberes da espiritualidade presentes nas narrativas orais das *lideranças* participantes deste estudo, a noção de *forma simbólica* de Thompson (1998) não apenas é potente para o entendimento da constituição cultural dessas Curtas e Longas Histórias, mas possui nexos bastante férteis com a noção de mediação e de ação de Wertsch (1995), dentre os quais destaco a tensão permanente e indissociável entre sujeito e ferramenta mediacional, da *liderança* com a palavra e a tradição, para a constituição dos saberes, dos rituais, enfim, das *formas simbólicas* que histórica e biograficamente dizem de sua posição geracional frente a outras gerações, e de sua etnicidade perante outros grupos.

Com essas discussões, fica cada vez mais evidente o teor relacional da espiritualidade Tremembé, ancorado, não a tãa em seu fundamento afetivo e experiencial, bem como da intergeracionalidade, também parte desse universo relacional pelo qual a espiritualidade se inscreve destacadamente na geração das *lideranças*, herdeiras e mediadoras dos aprendizados com os Troncos Velhos. Como sinaliza Tomizaki (2010) pensar uma geração real, é visualizar suas dinâmicas relacionais com outras gerações. Dessa forma, é que as *lideranças* também corroboram na mediação entre os ramos dos professores com os Troncos Velhos, pelo menos, é o que pude ler e abordarei, entre outros aspectos, acerca desses outros participantes.

O ramo dos professores, pensado a partir das interlocuções com os/as participantes desta pesquisa, trazem algumas caracterizações enquanto geração que, com as visitas dialógicas, mobilizadoras de aproximações e de inserções nas comunidades e escolas da Praia, da Tapera e da Passagem Rasa, ficaram paulatinamente compreensíveis ao meu olhar de estrangeiro: a luta pelo reconhecimento étnico pelo fortalecimento da Escola Diferenciada dos Tremembé, a maior vivência escolar no decorrer de suas vidas e a participação na formação do MITS de cujos acontecimentos irromperam experiências relativas à espiritualidade ou que colaboraram para a apropriação dessa temática. A minha apreensão desses elementos possibilitou tanto a reelaboração dos objetivos desta pesquisa, pois, conforme a imagem da geração dos professores Tremembé participantes do MITS adquiria cores e traços mais definidos, fui delimitando mais a relação intergeracional que seria o ponto de partida e o foco maior de minhas interlocuções para entender a inscrição da espiritualidade.

Dessa maneira é que, a fim de ilustrar mais os componentes dessa geração, de seu pertencimento (a conexão, a tendência formativa e a entelêquia/ethos), trago aqui algumas narrativas orais, entendidas por mim como *formas simbólicas* refletoras da posição geracional e étnica dos/as participantes, de suas mediações e experiências constituintes sua práxis existencial em torno do tema espiritualidade.

Para iniciar a ilustração de algumas de minhas leituras em torno dessas questões acima, trago para abrir essa explanação uma narrativa oral da Professora Neide eu reside na comunidade da Passagem Rasa, mas ensina na escola da Praia, onde, através das visitas dialógicas, tive contato em 2015 com a disciplina Torém e Espiritualidade do Ensino Médio, ministrada por ela e pelo Cacique João Venança – da qual assisti e participei de algumas ações de suas aulas na própria escola ou de campo na praia de Almofala e na mata. Então, o trecho abaixo traz a narração de Neide quanto à minha primeira indagação na entrevista realizada no dia 06 de março de 2016, de que contasse um pouco de sua aproximação com a temática da espiritualidade ao longo da sua vida.

“e o meu avô, minha avó muito católica então a gente tava sempre na igreja e eles também acreditavam na espiritualidade de cura e frequentavam também quando necessário né”

é, desde menina que eu, eu sempre vi os dois lados né, da espiritualidade como cura e a parte igreja, né, e o meu avô, minha avó muito católica então a gente tava sempre na igreja e eles também acreditavam na espiritualidade de cura e frequentavam também quando necessário né, tinha um caso de uma prima, que a gente morava junto, era bem pequena, e aí, segundo a minha avó, era o avô, ela tava vendo o avô dela e aí ela não conseguia ficar só e eu tava sempre com ela, e eu ficava assim, porque ela via e eu não via, (riso) né, até que aí eles foram num terrero, e eu acompanhava, eu era a única criança, eu acompanhava né, então eu vivi essa experiência cedo mas só que como eu não entendia, eu tinha taaanto medo, dava uma angústia tão grande na hora de voltar, quando terminava tudo que voltava ficava uma angústia muito grande, eu acho que aquilo gerou um medo em mim né, e aí, passou tempo, eu cresci, fiquei adulta ai eu conheci uma senhora, era sogra do meu irmão, que também trabalhava com esse lado da espiritualidade de cura e ela me convidou uma vez pra eu assistir e aí foi o meu primeiro contato com a entidade né, ele veio me perguntar por que que eu tremia tanto, por que que eu tinha medo, aí eu disse, eu não sei o por que do medo né, eu não entendia o por que do medo, ai ele falou assim que a partir daquele dia eu não ia mais ter medo e realmente eu não tive medo, pelo contrário, é, dali eu não tive nenhuma curiosidade de conhecer mais, de frequentar mais, a minha curiosidade veio já na faculdade né, tava fazendo o MITS, que, a gente passava, cada vez que a gente passava muito tempo fora, fora aqui do aldeamento, aí começava a acontecer essas coisas né, as meninas que tinham sensibilidade elas começavam a sentir algo espiritual que a gente não sabia, como resolver, não sabia como lidar e sofria o grupo todo né, aí a partir de então foi que eu fui buscar mais sobre a espiritualidade, por que assim, da forma que eu queria entender eu queria que as outras pessoas entendessem também pra aprender a lidar com aquilo né, e aí foi que eu, eu, foi uma das pessoas que eu queria que tivesse no MITS né uma disciplina sobre espiritualidade, a turma toda achou assim, ‘ahm, espiritualidade não’, muita gente é católico né, não tinha tanto evangélico, é católico, eu: ‘mas por que não se todo mundo sofre junto do mesmo problema? Eu por exemplo eu não sei como lidar mas eu quero entender e vocês que sofrem vocês

também deveriam entender!’ eu sei que foi uma luta pra ter, pra que a gente conseguisse colocar na grade curricular mas eu consegui né, aí, assim, e foi bom por que a partir de então a gente sofreu menos, todo mundo, por exemplo, os meninos que eram quem mais lidavam com elas por conta de força por que elas queriam correr, tinham força, então nós mulheres nem se aproximavam né, então eram eles, quando a gente começou a conhecer mais a respeito, elas que sofriam começaram a procurar né como se prevenir pra não ter que sofrer fora de casa e a gente também sabia como fazer quando acontecia né, pra onde levar, enfim...(NEIDE)

Os componentes do fluxo narrado por Neide estão em consonância com a noção de Labov de narrativa canônica, que aqui é chamada por mim de Longa História em distinção à Curta História descrita por Flannery (2010). Nesse sentido, essa narrativa oral traz uma *orientação* em que encontro a época de início da narrativa, “*desde menina*”, da qual se inicia a temática ou questão disparadora- *os dois lados da espiritualidade*- seu encadeamento de ações, de tramas e de dramas pessoais e, possivelmente, coletivos. Dessa forma, na seção de *orientação* o ouvinte, ou mesmo o leitor, acessa lugares, tempos e fenômenos priorizados na narração: “*da espiritualidade como cura e a parte igreja, né, e o meu avô, minha avó muito católica então a gente tava sempre na igreja e eles também acreditavam na espiritualidade de cura e frequentavam também quando necessário né*” (NEIDE).

A questão *orientadora* da história contada pela professora traz a espiritualidade em meio a personagens do universo familiar, em espaços de referência das práticas espirituais locais em que são identificáveis os dois lados dessa temática: *a parte da igreja* e *a como cura*. Desse modo, com esses trechos ilustradores dessa questão geral da narrativa, a professora, que também é personagem na história, situa minimamente seus ouvintes diretos (eu e Mazim) quanto ao seu cenário ponto de partida. Em relação a essa temática identifico alguns pontos que contribuem na *avaliação* do porquê ou, em outras palavras, traz justificativas para a assunção dessa narração.

Uma delas, leio no trecho, “*aí eles foram num terrero, e eu acompanhava, eu era a única criança...*”, em que Neide indica a peculiaridade desse episódio apresentado. Que me faz pensar, o quanto para esse contexto, é algo particular a presença de uma criança a acompanhar sua avó e prima no *terrero* diante do destaque feito pela narradora acerca disso. Principalmente, quando é sinalizada uma constância dessa ação e não sendo ela quem estaria a receber o “trabalho” de cura.

Outro trecho de *justificativa* para a narração, aparece-me na seguinte parte: “*dali eu não tive nenhuma curiosidade de conhecer mais, de frequentar mais, a minha curiosidade veio já na faculdade né, tava fazendo o MITS...*”, que traz os *porquês* para confecção dessa Longa História. No que tange a si mesma, ao demarcar que a partir da experiência com a

entidade seu medo cessou e sua curiosidade também, Neide traz uma justificativa para a partilha dessas experiências específicas em forma de narrativa, pois inserem acontecimentos significativos a contar, relevantes em sua trajetória biográfica e de seu universo familiar e local, de modo que vale a audiência dos ouvintes.

Esse trecho também realiza um elo entre a experiência do *caso da prima* com a de *contato com a entidade*, essa ligação em torno do desaparecimento e ressurgimento da curiosidade constitui um porquê da contação desses acontecimentos e sugere ao ouvinte a existência de um nexos a se revelar no próximo episódio a ser narrado. O mais relevante quanto à *avaliação* neste caso, é que tais justificativas e quaisquer outras giram em torno da questão maior sinalizada na *orientação* da história.

Em prosseguimento, percebo as *orações de complicação* em que cada enredo relativo a um acontecimento contado e à história no geral demonstram o drama vivido pelos personagens em suas tramas de relações e circunstâncias que chegam um clímax. Encontro três segmentos de curtos enredos que formam o enredo maior da temática geral: “*um caso de uma prima*”, “*o meu primeiro contato com a entidade né*” e, no MITS, “*fora aqui do aldeamento, aí começava a acontecer essas coisas né*”.

Esses trechos tanto apontam essas orações, mas como indicam uma qualidade dramática das experiências de cada um dos acontecimentos narrados. Essa sucessão de enredos, ligados entre si e com um enredo maior, fazem-me supor, que junto ao fluxo de narração, segue um fluxo demonstrativo da práxis existencial acerca da temática orientadora dessa história. Em cada enredo, mediações intergeracionais específicas em inscrições da espiritualidade de cura que podem ser identificados nessas relações: (a) a prima a ter uma visão do avô e a menina narradora a lidar com esse acontecimento enquanto faz-lhe companhia; as duas primas em suas interações e relações com a avó (e o avô) nas idas ao *terrero*; (b) a narradora adulta com a sogra do irmão a mediar seu primeiro contato com uma entidade; (c) a narradora estudante do MITS com as “meninas” e os “meninos” também estudantes, fora do aldeamento, a sentir algo espiritual.

Consequentemente, identifico também as seções de *resolução* desses clímax, em função dessas mediações específicas, e que trazem a intensidade significativa dessas experiências pelos afetos que marcam seus desfechos: no primeiro enredo, a angústia e o medo; no segundo, o contrário do medo; e no terceiro, a curiosidade e o sofrer. O afeto emerge e estende-se em ações e relações, impossíveis de afastar desse processo a compreensão da sua dimensão ética-política que fomenta e é fomentada nos dramas desses

episódios. Por fim, reporto-me aos componentes dessa Longa História, vejo que a *coda* surge em pequenas transições entre um enredo e outro, até chegar ao desfecho do enredo maior.

No primeiro enredo, a *coda* se mostra neste ponto, “*e aí, passou tempo, eu cresci*”, no segundo, “*é, dali eu não tive nenhuma curiosidade de conhecer mais, de frequentar mais...*” e no terceiro, “*e a gente sabia como fazer quando acontecia né, pra onde levar, enfim*”. A *coda* aqui tem como propriedade reiterar o desfecho para se transitar ou para outro enredo ou para a conversa na situação de entrevista. Agora, a título de problematizar melhor alguns pontos já mencionados e outros a explicitar, creio ser oportuno dedicar mais linhas em relação à temática geral da narrativa, pois nela encontro, e considero ser uma interpretação razoável, pelo menos dois indícios: do hibridismo e da interculturalidade constituinte da relação religiosidade e espiritualidade; da tradução, das negociações em torno do espiritual.

Ambos indícios envolvem os contatos entre cosmovisões distintas que se defrontam nas fronteiras, entendidas por Bhabha (1998) como entrelugar privilegiado de produção cultural pós-colonial. Nesse aspecto, no início da narrativa, a professora traz, um cenário de relações de fronteira, geracionais e religiosas/espirituais, que participam da dinâmica étnica Tremembé. Na situação contada, noto que o universo familiar é perpassado pela espiritualidade de cura através das mediações geracionais entre avôs e primas. Os dois lados da espiritualidade têm sua condição de possibilidade a intergeracionalidade, entre primas e avôs, entre *estar sempre na igreja e também acreditar e frequentar a espiritualidade de cura*.

Os *dois lados da espiritualidade* parecem expressar essa hibridez na produção de formas simbólicas que não se adequam aos cânones religiosos ocidentais, mas dizem de uma interculturalidade, conforme Walsh (2005), de um processo e uma ação de criação, portanto, de transformação dos códigos de entendimento e de orientação do religioso e do espiritual. Assim, *os lados da espiritualidade* são definidos, segundo Pompa (2003), nas negociações e disputas em torno do espiritual que remontam aos conflitos de nosso processo de colonização e adentram, mais contemporaneamente, nas tensões da emergência étnica do povo Tremembé.

Assim, essa narrativa oral com seu tema, *os lados da espiritualidade*, sugere-me uma forma simbólica que traz no fluxo de sua narração de experiências os contornos biográficos e históricos do hibridismo dessas tensões de fronteira. Essa narrativa constitui e remete a *traduções*, como ação intercultural e intergeracional, do *espiritual* em um mundo em constante transformação e conflito, que exige dos sujeitos que o habitam uma práxis existencial de ressignificação dessa temática.

Dessa maneira, no primeiro e segundo enredo, percebo mediações simbólicas e sociais de teor *familiar-comunitário-espiritual* (a prima, o avô, a avó, o terrero, a sogra do irmão, a entidade), e no terceiro, de teor *institucional-territorial-religioso-espiritual* (faculdade/disciplina/grupo de estudantes, fora do aldeamento, católicos e evangélicos, algo espiritual). Em todos os três enredos, observo ações de apoio inter e intrageracionais diante de experiências inquietantes, marcadas por afetos de sofrimento ou de medo. No *caso de uma prima*, o apoio prestado pela própria narradora-menina junto a sua prima, que por ter uma visão, “*ela não conseguia ficar só*”, o que necessitava da presença da narradora, “*eu tava sempre com ela*”, mas que também não passava isenta dessa experiência pois “*eu ficava assim, porque ela via e eu não via*”. Nesse aspecto, o enredo traz um drama cuja potência mobilizadora coloca em questão o estatuto da vidência, quem é o que pode ver e pode ser visto? Daí que a recorrência à *espiritualidade de cura* no *terrero* pressupõe um ethos ou cosmovisão que referende e valide os saberes mobilizados para lidar com a situação, presente no início dessa narrativa, “*segundo a minha avó, era o avô, ela tava vendo o avô dela*”.

Assim, nesse drama vivido o apoio mobiliza ações, relações e saberes em torno dos desafios com que os sujeitos se depararam diante do caso exposto. O apoio pode proporcionar o sentimento de cumplicidade que vem pela presença, pela busca por entender o que se passa e pelo acompanhamento, nesse caso, de uma ação espiritual local, no *terrero*, que conta com a mediação intergeracional dos avôs para se realizar. Ainda em relação a esse acontecimento, percebo que a experiência da espiritualidade Tremembé pode suscitar aos sujeitos interrogações profundas e afetos intensos frente a esses fenômenos de difícil compreensão imediata e que repercutem nesse próprio sujeito:

então eu vivi essa experiência cedo mas só que como eu não entendia, eu tinha taaanto medo, dava uma angústia tão grande na hora de voltar, quando terminava tudo que voltava ficava uma angústia muito grande, eu acho que aquilo gerou um medo em mim né (NEIDE).

A percepção da qualidade dos afetos, nesse exemplo, medo e angústia, é fundamental para a compreensão da experiência do acontecimento e de suas repercussões no curso da vida das pessoas envolvidas, que poderão sentir, inclusive, de modos distintos e com desdobramentos diversos em suas trajetórias biográficas.

O segundo enredo, *o meu primeiro contato com a entidade*, já surge como desdobramento do anterior, no sentido de que suas inquietações e interrogações não se extinguem, pelo contrário, continuam nesse encontro. Trago novamente o trecho em questão pois considero ser um relato muito rico do debulhar biográfico e histórico da espiritualidade:

e aí, passou tempo, eu cresci, fiquei adulta ai eu conheci uma senhora, era sogra do meu irmão, que também trabalhava com esse lado da espiritualidade de cura e ela me convidou uma vez pra eu assistir e aí foi o meu primeiro contato com a entidade né, ele veio me perguntar por que que eu tremia tanto, por que que eu tinha medo, aí eu disse, eu não sei o por que do medo né, eu não entendia o por que do medo, ai ele falou assim que a partir daquele dia eu não ia mais ter medo e realmente eu não tive medo (NEIDE)

Uma experiência da espiritualidade adentra na vida na narradora, mediada pela intergeracionalidade presente em seu universo familiar, concretizada por um *convite* a um trabalho com o lado da espiritualidade de cura. No acontecimento do primeiro contato, a interlocução com a entidade e a retomada do medo de outrora e do momento presente. Tal afeto, expresso em tremor, alude à força dessa experiência em que é a própria entidade quem se volta ao seu sentir. Interessante notar o nexo entre medo e não entendimento nos enredos. No primeiro, o medo por não entender, em uma experiência que se deu muito cedo. No segundo, o não entendimento do por quê do medo, o não saber o por quê do medo. A integração entre saber e afeto profundamente evidentes nesses acontecimentos. E o que desconstrói esses nexos mencionados? Na narrativa, *leio* que a experiência sobre a mesma questão e com intensa força afetiva, possibilita a perda do medo e uma mudança de atitude.

O terceiro enredo, relativo ao MITS, *“fora aqui do aldeamento, aí começava a acontecer essas coisas né”*. Traz elementos bastante interessantes sobre as novas disposições frente à espiritualidade. Um diz respeito a acontecimentos de difícil entendimento a ocorrer após um tempo fora do aldeamento. Mais uma vez, experiências extremas, desafiadoras dos entendimentos, apesar de serem associadas ao espiritual: *“aí começava a acontecer essas coisas né, as meninas que tinham sensibilidade elas começavam a sentir algo espiritual que a gente não sabia, como resolver, não sabia como lidar e sofria o grupo todo né”* (NEIDE)

Daí, emerge mais uma busca por parte da narradora pela espiritualidade. Se no primeiro enredo, ela considerava cedo sua experiência, o que não lhe impediu de acompanhar e ir ao terrero. Agora, na ausência do medo, mobilizada pela experiência fora do aldeamento, a narradora destaca seu buscar, seu querer entender, aprender a lidar com *aquilo*. Esses aspectos convergem com a proposição da espiritualidade como experiência, permeada de afetos, deflagradora de interrogações e de produção de sentido para a vida e a existência.

O que torna ainda mais rica, é essa passagem de uma busca individual para as demais pessoas, quando Neide, junto com outros, visualiza a espiritualidade em uma disciplina do MITS. É o ingresso de mediações escolares sobre uma temática, até então inscrita nas mediações do universo familiar e comunitário. Essa entrada da espiritualidade em instituições, neste caso, a escola Tremembé, possui um intuito muito definido para a professora: que as

peças entendessem, aprendessem a lidar com isso. À resistência inicial exigiu, nos dizeres de narradora, uma luta para o adentrar desse tema no currículo. Em parte, cogito que a variedade de religiosidades (católicos e evangélicos) entre os Tremembé fundamentou negações quanto a esse tema. Certamente, uma resistência à espiritualidade de cura, a esse lado, e possivelmente denotadora de uma tensão entre cosmovisões distintas. Momento esse de luta que pareceu envolver um debate, reflexões acerca dessas experiências e do sofrimento de todos/as em episódios como o mencionado na narrativa. Seja para as pessoas com sensibilidade ao espiritual, seja para as que as acompanhavam. Ao adentrar nas mediações acadêmicas, a espiritualidade, sobretudo a de cura, insere-se em um lugar dos saberes fundados tradicionalmente por cosmovisões eurocêntricas, em que a escrita é uma mediação privilegiada nesse espaço e na sistematização e transmissão desses referidos saberes.

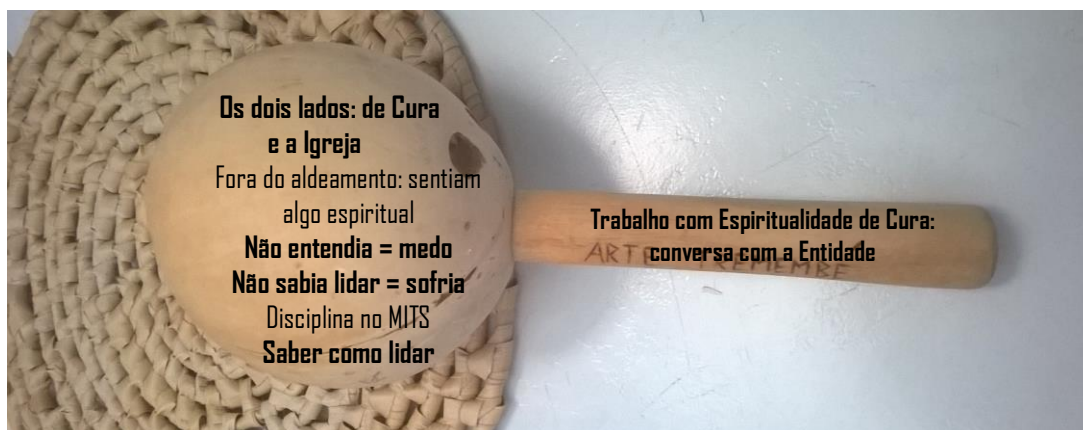
A espiritualidade de cura então, ao passo em que insere a Tradição Oral nesse cenário, leva ou fortalece as mediações que lhe são peculiares -os mais velhos, as lideranças como interlocutores prioritários para o acesso e entendimento dessa tradição, a valorização das interações dos universos familiares dos próprios estudantes e das experiências de espiritualidade vividas ou ocorrentes, inclusive, durante o período do próprio MITS.

Com a entrada dessa disciplina, na ótica da professora, as pessoas passaram a sofrer menos, desde as meninas com maior sensibilidade ao espiritual, aos meninos que, em certos momentos tinham que segurá-las pois elas queriam correr e apresentavam muita força. O sofrer menos por conta dessas situações originou-se do *“conhecer mais a respeito”* que acredito ter proporcionado às pessoas outras mediações com a espiritualidade e como desdobramentos a procura de *“como se prevenir pra não ter que sofrer fora de casa e a gente também sabia como fazer quando acontecia né, pra onde levar, enfim...”*.

O ingresso dessa temática nesse espaço escolar-acadêmico, como uma disciplina, segundo essa narrativa, fortaleceu a conexão da experiência da espiritualidade com mediações simbólicas e sociais a permitir a apropriação de ações, significados e saberes a aplacar os afetos até então presentes nos referidos momentos. A intergeracionalidade, pelo que apreendo desse enredo particular e da história no geral, faz-se atuante como uma ponte de comunicação e de mediação por onde as pessoas se encontram com o espiritual, com saberes relativos à espiritualidade. O contato com a entidade ou com espírito surge na intrageracionalidade entre as primas e na intergeracionalidade originada na interação com a sogra do irmão, o que mostra o traço familiar dessa dinâmica geracional, em cujas experiências a espiritualidade ingressa enquanto experiência. Pois nesses casos, mais do que uma diferença etária,

experiências formadoras de posições geracionais distintas, fazem do contato entre gerações uma interação com o espiritual em si, como no caso da prima ao ver o avô e da conversa da narradora com a entidade. Assim, apresento as imagens dos *Saberes-sementes do Maracá* de experiências de Espiritualidade narradas pela professora e dos Trançados intergeracionais lidos nos enredos dessa Longa História tecida por essa professora da Escola da Praia.

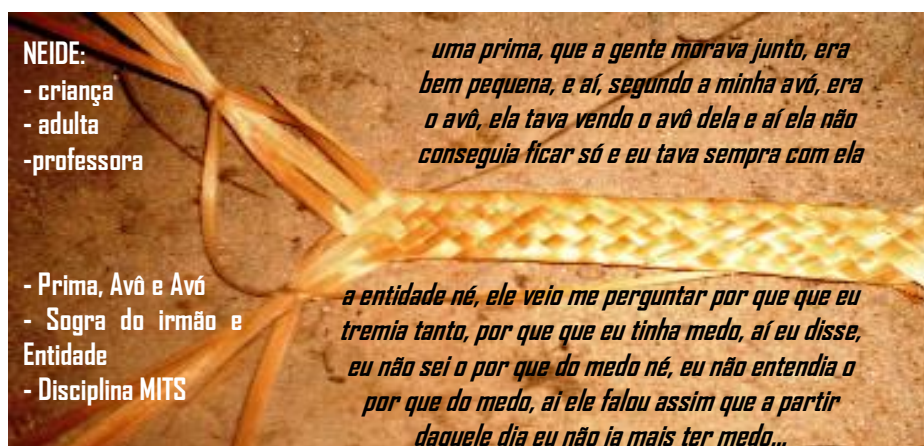
Figura 29: Saberes-sementes dos Maracá “Os dois lados”



Fonte: arquivo próprio

Os *saberes-sementes do maracá* das experiências dessas narradas ingressam nas tramas intergeracionais contadas, de modo que, os enlaces entre gerações constituem significados da e para a espiritualidade Tremembé. Assim, a dinâmica geracional não é mero cenário no qual os saberes pairam independentes, mas relação constituinte, não única, onde se dá seu ingresso e inscrição semântica. Inclusive, com um caráter mediador e recursivo da etnicidade demarcada pela presença de entidades espirituais, em algumas narrativas colhidas, entendidas como Troncos Velhos encantados.

Figura 30: Trançados Intergeracionais Narrativa “Os dois lados”



Fonte: Foto de fundo extraída do TCC do MITS dos professores José Vicente e de Luiz Henrique

6 NATUREZA, INTERGERACIONALIDADE E ESPIRITUALIDADE

Em tópico anterior, sinalizei as grandes categorias temáticas do conjunto de narrativas que pude experienciar sua construção nas visitas dialógicas impulsionadoras das observações, participações e entrevistas episódicas realizadas. Essas categorias foram a *Natureza*, a *Medicina Tradicional* e o *Torém*. Conforme dito, seu debulhar ocorreu já no decorrer dos momentos de aproximação e de inserção das visitas dialógicas, pois foram as *palavras* enunciadas pelos participantes nas entrevistas, nas Marchas, em Assembléias e nas apresentações que assisti dos TCC's do MITS, que orientavam, explicita ou implicitamente a que esse tema, a espiritualidade, refere-se e a quem procurar para conhecer melhor sobre ela.

Já nos momentos de interlocução, em visitas a lideranças ou professores, em entrevistas ou em participações em seminários (sobre o currículo na Tapera e o do Uru da Diversidade de Saberes Tremembé na Passagem Rasa), essas palavras emergiam de forma potente para a possibilidade de comunicação e de entendimento mínimo para a própria conversa e troca de ideias. Esse valor de código de interação e de interpretação acerca do tema, ainda antes do momento de transcrição e de análise/compreensão também corroborou para a transformação dessas *palavras* em *categorias* orientadoras do meu olhar sobre as histórias e suas narrativas intrínsecas.

Assim, as narrativas que trago aqui, neste tópico **Natureza, Intergeracionalidade e Espiritualidade**, são emblemáticas dessa triangulação sugerida, pois trazem as experiências de mediações intergeracionais nas quais há a inscrição da espiritualidade Tremembé. Além disso, são narrativas, cuja experiência de ouvi-las na situação de entrevista e de transcrevê-las proporcionaram-me leituras da palavra e do mundo (FREIRE, 1987) de forte potência compreensiva dos objetivos desta pesquisa sobre os acontecimentos, os dramas e tramas de seus personagens. Processo esse que indica uma experiência de e na leitura (LARROSA, 2015) dessas narrativas já transcritas, que junto com os procedimentos de categorização temática (MORAES, 2005; CRESSWELL, 2013) constituem essa “*leitura profunda*” dos constructos acerca da espiritualidade nas relações intergeracionais Tremembé.

A confecção que faço na ideia de “*leitura profunda*”, parte dos aspectos apontados por Freire (1987) quanto às relações indissociáveis entre texto e contexto, entre palavra e mundo, tecidas por e em um corpo consciente. Junta-se à compreensão das *formas simbólicas* da Hermeneutica Profunda de Thompson (1995), a considerar seus aspectos simbólicos e sociohistóricos inerentes. Então, em continuidade ao exercício de “*leitura profunda*” da

espiritualidade e da intergeracionalidade nas narrativas de lideranças e de professores, chego à apreciação junto àquelas referentes à categoria *Natureza*. São *formas simbólicas interculturais* trançadas nas intencionalidades, das mediações e dos afetos constitutivos dessa palavra.

Para iniciar essa tessitura compreensiva, trago algumas histórias de encanto no espaço em que hoje é a escola da Tapera e em seu entorno. Nessas histórias, participam outros seres da natureza, não humanos, em mediações intergeracionais dentro do cenário escolar e comunitário. Desse modo, segue abaixo as narrativas de Dona Elita, pertencente à geração das lideranças, e de Joelma, da geração de professores/as, da referida escola.

A primeira história que trago, então, foi contada por Joelma, professora da escola da Tapera, por sinal, conforme me foi dito por outros professores, com uma forte participação nas práticas escolares daquela comunidade, tendo ensinado, inclusive a alguns dos atuais professores. Em uma entrevista coletiva, realizada em 18 de março de 2016, na sala da secretária da referida escola, Joelma junto com Lulu e Gustavo, professores, à época das disciplinas sobre Medicina Tradicional em diferentes turmas do ensino fundamental e médio.

Essa história surge no decorrer da conversa entre os professores, quando, após comentarem sobre os desafios em abordar a temática da espiritualidade dentro do contexto pluri-religioso das turmas, Joelma aponta:

é assim, porque assim, a gente tem que aprendê, né, essa importância, se nós somos Tremembé, nós tem que sabê, por mais que tem, influencia é do, do evangélico, do catolicismo, mas nós temo que sabê que a espiritualidade é nossa, é do povo Tremembé, né, e temos que valorizar (JOELMA, 2016).

Esse pequeno trecho traz consigo e me remete à reflexão que fiz, na leitura da narrativa da professora Neide, com a temática maior, *os dois lados da espiritualidade*, do hibridismo como marca da produção cultural nos contextos pós-coloniais. O lugar de enunciação sobre a espiritualidade, é um *entrelugar*, fronteira de contato e de influência, que traz e delinea as circunstâncias sociais e históricas dos aprendizados, do que saber, que saber traz o pertencimento étnico, o que e por que valorizar.

Nos interstícios das relações geracionais e étnicas, as *formas simbólicas* são produzidas, partilhadas, interpretadas e reconstruídas de modo a compor e refletir as relações entre significado e poder. Assim, as *formas simbólicas* da espiritualidade do povo Tremembé emergem dessas relações, em uma produção cultural marcada pelo *hibridismo* no qual observo a interculturalidade como a característica das apropriações geracionais e étnicas em torno da espiritualidade. O contexto pluri-religioso está envolto nessas relações entre significado e poder, que são inseridas e delineadoras do processo de narração das experiências

das mediações geracionais e étnicas em torno do tema espiritualidade. Assim, ao ler as histórias que se seguem, parto do pressuposto de serem *formas simbólicas* interculturais, pois seus contornos e teores são definidos no hibridismo de suas fronteiras geracionais e étnicas.

6.1. “Aqui foi Morada dos Encantado, foi Morada dos Troncos Velhos”

Nesse sentido, sigo para a análise dessa narrativa oral produzida pela professora Joelma que reproduzo na íntegra abaixo:

até que, quando, é teve, o ensino médio, 2013, 2012, eu lembro que teve, que o Henrique trabalhava com a turma e ele chegou a levá várias vezes aula de campo pra mata, momento sagrado né? Levá pra mata aqui, ao lado do colégio, né, e aí até a gente via nas fotos, eles debaixo assim, de umas árvore bem escura, e umas liderança, dando a palestra, cortando a planta, assim, é um momento de espiritualidade, porque quando você tá debaixo de uma mata, duma árvore, ali, ali você, quem, quem, se concentra, sente, né, sente ali, que ali tem algo, é espiritismo né? Como aqui, como aqui na escola, como aqui na escola você observa, você já foi testemunha disso, que esse ambiente, é um ambiente sagrado, ambiente onde tem, encantado aqui dentro, né, tem encantado, aqui foi morada dos encantado, foi morada dos troncos velhos, nós conversando com as nossas lideranças, ‘ah, aquela área dos troncos velhos’, né, ‘que é a morada dos Cabral’, dos troncos velhos, então a gente sente, né, num é só uma pessoa, que já sentiram, várias pessoas que chegaram aqui, sente, sente algo que num é normal, né, e aí assim, e que nós temos que vivenciar dentro da nossa escola, porque se não vai se perder (JOELMA, 2016).

A narrativa acima constitui uma Curta História que possui parcialmente os componentes da narrativa clássica conforme descrito por Flannery (2010). Os elementos de *orientação* dos ouvintes e, agora, leitores, fica bastante nítido no trecho ao lado: *até que, quando, é teve, o ensino médio, 2013, 2012, eu lembro que teve, que o Henrique trabalhava com a turma e ele chegou a levá várias vezes aula de campo pra mata, momento sagrado né?*

O cenário dessa narrativa, composto por personagens, tempos, espaços e ações do espectro experiências da geração dos ramos de professores, conjuga acontecimentos escolares e comunitários, que integram um tempo, o *momento sagrado*, um espaço, a *mata*, em uma ação, *a ida à aula de campo*, de pessoas, *a turma do ensino médio*.

Como elementos de *justificativa* para os dois enredos dessa narrativa, observo o dois trechos, cada um ao final de um dos enredos. No primeiro, acerca da aula de campo na mata, o trecho “*é espiritismo né?*” indica o porquê da contação desse acontecimento por sua sacralidade. Para seguir ao outro enredo, a narradora insere uma referência a uma experiência comum a um dos outros professores “*você já foi testemunha disso*”, com essa parte ela fortalece a legitimidade do próximo enredo frente à *orientação* feita. Por fim, identifico uma *justificativa* relativa ao segundo enredo sobre a sacralidade da escola, “*num é só uma pessoa,*

que já sentiram”, em que novamente, estende o acontecimento a outras pessoas, mais especificamente, a afetos perante as experiências de espiritualidade na escola.

Como disse anteriormente, é uma Curta História com dois enredos, pois é possível identificar *orações de complicação* mas que não chegam a desaguar em um clímax propriamente e assim não carecem de uma típica *resolução*. A isso atribuo a peculiaridade das interações sociais que constituem essa narração, uma entrevista em grupo, em que a extensão da fala de uma participante impediria a fala dos demais e as interlocuções dessa conversa em grupo. A passagem da palavra entre os/as participantes, os instantes de escuta e de fala, de continuidade e de mudança das ideias.

A frase final, aos moldes da *coda*, “*e aí assim, e que nós temos que vivenciar dentro da nossa escola, porque se não vai se perder*”, além de anunciar o desfecho dessa história para que os demais professores possam seguir na conversa em andamento, reitera a posição de Joelma quanto ao que se deve saber e aprender. Algo a se vivenciar na escola, sob o risco de se perder. Daí, ao meu ver, um destaque a algo a ser vivido e não somente sabido. Nessa história, leio um acontecimento revelador de outras mediações nas quais a experiência de espiritualidade pode se inscrever. Trata-se de ações escolares, a mediar a relação de possíveis gerações de estudantes do ensino médio com a geração de lideranças, e, desse modo, com os antigos, os Troncos Velhos.

Como sinaliza Wertsch (2000), a ação mediada traz consigo a tensão irreduzível entre agente e ferramenta cultural, a ação escolar, da *aula de campo*, em uma leitura pertinente a este estudo, carrega a unidade entre professor e saberes da espiritualidade, promotora da ação em direção à mata e à liderança. Estudantes do ensino médio debaixo de uma árvore escura a ouvir a palestra de lideranças que enquanto dizem, cortam plantas, ou enquanto cortam plantas, dizem. Árvore, planta, lideranças, professor e estudantes em uma configuração e situação na qual os saberes permeiam a todos, o ensinar é possibilidade de todos, e a posição geracional das lideranças as concede uma enunciação peculiar nesse contexto mas com o qual transfere em plenitude a sacralidade para esse momento de ensino e aprendizagem.

Um cenário retratado pela professora condizente e crucial não para se falar da espiritualidade somente, mas para senti-la: “*assim, é um momento de espiritualidade, porque quando você tá debaixo de uma mata, numa árvore, ali, ali você, quem, quem, se concentra, sente, né, sente ali, que ali tem algo*”.

O cenário acima descrito favorece, condiz e a *concentração* possibilita o afeto, o sentir a existência de algo ali, naquele lugar. O que torna a *aula de campo na mata* um momento

sagrado. A mata ao lado do colégio. Assim, as mediações intergeracionais se fazem presentes e nelas ingressa a espiritualidade, mas, neste caso, outros seres participam da experiência dessa mediação, *a árvore, a planta e a mata*, conforme relações e interações se desenvolvam.

Há várias nesse acontecimento, a ida à mata, a palestra das lideranças e o corte da planta, e, relevantemente, a concentração. Em todas elas, a referência a um outro, mesmo, inclusive, que esse outro seja a si mesmo. E esse algo, que para se sentir é necessário se concentrar, é o espírito. Desse curto enredo, a narradora desloca-se para a escola, ambiente anteriormente morada dos encantados, dos Troncos Velhos, de onde alude-se sua sacralidade. Algo sabido pelo sentir *de várias pessoas que chegaram aqui*, em que aqui é a escola. E pela intergeracionalidade dos professores com as suas lideranças: *“nós conversando com as nossas lideranças, ‘ah, aquela área dos troncos velhos’, né, ‘que é a morada dos Cabral’, dos troncos velhos”*. A natureza presente pela referência à árvore, à planta, à mata, mas também passível de ser lida na escola, pelos encantados que existem em seu interior. O que apreendo pelas demais entrevistas e acontecimentos dos quais participei, o próprio ambiente escolar não elimina a natureza de si, pois nele os encantados se fazem presentes.

E esse entendimento tem seu debulhar concretizado quando os professores, assim como nas mediações do universo familiar, buscam os *mais velhos*, as lideranças para saber e assim aprender sobre o passado do lugar onde hoje é a escola: *“aqui foi morada dos encantado, foi morada dos troncos velhos, nós conversando com as nossas lideranças, ‘ah, aquela área dos troncos velhos’, né, ‘que é a morada dos Cabral’, dos troncos velhos”*.

As lideranças exercem nessa dinâmica geracional e étnica, um papel de transmissão das semânticas dos Troncos Velhos às demais gerações, por meio, por exemplo, do ingresso da espiritualidade no currículo da escola com a disciplina Medicina Tradicional e do próprio MITS. Dessa maneira, professores/as, em uma unidade geracional, como a daqueles que participaram do MITS, passam a exercer uma mediação, entre as lideranças/Troncos Velhos e estudantes. Um caso peculiar, que pude vivenciar, foram as aulas sobre a Espiritualidade Tremembé no ensino médio da Praia, conduzidas pelo Cacique João Venança e a professora Neide. Nessa oportunidade, pude presenciar um momento de “concentração” na beira do mar de Almofala, orientado pelo cacique, que destacava “elementos” da Natureza como o mar, o vento, o som dos pássaros e suas relações com os Tremembé e a espiritualidade. Nesse caso, a experiência produtora de saberes ali vivida, era mediada recursivamente pelo cacique e a própria Natureza, em suas diversas expressões e forças.

Destaco, quanto à mediação junto aos Troncos Velhos e à Natureza, que também se dá no universo familiar, já que muitos estudantes, professores e lideranças tem algum parentesco, e na comunidade. Nas ações, acontecimentos e relações que se dão na Tapera e demais localidades de Almofala ocorrentes por razões não exclusivamente da dinâmica escolar, mas que até chegam a influenciá-la (a Marcha Tremembé, a Assembléia do povo Tremembé etc).

Ainda quanto a essa narrativa, leio nos seguintes trechos relevantes aspectos da relação entre escola, mata e sagrado, “*ali, ali você, quem, quem, se concentra, sente, né, sente ali, que ali tem algo, é espiritismo né?*” e “*então a gente sente, né, num é só uma pessoa, que já sentiram, várias pessoas que chegaram aqui, sente, sente algo que num é normal, né*”.

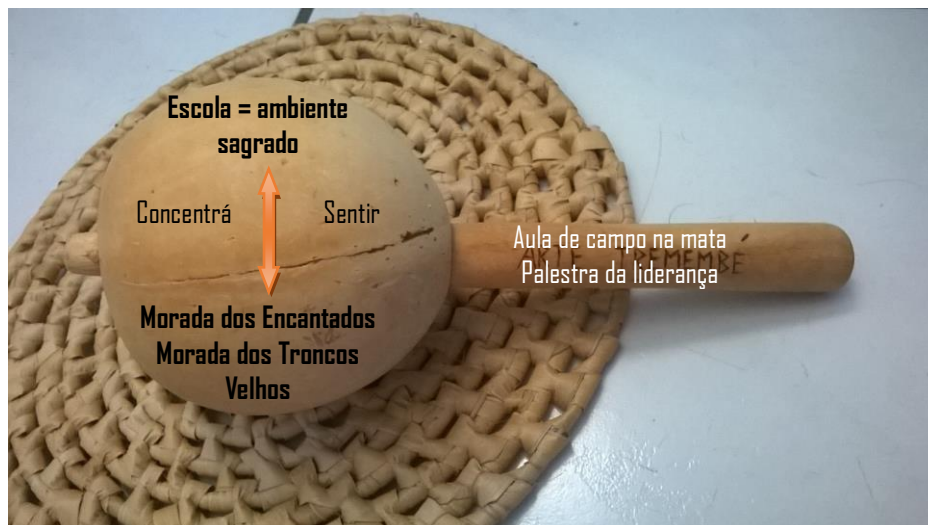
As frases acima surgem na história como momentos da narração em que se ratifica o sentir como modo de apreensão da existência de *algo*, de *espiritismo*, de *algo que num é normal* encontrado na escola e na mata ao seu redor. Esse sentir, agregaria uma experiência de espiritualidade em mediações intergeracionais, de professores e/ou de lideranças, com a mata e com os Troncos Velhos. Pela mediação da *concentração* como ação na qual se dá o contato e a comunicação com este *algo*, identificado pelos antigos, com a palavra *encantado*.

Em consonância com a narrativa apresentada em outro tópico, de seu Zé Domingo, transporto seus saberes de espiritualidade passíveis de contribuição para o entendimento desse processo. A potência afetiva e significativa da experiência do *sentir* que tanto afirma a existência desse *algo*, como deflagra as buscas em saber e entender acerca dele. *Sentir* que pode ser potencializado pela mediação da *concentração*. Daí que, o *sentir* na narrativa de Joelma, parece-me também trazer essa função, de afirmação de *algo que num é normal*, mas é da e está na natureza. Assim, a passagem da palavra *algo* para “*morada de encantado*”, “*área dos Troncos Velhos*” e “*morada dos Cabral*”, envolve *dúvida* que admite a incerteza como parte dessa realidade e de sua apreensão, e que, por isso, mobiliza rumo a mediações intergeracionais pelas quais as palavras dos antigos se encontram com as dos *mais novos* em busca de entendimentos acerca da espiritualidade do povo Tremembé.

Nessa hermenêutica do encanto, a mata é *morada* dos antepassados o que sacraliza o acontecimento da aula de campo, em que o sagrado da natureza se presentifica no cenário da narrativa (árvore, planta, mata, lideranças, professor e e estudantes) e pelas relações entre esses componentes na medida em que emergem o *sentir*, a *dúvida* e a interpretação do encanto que permeia esses momentos e lugares.

Assim, segue a imagem dos *Saberes-sementes* do Maracá de experiências com profundas inscrições na semântica da Natureza e da escola.

Figura 31: Saberes-sementes do Maracá “Morada dos Encantados”



Fonte: arquivo próprio.

Esses *Saberes-sementes* surgem das mediações intergeracionais na história enunciada pela professora Joelma, em experiências também suscitadas, no dizer de Manoel Domingos, como *obra da natureza*, conforme mostrado. A narrativa dos enlaces intergeracionais nos quais a espiritualidade ingressa, embora situada na Mata, também pode fazer alusão a mediações presentes em outras escolas e localidades, como a Praia e a Passagem Rasa, pois nestas tive a oportunidade de ouvir histórias que trazem elementos próximos a esses saberes.

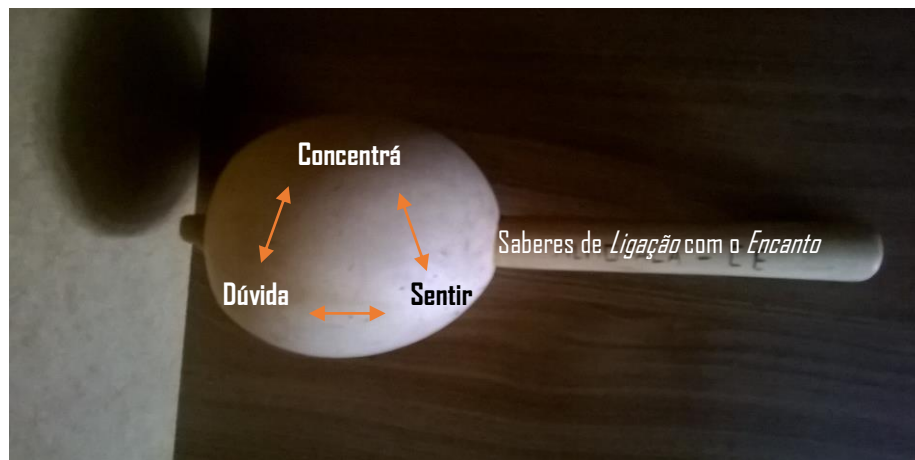
Figura 32: Trançados Intergeracionais Narrativa Joelma



Fonte: Foto de fundo extraída do TCC do MITS dos professores José Vicente e de Luiz Henrique.

Diante, portanto, dessa narrativa da *aula de campo na Mata*, leio indícios de *Saberes-sementes do Maracá* de experiências de *ligação* com o *Encanto*, ou seja, palavras anunciadoras de saberes mediadores da vinculação de professores e de lideranças com o espiritual, com a *morada dos encantados*, com os *Troncos Velhos*. Na imagem abaixo, ilustro o que estou a *ler* como saberes mediadores dessa referida *ligação*:

Figura 33: Saberes-sementes de Ligação com o Encanto.



Fonte: Arquivo próprio

Esses *Saberes-sementes* mediam a interpretação e possibilitam a *experiência com o encanto e de encanto*. Dessa maneira, tanto são condição para a apreensão dessas experiências, como para sua vivência. São transgeracionais no sentido de estarem além das fronteiras de cada uma dessas gerações, conforme abordarei na continuidade dessa *leitura profunda* das narrativas. E são intergeracionais pois emergem em mediações escolares e comunitárias promovidas e promotoras de relações entre professores, estudantes, lideranças e os Troncos Velhos Encantados.

A *leitura* dos indícios desses *Saberes-sementes* teve seu início nas próprias entrevistas quando me despertava a imaginação quando sujeitos geracionais enunciavam o *sentir* e o *concentrá* em suas experiências, por eles/as, relacionados à Espiritualidade. Mas até então, essa apreensão me ocorria sobre a potência significativa dessas palavras, mas de modo separado. Foi na transcrição da entrevista com seu Zé Domingo que pude alcançar um pouco da *língua da Tradição dos Antigos*, quando ele traz em sua narrativa o *sentir* e a *dúvida* conjugados. Assim, o primeiro traz os afetos como mediadores e integrantes da *experiência com o encanto*, e, pela complexidade e inquietude desse processo, a impossibilidade de explicações totalizantes, esse não saber mobilizador da experiência, é anunciado com a *dúvida* em contraponto à *crença* que, ao que parece, oferece um saber total.

Dessa forma, com a *leitura profunda* dos vestígios desses saberes da *Tradição dos Antigos*, compreendi com o dizer do Cacique João Venança e nas narrativas de muitos/as professores/as, como a de Joelma da Tapera, a de Andreína do Mangue Alto e a de Vilca da Passagem Rasa, sobre o *concentrá* também como mediador e integrante das experiências de Espiritualidade Tremembé. Assim, pude compreender que esses *Saberes* estão juntos, como

as sementes dentro do Maracá, e o chacoalhar deles, pelas experiências de mediações escolares-comunitárias e intergeracionais, promovem o ingresso e a inscrição da espiritualidade nesses acontecimentos.

São, em minha *leitura*, saberes orientadores da *Hermenêutica do Encanto*, do processo dialógico de interpretação e de efetivação dessas experiências. E, junto com os demais *Saberes-sementes e trançados intergeracionais* colhidos nesta pesquisa, constituem uma *Espiritualidade de Encanto*, a se somar àquelas que Brandão (2009) identifica na história do Brasil. Em convergência com esses aspectos que, traduzo como parte da hermenêutica do encanto a se dá por intermédio desses saberes de apreensão da espiritualidade, a *concentração*, o *sentir* e a *dúvida*, trago outra narrativa de Joelma, na mencionada situação de entrevista em grupo, que ela conta abaixo após eu lançar uma pergunta sobre as histórias presentes ali na própria escola e sobre a escola. Em resposta a essa pergunta, a entrevistada traz a seguinte História.

6.2. “A gente sente que tem algo aí nesse cajueiro...alguma coisa encantada”

é, esse cajueiro, bem de frente, ali, ao lado, a liderança do ti Calisto né, quando ele era vivo, ele nunca deixou cortar o cajueiro, e a gente num sabia por que, sempre quando iam o, o jardineiro tentava cortar, ele, falava pro Evandro vinha pedir pra não cortar, ai a gente sente que tem algo, ai nesse cajueiro, né, algo, alguma coisa encantada, alguma coisa, deles né, dos mais velhos, ai, a gente também não cortou, não corta, permanece ali, e eu acho que tem alguma coisa encantada aqui nesse cajueiro, né (JOELMA, 2016).

O trecho acima é composto de uma Curta História com enfoque no que se refere à relação com a alteridade da Natureza, aqui simbolizada no *cajueiro*. Nela há uma relação entre uma *liderança* e uma das árvores do cenário da escola, cujo breve enredo envolve a sua defesa, que não seja derrubada. O modo como a narradora tece a apresentação dessa Curta História valoriza o aprendizado para ela e professores, que subtendo em “*a gente*”, diante atitude perseverante de Ti Calisto em não cortar esse cajueiro. Um aprender diante da experiência do outro, da geração de velhas lideranças, e pela experiência com o outro na situação narrada: “*alguma coisa encantada, alguma coisa deles né*”.

Observo, então, a intergeracionalidade do olhar da narradora que torna a experiência da *liderança* na relação com o *cajueiro*, educativa pois ao ser narrada promove uma elaboração por parte da narradora dos sentidos desses acontecimentos. Exige, nesse ato de contar a adoção ou o debulhar de saberes para a compreensão dessas experiências.

Dessa forma, a primeira narrativa partilhada quanto à escola da Tapera, constitui uma Curta História (CH), pois a brevidade de alguns de seus componentes surge em acordo com a situação de entrevista coletiva, em que a palavra circula mais entre os/as participantes e torna as narrativas mais curtas, porém não menos polissêmicas e polifônicas. Nesse sentido, a *orientação* dessa primeira CH é explicitada nas primeiras linhas da transcrição ao anunciar ao narratário o cenário e seus integrantes principais: *o cajueiro e a liderança Ti Calisto*.

Os trechos seguintes trazem a conjunção dos componentes de *orientação* e de *avaliação*, pois neles pude descobrir outros personagens da História: *a gente* (os professores), *o jardineiro* e *Evandro*. O componente *avaliação* engloba as justificativas que a narradora lança para a escolha e desenvolvimento daquele narrar acerca do cajueiro nunca cortado quando a *liderança* era viva. São *orações* mas que por sua brevidade, não chegam a produzir um encadeamento provocador de um clímax, pelo contrário já apontam os desfechos tomados pelos personagens.

Diante deles, identifico na narrativa trechos *avaliativos* que valorizam as breves *orações* delineadoras do enredo da História: “...quando ele era vivo, ele nunca deixou cortar o cajueiro, e a gente num sabia por que...” e “...aí a gente sente que tem algo, aí nesse cajueiro...”. Esses pontos justificam a história relatada, expressa na *oração* “...sempre quando iam o, o jardineiro tentava cortar, ele, falava pro Evandro vinha pedir pra não cortar”.

Não há na História uma *resolução* propriamente, pois a narrativa não se dá por via de um encadeamento progressivo das ações, mas por outro lado, traz profundas *avaliações*, como diz Flannery (2010), que traduzem a pertinência e a relevância da História frente ao tema apresentado na entrevista.

Os aspectos que corroboram nesse sentido são “e a gente num sabia por que...”, “aí a gente sente que tem algo, aí nesse cajueiro, né, algo, alguma coisa encantada, alguma coisa, deles né, dos mais velhos”.

São referências a um campo semântico de *dúvida*, aquilo sobre o qual não se sabe, mas através do *sentir* se apreende *algo* no cajueiro alvo de defesa da liderança Ti Calisto. Como observo em outras narrativas, em alusão ao pensamento de Ricoeur, as ações de lideranças são tecidas como um texto passível de leitura e dessa forma, de interpretação por parte dos/as professores – *a gente*.

Isso implica em dizer que o ethos e a entelúquia geracional das lideranças é percebida e media as apropriações de professores quanto a essa experiência de espiritualidade.

A Natureza, em uma semântica da Espiritualidade Tremembé, parece-me englobar e reconhecer seres como as Lagoas, ao mar, ao mangue, ao lagamar e a mata. Isso reflete a percepção da existência de *alguma coisa encantada* nessa árvore. A alusão aos antepassados, “*algumas coisas deles né dos mais velhos*, junto ao *sentir* algo no cajueiro, fundamenta a opção por não cortá-la.

E expressa uma intergeracionalidade na medida em que compreendo essa fala da narradora-professora em *relação* a experiências e saberes *dos mais velhos*. Há, portanto, uma interação entre apropriações, enteléquias e ethos devedores de uma posição geracional e, que nesse caso, retrata um episódio de *aprendizagem* entre esses grupos etários, pois, em cada um adentram e expandem-se ações plenas de (re) significações.

Do lado da liderança Ti Calisto, o empenho em nunca deixar “*cortar o cajueiro*”, “*falava pro Evandro vinha pedir pra não cortar*”. Ações com sentido e produtoras de sentido e, simultaneamente, a pressupor e a anunciar *saberes* quanto àquele cajueiro da escola.

Do lado dos professores, o brotar de uma indagação quanto a essa ação da liderança, “*e a gente num sabia por que*”, e o florir de reflexões que proporcionam outros modos de apropriação do mundo criadores de enlaces entre a escola e da Natureza, pela Hermenêutica do Encanto: “*e eu acho que tem alguma coisa encantada aqui nesse cajueiro*” (JOELMA).

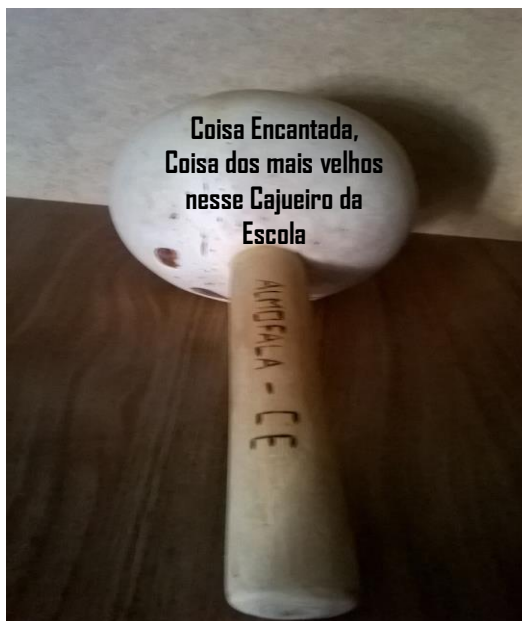
Essa última frase corresponde à *coda* dessa Curta História, pois aponta a algo que remete ao momento presente e permite o retorno da narração à própria narradora, a reiterar algo dessa História para ela, ou seja, possui também uma função de *avaliação*, e abre a possibilidade de fala para outros participantes da entrevista coletiva.

Observo nessa experiência mencionada com a liderança Ti Calisto, suscita mediações intergeracionais pelas quais há uma apropriação simbólica quanto ao Cajueiro que expõe as relações de respeito e de valorização por parte, inicialmente, da liderança e posteriormente, dos professores.

O cerne é que, nessa *aprendizagem* entre gerações, instaura-se uma transformação na semântica partilhada sobre a escola e a sua “natureza”, por seu trançado entre a “Natureza”, o Encanto, enfim, toda a linguagem e interpretações que evocam a Espiritualidade.

Nessa foto a seguir, apresento os *Saberes-sementes do Maracá lidos* por mim nessa experiência narrada por Joelma, professora da Tapera, na qual os aspectos relacionados à espiritualidade surgem em meio à escola e a essa árvore tão presente em relatos dos Tremembé: o cajueiro.

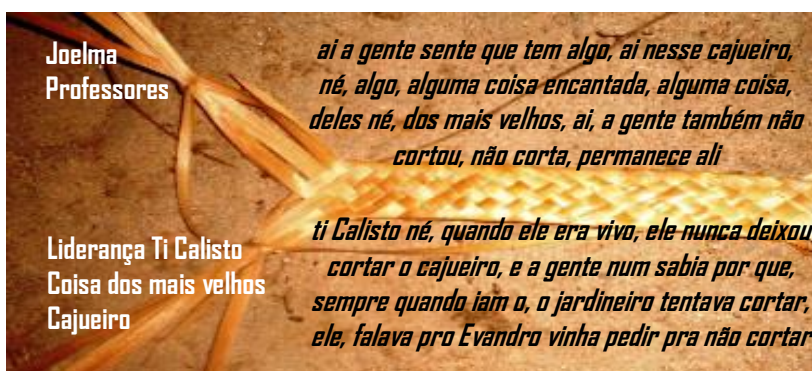
Figura 34: Saberes-sementes do Maracá “Coisa Encantada no Cajueiro”



Fonte: Arquivo próprio.

Em seguida, como parte dessa *leitura profunda*, destaco a imagem abaixo representativa da metáfora do *trançado intergeracional* no e do qual os saberes de espiritualidade são vividos e debulhados pela professora em sua narrativa de um episódio ocorrente no cenário escolar-comunitário.

Figura 35: Trançado Intergeracional Narrativa “Coisa Encantada no Cajueiro”



Fonte: Foto de fundo do TCC do MITS dos professores José Vicente e de Luiz Henrique

6.3 A Construção da Escola da Tapera em duas Histórias: “A Morada dos nossos Troncos Velhos” e “Foram derrubar lá este Juazeiro, eis que o Juazeiro falou”

Para enriquecer esta discussão, trago duas narrativas de Histórias que se voltam para acontecimento de construção de Escola da Tapera e trazem a interpretação do *encanto* como modo de inscrição da Espiritualidade Tremembé nessas mediações escolares-comunitárias e

intergeracionais. Assim, apresento a primeira, feita também por Joelma, professora do referido lugar, participante da entrevista coletiva citada anteriormente, que realiza essa narração diante de minha pergunta sobre as histórias da própria escola, aspecto esse que, nas visitas de *aproximação* e de *inserção* pude ouvir de diferentes professores ou moradores/as da Tapera, e, na situação da entrevista episódica coletiva tive a oportunidade de retomar.

Denominei de “*A Morada dos nossos Troncos Velhos*” a título de melhor organizar essa apresentação escrita das narrativas, a partir das palavras da própria narradora, mas de modo a ressaltar aquilo que na História é bastante relevante em termos de significações quanto à temática deste estudo, o que não implica na redução de sua polissemia ou na restrição de suas possibilidades de *leitura*.

da construção né, quando foram pará pra construir, na derruba da mata né, também, que derrubaram os juazeiro, também, teve liderança, que sentiu, ouviu alguma voz né, que essas coisas espiritual, num é todo mundo que, que vê, num é todo mundo que sente, eu aqui posso tá sentindo, sinto, o Gugu pode não sentir, né, são coisa invisível coisa da natureza mesmo, só, né, coisa que a gente, não sabe explicar, e quando tava derrubando a mata, alguém sentiu né, alguém ouviu vozes né, porque tava, tava acabando com a morada deles, a mata, que era pra colocá o colégio, tava acabando com a morada dos nossos troncos velhos que já tinham, tinham ido né (JOELMA, 2016).

Leio essa narrativa como uma Curta História pois ela não traz uma *resolução* propriamente em seu desenrolar e, como detalharei, tem seu enfoque na exposição das *orações de complicação* que trazem as mediações pelas quais a espiritualidade ingressou e se inscreveu nesse acontecimento. Nesse sentido, identifico no início da narrativa a conjunção da *orientação* com as *orações de complicação*, no seguinte trecho: “...quando foram pará pra construir, na derruba da mata né, também, que derrubaram os juazeiro, também, teve liderança, que sentiu, ouviu alguma voz né” (JOELMA).

Com essa breve narração, podemos ter acesso tanto ao cenário e os personagens dessa História -a mata, o juazeiro, a liderança e a voz, no contexto de derrubada para construção da escola. E também já é possível ao narratário acessar um encadear de ações: da ida para a mata, para a derrubada do juazeiro e o ouvir “*alguma voz*”. Chama-me a atenção, o destaque feito para o juazeiro, como personagem que se diferencia da “*mata*”, em parte, e adquire uma maior visibilidade por meio da alusão ao momento em que ele é derrubado.

Outro aspecto também me desperta o interesse, é a identificação daqueles que participaram dessa ação, a *construção da escola*, mais especificamente, a *derruba da mata*: a *liderança*. Ou seja, desse episódio vivido entre os Tremembé da Tapera estavam as lideranças a participar e, como disse em outro momento, não por acaso, pois a construção da escola da Tapera se insere na luta frente ao avanço da empresa de Côco naquela localidade e demarca,

de modo geral, para o aldeamento de Almofala, a existência, pela criação e luta dos Tremembé, de uma escola fortalecedora de sua adscrição como grupo étnico.

Nesse ponto, a narrativa desse episódio, compõe a memória do povo Tremembé e constitui uma forma de resistência se considerarmos o quanto ainda persiste hoje essa tensão diante do avanço da empresa de Côco ali instalada. Refiro-me a resistência pois a etnicidade desse grupo vincula-se com o modo de apropriação de um território, ao mesmo tempo, geográfico e simbólico, no qual a memória desse episódio retrata tanto aqueles que construíram a escola, como aqueles que ali habitavam antes dela ser erguida.

Em prosseguimento, leio nessa Curta História, trechos que me parecem cumprir um papel de *avaliação*, a justificar a pertinência dessa contação perante o tema a guiar a entrevista: “*que essas coisas espiritual, num é todo mundo que, que vê, num é todo mundo que sente, eu aqui posso tá sentindo, sinto, o Gugu pode não sentir, né, são coisa invisível coisa da natureza mesmo, só, né, coisa que a gente, não sabe explicar*”.

Essa parte reescrita, surge como um “a parte” no encadear das ações, para justamente, proporcionar ao ouvinte da História, um *estrangeiro* da comunidade e pesquisador acerca do tema Espiritualidade, aquilo que torna o episódio narrado relativo a esse assunto. E, principalmente, permite o entendimento da personalidade daquele acontecimento (“*num é todo mundo que sente*”), da qualidade e ordem da qual faz parte (“*são coisa invisível coisa da natureza mesmo*”) e, por tudo isso, da complexidade dessa experiência (“*coisa que a gente, não sabe explicar*”).

Penso os três aspectos acima em associação aos saberes de *ligação* com os *encantados*, ou de outra forma, saberes de apreensão do trançado semântico da Espiritualidade Tremembé. São eles, respectivamente, o *sentir*, *obra da natureza* e a *dúvida*. Esse segundo, tranço nestas linhas, pela potência significativa e interpretativa que ele proporciona ao entendimento tanto do *dom*, conforme leio na narrativa de Manel Domingos da Passagem Rasa, como dessa fala de Joelma.

O enlace das palavras *obra da natureza* indica a uma ação desta atravessada por uma intencionalidade própria dela. É o produto, a *obra*, e o caminho de construção. Ser *obra da natureza* indica ser para além da vontade humana e do fazer dos seres humanos, mas é algo que emerge de e é *natureza*.

Então, esse saber debulhado dessas narrativas de Manel Domingos e de Joelma, remete àquilo que é possível identificar e sentir, mas que, por outro lado, os/as professores/as,

a gente, “*não sabe explicar*”. Daí que o trançado se dá entre o *sentir*, a *obra da natureza* e a *dúvida*, pois esta última, é condição para o entendimento e para essa experiência.

Ela acompanha o acontecimento, de modo a não aplacar o mistério do invisível, daquilo que é chamado de *alguma* e de *coisa*, palavras que se mostram abertas para quem as escuta, fiéis à incerteza que permeia a interpretação da experiência. Bem, esses elementos que trago para a apreensão dessa narrativa, possuem uma função de *avaliação* efetivada pela partilha desses saberes para facilitar a compreensão do narratário quanto à História.

No decorrer da contação, a narradora partilha aquilo que mobilizou a enunciação das vozes, “*quando tava derrubando a mata*”: “*porque tava, tava acabando com a morada deles, a mata, que era pra colocá o colégio, tava acabando com a morada dos nossos Troncos Velhos que já tinham, tinham ido né*”.

Nesse trecho, a *oração de complicação* se aglutina com a *avaliação* refletora da razão de ser dessa História na situação de pesquisa: a expressão da voz que surge da mata, do juazeiro para aquelas lideranças. *A mata como morada dos Troncos Velhos que já tinham ido. Acabar com a mata implica em acabar a morada.*

Esse ponto da narrativa é o seu clímax, para o qual, não há continuidade na narração realizada na situação de entrevista. Neste encadeamento, não surge a *resolução* diante desse instante crítico do acontecimento. O importante para essa Curta História, ao meu ver, foi a explicitação dessa enunciação quanto à *mata como morada* daqueles que simbolizam a ancestralidade Tremembé, a *ligação* entre o espaço e o tempo passados com o presente.

A palavra *morada* atrai nesse contexto de fala os afetos do pertencimento a um lugar, remete a uma presença que deixa marca e a uma relação que pressupõe convívio e apropriação de um contexto. É virar o próprio contexto. Nesse sentido, o vínculo com a terra é forte suficiente para que os *Troncos Velhos* permaneçam nela *ligados*. Dessa forma, a derruba da *mata* é sentida como o acabar da *morada deles que já tinham, tinham ido*. Mas se foram, foi para ali mesmo, e suas *vozes* no juazeiro não seriam a expressão de seus afetos para com a *mata*, ao seu lugar de *morada*? A Escola da Tapera, como surge em outra narrativa, é um *ambiente sagrado* por ser *morada dos encantados, morada dos Troncos Velhos*. Isso sugere então que, com esse acontecimento, a escola passa a ser a *morada* também. Por ter sido onde quando antes os *Troncos Velhos* viveram, e agora, pelo ainda ser uma *morada*, um lugar de *encante*. Na foto que se segue, trago, então, esses *Saberes-ementes* do Maracá dessa experiência contada pela professora e com potentes significações para a Escola Tapera.

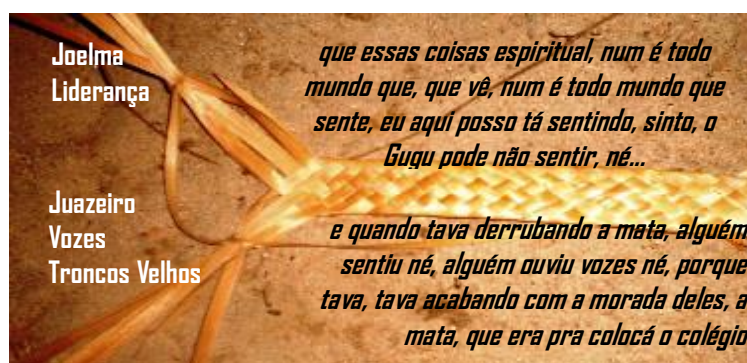
Figura 36: Saberes-sementes do Maracá “Morada dos Troncos Velhos”



Fonte: Arquivo próprio.

Apresento também, com a imagem abaixo, os *trançados* das relações intergeracionais que compõem a experiência narrada pela referida professora e pelos quais a espiritualidade ingressa em sua História contada.

Figura 37: Trançado Intergeracional Narrativa “Morada dos Troncos Velhos”



Fonte: Foto de fundo do TCC do MITS dos professores José Vicente e de Luiz Henrique

Assim, para trançar significações acerca desse mesmo episódio, a construção da Escola da Tapera, trago a narrativa feita por Dona Elita, o que proporciona um enlace com diferentes teores geracionais diante desse acontecimento. É a História, cujo título aqui improvisado é “*Foram derrubar lá este Juazeiro, eis que o Juazeiro falou*”.

Essa narração emerge na situação de entrevista, no primeiro semestre de 2016, em que pergunto a Dona Elita sobre uma história, que ela havia contado, de encantado no cajueiro da escola. Essa pergunta surge como disparadora e motivadora do narrar experiências relevantes para a entrevistada, como ela já havia partilhado essa narrativa, em muitas das nossas conversas, fiz essa menção e ela desenvolveu sua narrativa do seguinte modo:

D. Elita – É, tinha um cajueiro ali na escola. Não é esse aqui. Era um lá na creche, um mermo... um cajueirão bem grande que nós morava assim no pé do morro e o cajueiro ficava aqui embaixo... como aqui aquele pé de... daqui pra lá tinha três cajueiro... Tinha um pé de romã assim... E tinha um pé de Juazeiro ali. Era tudo de Encante, agora quando foram fazer a broca, Francisco, meu... foram derrubar lá este juazeiro, eis que o Juazeiro falou...falou e ele foi dizer à negada, fizeram foi mangar dele.

Jon – Foi mesmo?

D. Elita – Foi, ele disse que quando ele tacou o machado no pé de Juazeiro, disse que teve uma voz... Disse assim: “cês vão acabar com as nossa morada mesmo, é?” Aí ele disse que os outros fizeram foi mangar dele. Ainda tem lá na creche tem uns Buti.

Jon – Deixou lá.

D. Elita – Deixei lá! Sempre eu ia olhar! Tinha uns cajueirão... sempre eu ia olhar! Do jeito que me deram era! Ai do cajueiro, assim... meio baixo... tinha um boca de formiga assim, as formiguinha entrava e saia...

A narrativa de Dona Elita reflete cadência peculiar que tanto é singular, diz respeito à sua história de vida, como Rezadeira e Curandeira, quanto geracional, diz de experiências vividas, de linguagens e de saberes apropriados e a traduzir as intersecções de sua biografia e da história do aldeamento de Almofala, em particular, daquela localidade da Tapera.

Trata-se de uma Longa História, no meu entendimento, pois a narradora traz os componentes do modelo de Labov (FLANNERY, 2010), mas em uma dinâmica de encadeamento, bastante performativa, isto é, o seu dizer é também um fazer, ele institui e não somente representa um acontecimento, instaura uma experiência de contação da História.

Daí a pertinência da referência de Hampatê Bá, com a Tradição Oral Africana, pois, assim como seu Zé Domingo e Maria Bela, é muito significativa a participação do corpo na narração, diria haver uma explícita corporeidade nesses momentos em que os sentidos das palavras vão adquirir seu recorte e teor também pelos sinais que o corpo traz no narrar. E, ainda quanto a essa referência, além de serem reconhecidos comunitária e intergeracionalmente, trazem uma temporalidade peculiar durante a contação.

Os silêncios são partes relevantes para o entendimento do enredo e para a criação, por parte dessas lideranças, do ritmo da História, aspecto esse crucial para a expressão e compreensão, do narratário, sobre o mundo a que se faz menção e se atualiza naquele dizer, neste caso, na situação de entrevista. Nesse aspecto, o silêncio, ilustrado na transcrição da entrevista com as reticências, “...”, oferece uma outra qualidade àquilo que foi dito e ao que será. E, ao mesmo tempo, comunica algo, da ordem dos afetos e que exige, por parte de quem escuta a narração, a corporeidade na apreensão daquilo dito pelo corpo nesse momento.

Então, essa Longa História (LH) se concretiza nos componentes narrativos que leio em sua estrutura textual. A *orientação* se faz presente no trecho inicial mais descritivo, que fornece ao narratário uma noção das posições dos personagens na História.

É, tinha um cajueiro ali na escola. Não é esse aqui. Era um lá na creche, um mermo... um cajueirão bem grande que nós morava assim no pé do morro e o cajueiro ficava aqui embaixo... como aqui aquele pé de... daqui pra lá tinha três cajueiro... Tinha um pé de romã assim... E tinha um pé de Juazeiro ali (DONA ELITA, 2016).

O cenário exposto nessa narrativa é o espaço em que hoje se encontra a escola e a creche, a *mata* próxima já é separada por uma cerca da empresa de Côco. Esse lugar é retratado por Dona Elita antes dessas construções e tem como personagens, o *cajueirão*, sua família (que morava no pé do morro), outros três cajueiros, um pé de Romã e um pé de Juazeiro. A menção a cada uma dessas árvores pela narradora, evoca-me a compreensão de uma familiaridade com elas, ou seja, Dona Elita as conhecia e, por isso, consegue diferenciá-las e distribuí-las espacialmente em sua narrativa. Posiciona-as em relação ao lugar onde morava. É quando chega no Juazeiro, que ela traz uma frase de *avaliação*, “*Era tudo de Encante*”, que justifica a descrição feita anteriormente nessa contação e que abre para uma breve apresentação de *orações de complicação* quanto ao que ocorrera com o Juazeiro: “*agora quando foram fazer a broca, Francisco, meu... foram derrubar lá este juazeiro, eis que o Juazeiro falou*”.

A parte da narrativa a cumprir a função de *oração de complicação* aparece de modo breve, mas cria um deslocamento e distinção temporal entre o cenário descrito quando a família de Dona Elita morava ali e o momento “*quando foram fazer a broca*”.

É interessante notar que a narradora não cita a escola, seu enfoque maior está na descrição daquela área no dizer das velhas lideranças “*patrazmente*”. Leio nisso, o ethos geracional desse grupo, a valorar no momento da narração, suas experiências partilhadas, em comum, diante daquele lugar. Há aí, ao meu ver, um reflexo dos afetos de pertencimento àquela moradia. Entendo também que, ao focar o Juazeiro, a narradora ilustra o que vem a ser o *Encante* naqueles seres, cajueiro, cajueirão, romã e juazeiro.

Dessa forma, ela segue a contação com a continuidade desse componente narrativo do texto e partilha a mensagem do Encanto: “*Foi, ele disse que quando ele tacou o machado no pé de Juazeiro, disse que teve uma voz... Disse assim: “cês vão acabar com as nossa morada mesmo, é?”*”.

Esse clímax narrado acima proporciona uma riquíssima apreensão desse acontecimento, de forma significativamente contundente. A *voz* tanto emerge como transmite aquela indagação aos que foram fazer a broca naquele lugar de Encante. Tão intrigante quanto esse ápice da experiência é a performativa narração feita por Dona Elita, pois nesse instante

da entrevista, ela transita da postura e feição da narradora, para a da personagem voz do Encanto, do Juazeiro.

Compreendo que isso reflete o quanto esse acontecimento é potente de significações para ela e, arrisco dizer, da empatia por ela exercitada ao ocupar o lugar da voz do Juazeiro sob o machado a brocar aquela área. Ao considerar todos esses aspectos, considero que, em consonância com outras narrativas, a relação com o *Encante*, entre outras possibilidades, detém uma intergeracionalidade, na medida em que, a semântica dessa palavra nessa narrativa e em outras, aponta para a presença do *encantado* ou algo que foi *encantado* em determinado lugar. Em uma lagoa, em um cajueiro, um juazeiro, enfim.

Ao que me parece, em ambos os casos, há uma experiência a constituir um ser ou cujos artefatos remetem a um ser, imerso e mobilizado pela *natureza*. A presença desse ser ou de algo que o representa em um lugar, foi denominada *encante*, em muitas das entrevistas neste estudo. Como por exemplo, de seu João, liderança da Tapera e pai de um dos professores da escola, que junto com seu Manel Doca e Trival, durante uma aula de campo, da turma do ensino médio da Escola da Praia, pelas trilhas da Tapera e da Batedeira, identificou e narrou histórias de *encante* em lagoas e lugares dessa região.

O *encante*, portanto, nas leituras que aqui debulhei, diz da experiência de um ser, remete a um acontecimento que o posiciona na *natureza* e na temporalidade da história dos Tremembé. Ao se olhar para o *encante*, professores e lideranças expressam uma atitude frente a uma geração que, paradoxalmente, está entre eles e se foi.

Nessa dinâmica geracional, leio que o *encante* do juazeiro traz à tona, no momento da broca, que ali há uma história, uma presença, uma *obra da natureza*, enfim, um laço ancestral étnico, simbolizado nos *Troncos Velhos* e sua *morada*. Como intergeracionalidade, envolve o contato e a possível coeducação entre classes etárias, de modo que sua tensão educacional inerente, por suas distintas enteléquias, ethos e afetos, pode tornar a *experiência com o encanto*, uma experiência *de* encanto. Ou pode suscitar conflitos, questionamentos, acerca da intenções e dos valores em curso, como o que sugere o dizer do juazeiro: “*cês vão acabar com as nossa morada mesmo, é?*” (DONA ELITA).

Entendo, a partir dessa experiência com o *encanto*, que as implicações da construção da Escola da Tapera, em um contexto de avanço da empresa de Côco, atingem a sua *morada*, a *obra da natureza*, o que exigiriam uma comunicação entre essas diferentes temporalidades e ethos geracionais, para cultivar a ancestralidade, a *ligação* entre esses tempos, a sacralidade daquela *morada*. O dizer do Juazeiro instaura essa *dúvida* e deflagra entre aqueles que

realizavam a broca, conforme pude ouvir também em conversas em outras visitas, a necessidade de se fazer um *trabaio* e de se realizar o *ritual sagrado do Torém* para fortalecer e purificar o ambiente da escola.

Esse episódio, torna, portanto, a construção da Escola da Tapera, um acontecimento pelo qual ela incorpora a sacralidade daquele lugar de *morada*, de *encante*, o que vai aparecer na sua história seja nos relatos dos vigias de *coisas*, ou de alguns professores sobre *algo espiritual* nela. Faço essas *leituras profundas* ancorado na análise dessa e de outras narrativas, mas sem pretensões de paralisar o processo interpretativo desses acontecimentos tão ricos de sentidos e de possibilidades de entendimento.

De todo modo, o *trabaio* e o *ritual sagrado do Torém*, tornam-se mediadores dessa relação potencialmente intergeracional, entre os Troncos Velhos e professores, estudantes e lideranças, mas aos mesmo tempo, em si, trazem, a mediação do *encante* com esses Tremembé com a *natureza*, lugar e modo de *morada*.

Assim, diante dessas apreensões com os componentes de *oração de complicação* da narrativa, sigo para a resolução partilhada por Dona Elita, quando Francisco, após a *experiência com o encante*, diz para a “*negada*”, que presumo também estava a fazer a broca, o seguinte: *Aí ele disse que os outros fizeram foi mangar dele*.

Compreendo que essa *resolução* abre muitos caminhos de entendimento quanto a porquê vieram a *mangar dele*. De todo modo, detenho-me a pensar que tal desfecho sinaliza a tensão inerente à *dúvida* perante algo que distingue-se daquilo que ocorre corriqueiramente. Nesse ponto, independente da intencionalidade do *mangar*, o próprio investimento nesse recurso, já fornece indícios de que o acontecimento além de significativamente ser muito *forte*, exige uma resposta de igual ou maior intensidade afetiva.

Ao final, Dona Elita retoma ao momento presente da entrevista, para finalização da contação da História, a *coda* e, ao mesmo tempo, *avaliação*, da relevância do enredo narrado diante do tema da pesquisa e daquilo que ela deixa em aberto frente ao *mangar*: “*Ainda tem lá na creche em uns Buti*”.

Trecho esse, assim como o que ela relata como reação da *negada* ao dizer de Francisco, enunciado com a feição serena de um sorriso no rosto, a me olhar mais continuamente enquanto pronunciava essas palavras. Assim, Dona Elita diz sem precisar dizer e traz uma possibilidade, entre as infinitas interpretações dessa História, um sentido peculiar para o sorrir diante desse acontecimento. Afinal, o *Buti*, é um indício de *encante*.

Perante essas questões, trago na imagem abaixo, os *Saberes-sementes* do Maracá das experiências de Espiritualidade a ingressar nessa História contada por Dona Elita, rezadeira da localidade da Tapera, em uma cadência narrativa própria da *Tradição dos antigos*, nos dizeres de seu Zé Domingo.

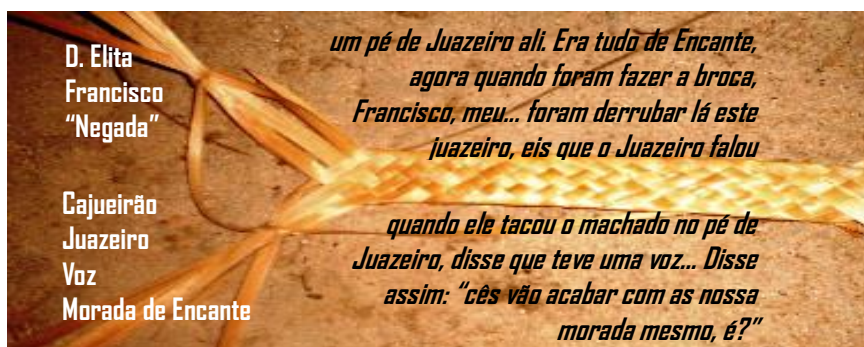
Figura 38: Saberes-sementes do Maracá “Eis que o Juazeiro falou”



Fonte: Arquivo próprio.

Para complementar as significações acima sugeridas, delinco o *trançado intergeracional* a compor essa narrativa e a receber a inscrição desses saberes em torno do tema da Espiritualidade, com destaque maior para a ação mediada de um morador: o Juazeiro.

Figura 39: Trançado Intergeracional Narrativa “Eis que o Juazeiro falou”



Fonte: Foto de fundo do TCC do MITS dos professores José Vicente e de Luiz Henrique.

6.4 A inscrição Espiritualidade em Mediações Intergeracionais pela Temática da Natureza

No decorrer das visitas às localidades do aldeamento de Almofala, principalmente, da Praia, da Tapera e da Passagem Rasa, pude perceber a potência semântica e mediadora da Natureza como palavra anunciadora da Espiritualidade Tremembé.

Nesse sentido, a participação em algumas atividades dos módulos do Ensino Médio da Escola da Praia e entrevistas com professoras da Passagem Rasa e da Tapera, proporcionaram-me uma familiarização com ações escolares ou realizadas na escola, atravessadas por significações a refletir os enlaces constituintes entre Natureza e Espiritualidade. Como illustrei nas narrativas acima, a categoria Natureza compõe o Uru da Espiritualidade Tremembé pelo trançado das significações de certas palavras enunciativas de ações e de experiências escolares-comunitárias atravessadas por dinâmicas geracionais.

As narrativas reconstroem essas experiências e permitem a compreensão das mediações escolares-comunitárias e, sobretudo, intergeracionais, nas quais a Espiritualidade ingressa e se inscreve nas relações, na biografia e história dos Tremembé. Dessa forma, diante da *leitura* das narrativas e com os aprendizados com e no campo, alcanço neste estudo, três ações realizadas no cenário escolar-comunitário plenas de significações entre Natureza e Espiritualidade, com forte presença de mediações intergeracionais na produção de saberes.

As ações são: as aulas de campo, a contação de histórias e confecção de livros, e a construção da escola da Tapera. As primeiras apareceram, durante as conversas nas localidades, como atividades em todas as escolas, mas aqui, destaco a “*aula de campo na mata*” destacada na narrativa da professora Joelma da Escola da Tapera e as aulas de campo às lagoas e ao sítio arqueológico contadas pela professora Liduína da Escola da Praia:

essa atividade, do ensino médio, primeiro pra te falar, né, que a gente, foi a primeira vez, que isso tá acontecendo de, do trabalho de casa, os professores acompanhar... a primeira vez, isso num, até então, num tinha acontecido, mas ai assim, a gente viu que também era outro desafio, chamamo seu Manoel Doca, ele veio pra ali, né, e participou com a gente, disse que seria interessante, a partir da ideia dele foi que a gente começou a pensar nessa tarefa de casa: ‘epa! pois é essa aqui! que a gente deixa um espaço, a gente não pensa tarefa de casa’. Eu lembro no dia que a gente foi, planejado, ‘não vamos, pensá em tarefa de casa agora, vamo deixá acontecê as coisa que a gente vai vê o que é que a gente qué’, beleza, quando seu Manel Doca, veio, acendeu a luzinha, ‘João vai cê isso aqui, vamo lá’, aí seu Manoel segure a sua ideia aí porque a gente vai lá, ai me comprometi, eu e o João, a gente, ajeitou ônibus, pra gente ir e tal, ele se comprometeu a acompanhá eles, a nossa ideia era a seguinte, a gente ía lá na Tapera, na minha cabeça tava funcionando assim, ía para a Tapera fazê uma roda de conversa e eles, eles íam dizer pra gente todo tipo de lagoa, que existia, ou até hoje existem, as que não existem mais e por que que não existe, qual realmente, as que desapareceram e por que que desapareceram, se foi através da

própria natureza, como eles dizem que a natureza se revolta, ou foi a ação do homem, a gente queria descobrir isso aí, aí a gente, o João foi lá marcou com o seu Manoel Doca o dia, e aí a ideia dele já era exatamente outra, era levá os meninos lá, ‘minha nossa senhora, deixa ir, por que né’, primeiro, que eu me sinto privilegiada de vê aquele povo, lá com a gente, assim, emoção e tanto, você vê aqueles velhinhos ali, é, você fica, num pique tão grande! (LIDUÍNA, 2016)

O trecho acima é bastante ilustrativo da *aula de campo* como mediação tanto escolar-comunitária como intergeracional, entre estudantes, professores e lideranças. A Natureza emerge nessa narrativa como o tema protagonista da aula e o cenário efetivador de um modo de aprender peculiar. Como participante dessa *aula de campo*, apreendi que, o foco em questão, as lagoas, eram identificadas e relatadas por seu Manoel Doca, seu João e Trival, ora abordando suas feições em tempos passados, as moradias ali existentes e experiências vividas vinculadas a determinadas lagoas, entre as quais, de *Encante*. Essas apreensões também aconteceram, particular e intensamente, entre os/as estudantes e professores:

então, é emocionante, é gratificante ao mesmo tempo, porque ali, assim, eu não me sinto professora não, ali eu só tava acompanhando os meninos, observando se eles tavam mesmo fazendo o que foi, foi pedido, mas assim, eu me sinto, eu tava me sentindo uma aluna também junto com eles né, porque como a gente já tinha feito algumas aulas de campo, que eles vão, nos ajudam, eles tão ali pertinho, eles ficam dizendo, olha aqui era desse jeito, aí você vai aprendendo junto com ele, né, e aí, assim, depois, a gente tem, tem, os comentários dos meninos né, muito feliz depois, né, muito grato a eles, por terem levado eles, que eles, parece até que eles nem percebe o cansaço também, os meninos, né, e assim, uma turma, boa turma perto lá do seu Manoel Doca, que ele anda muito rápido, né, tem um pique (riso)... mas assim, pra mim, eu me sinto, aluna naquelas horas... pois é, e aquela emoção, eu, me dá uma emoção tão forte, por que, que eu olho e vejo assim, é muito rico aquele momento, é tão rico, aí eu fico imaginando, quando esses meninos começarem a percebê o tamanho da importância, desse trabalho aqui, entendeu, eu acho que ninguém que ficá em casa, porque eles vão assim, tem a descontração, tinha, tinha, ali tinha vários objetivos, um deles era sair, e ir também pro outro lado, porque geralmente a gente só faz pesquisa pra esse lado aqui (LIDUÍNA, 2016)

No trecho acima, a professora descreve seus afetos na e sobre a experiência de *aula de campo* vinculados estreitamente, ao meu ver, ao papel destacado por ela, a surgir nesse episódio: *aluna*. Nesse ponto, fica expressa a relação intergeracional em sua dimensão educacional. Ao mesmo tempo, seu olhar se volta para outra *tendência formativa* dessa intergeracionalidade: em relação aos estudantes. Que pela experiência em si dessa ação mediada, poderão, imagina e anseia a professora, significar a relevância desse acontecimento.

Experiência essa, iniciada por uma caminhada por uma área que hoje se encontra a empresa de côco, seguindo por lagoas e trechos que eram *morada dos antigos*, até chegar à casa de seu Chico Brega, liderança e rezador daquela localidade (com quem houve uma conversa), e findar na lagoa da batedeira, rica de relatos de *Encante* e na qual os estudantes se banharam no desfecho dessa ação. A segunda ação mediada, faço menção à narração feita por

Vilca, professora da Escola da Passagem Rasa, sobre um conjunto de ações a trançar o contar, o escutar e o escrever Histórias sobre Espiritualidade.

já dentro da sala de aula, da sala de aula, quando eu trabalhava com os menino grande, com os adolescente, dentro da espiritualidade, eu trabalhei muito isso aí com eles, percebia que eles, gostavam do assunto, se interagiam, ajudavam, falavam também contavam história, a gente fez até um livro de história, tá na casa de um aluno, que, cada historinha, que eles tinham também, tipo essas minha, que eu tive do meu pai, do pai deles, dos avôs deles, falando de encanto e de espiritualidade... falando de encanto, que, contava, um contava uma história do caipora, outro contava do guajara, outro contava a história da mãe dagua, duma sereia, e assim por diante, eles se empolgavam muito, eles gostavam, dentro do Torém, quando eu falava que era um momento espiritual, tem que se concentrá, tinha que se concentrá naquele momento ali, com músicas, entrava bem certinho, só que agora eu tô trabalhando com os menorzinho... eu não posso, aprofundá na coisa da espiritualidade, eu só falo do guajara, do caipora, da mãe dagua, das visão da noite, como o assobiador... que assobia, como o povo chamam, é uma visão da noite, aí eu, falo pra eles, passo os texto, com os textos, a gente vai pra exploração textual, oral mesmo, eu vou, leio a historinha, eu falo do encanto, eu vou fazendo pergunta, de acordo com, o texto, na oralidade, que eles num sabem escrever ainda né, mas já tão ficando por dentro, tão entendendo, o que é o encanto, o que é um ser encantado, um ser sobrenatural, que num é um ser natural, um ser sobrenatural, que a gente, entende o fenômeno desses encanto (VILCA, 2016)

Os trechos acima e abaixo ilustram o processo de construção de textos escritos e de seus diversos usos em sala, bem como as ações mediadas da e pela intergeracionalidade. A recursividade entre contação e a escrita a mediar as trocas geracionais e vice-versa.

foi conversaram...pois sim, era assim, eles pegavam, fizeram o primeiro momento, essa, essa introduçãozinha na sala né, o que sabiam de espiritualidade, aí, as histórias foram pesquisar com as lideranças do lugar, que tinha uns que já sabia, né, tinha história que o pai contava que a mãe contava, chegava em casa perguntava pra mãe, pro avô que tinha, quem não tinha, ia pergunta pras outras pessoas, historinha de, de, que tinha de, de encanto, ai foi apresentado na sala, muitos falando de história de encanto, de assobiador, de visão da noite, que se assombrava, que ninguém não pode remedar o caipora, o assobiador, porque se remedá, ele assobia, assobia, assobia, até assombrá aquela pessoa...muitas historinhas (VILCA, 2016).

Nos trechos acima, essa ação mediada, escrever livros, não se encontra isolada e sim articulada entre escola e comunidade, além de profundamente ligada a outras – a contação (na família e na escola) e a leitura de histórias, o que traduz a ideia de um mosaico de ferramentas culturais. Em um olhar recursivo, as ferramentas mediam dinâmicas geracionais pelas quais a espiritualidade é expressa no recontar das experiências, ao passo em que, cada geração torna-se o elo entre experiências distintas, pelas quais saberes sobre a espiritualidade transitam.

As duas primeiras ações instituem mediações escolares, fomentadas por professoras/es e em disciplinas das escolas ou do MITS, a ocorrer e a promover relações intergeracionais – entre estudantes, professores e lideranças-, cruciais para a efetivação da ação, que possui entre seus propósitos, mais ou menos explícitos, a transmissão cultural de saberes anunciadores daquilo que é considerado parte da tradição e da história Tremembé.

Além disso, ressalto que tais mediações escolares-comunitárias e intergeracionais são aqui visibilizadas neste estudo, pois tanto remetem a experiências relativas a espiritualidade, como tem em seu modo de realização, a experiência, já que pressupõe deslocamentos espaciais e simbólicos, e o encontro com as lagoas, a mata, as lideranças ou mais velhos da comunidade. Essas primeiras ações envolvem, portanto, uma dinâmica recursiva entre experiência educativa e etnicidade, o que favorece sua potência produtora de saberes e de significados a compor as *leituras do mundo e da palavra* espiritualidade.

Assim, para destacar a terceira, uma ação mais situada no tempo, trago as *leituras* de Joelma, professora, e de Dona Elita, Rezadeira, acerca da construção da Escola da Tapera. Essa experiência, embora situada no tempo, proporciona uma compreensão dos nexos entre a Escola da Tapera e o tema da Espiritualidade. As leituras de Joelma e de Dona Elita ilustram modos de retratar e de abordar acontecimentos vividos no transcorrer da construção da escola, que marcam nesses lugares uma sacralidade em virtude de ser a *morada dos Troncos Velhos*.

Para apreciar melhor as significações que tornam pertinentes a identificação dessas mediações, apontarei as palavras anunciadoras de experiências e de linguagens da Espiritualidade relativos à Natureza, ou seja, aquelas anunciadoras dos *Saberes-sementes* dos Maracás das experiências *guardadas* no interior do Uru da Intergeracionalidade Tremembé, cujas cores e formas dizem respeito à semântica da Natureza.

Farei essa partilha, fruto de minhas *leituras*, sem pretensões de esgotar o processo interpretativo das narrativas, mas de modo a realçar o que apreendi nessa aprendizagem de campo e de *leitura profunda* das entrevistas.

6.5. A inscrição da Espiritualidade na Intergeracionalidade das Aulas de Campo

As narrativas de Joelma e de Liduína destacam diferentes episódios de aulas de campo que tanto demonstram as várias formas de realização, quanto os lugares valorizados por essa ação. Novamente, destaco algumas de suas características mediacionais, conforme compreendi a partir da participação em algumas delas e pelas narrativas: os lugares a se visitar possuem uma simbologia na história dos antepassados Tremembé, sendo por isso, muitas vezes traduzidos como sagrados; quem media a ida dos estudantes aos e com os lugares são os mais velhos, lideranças do aldeamento, a partir do reconhecimento de professores aos seus saberes; os lugares visitados tornam-se também mediadores da relação entre estudantes, professores e lideranças, portanto, intergeracional.

Essas características permitem um entendimento maior sobre as relações recursivas entre *ação mediada-experiência*, bem como entre *espiritualidade-intergeracionalidade-eticidade*, pois a interdependência e a interinfluência desses processos comportam uma potência educacional e significativa.

Nesse sentido, observo que a ação, *aula de campo*, é singularizada na narrativa de Joelma sobre a *aula de campo pra mata ao lado do colégio*. Segundo a narradora, realizada pela turma do ensino médio da Tapera, sob a mediação dos estudantes com a liderança, feita pelo professor. Nesse aspecto, a intergeracionalidade entre ambos é fomentada por um lado, pelo educador escolar, e por outro pelo momento e lugar, a mata, na qual a liderança dá a *palestra* cortando a planta. Assim, o lócus da experiência também transforma o significado dessa palavra e insere personagens relevantes nesse enredo, a planta e a árvore.

Além disso, nessa experiência de aula de campo, a mediação entre quem ali está e *algo* da espiritualidade se dá em função do quanto *afetivam* (conjunção de afetar e efetivar) os saberes de apreensão da espiritualidade Tremembé: o *concentrá e o sentir*. Aspecto esse, impossível de ser pensado se não de modo recursivo às mediações descritas mas somadas àquela promovida pelas lideranças, entre estudantes e professor, a escola, e a Natureza, as árvores e sua escuridão, as plantas...

Daí que, a singularidade dessa experiência demonstra as múltiplas mediações escolares-comunitárias e intergeracionais potencialmente envolvidas nessa ação. A Espiritualidade se inscreve por todas essas mediações experienciadas, de modo mais explícito, na e pela *palestra* da liderança, debaixo da árvore cortando a planta, para estudantes e o professor (aqui acredito está incluída também a própria narradora). De forma mais implícita, no e pelo *concentrá e sentir algo* nesse lugar.

No entanto, não poderia deixar de dizer, outro trançado de relações e significações, anunciador do ingresso e da inscrição da Espiritualidade nessa *aula de campo*, pela via da sacralização do espaço e do tempo. Seguindo a narradora, leio que a *mata* traz consigo a sacralidade dessa aula de campo, seja pela integração entre árvore, planta e liderança, seja pela presença dos antepassados e a marca de seu pertencimento afetivo naquele lugar, a *morada dos Troncos Velhos*.

Essa *aula de campo pra mata* torna-se assim, uma visita a essa *morada*, um contato entre gerações mediado pela liderança e pelo *concentrá e sentir*. Pela experiência dessas mediações, as aprendizagens transcorrem entre aqueles/as que dela participam. Inclusive, na

própria escola, *ambiente sagrado*, pela presença de *encantados* naquele lugar, afinal, pois e trata do mesmo lugar de *morada dos Troncos Velhos*.

A Espiritualidade ingressa e se inscreve na intergeracionalidade de estudantes, professor e liderança, mas também entre esses e os *encantados*, os *Troncos Velhos* moradores da mata e do lugar da escola, cuja relação emerge de acordo com a experiência dessas mediações. Por meio de todo esse processo, mobilizado pela *aula de campo pra mata* é trançada coletiva e pessoalmente, na medida em que também revela a sacralidade do próprio ambiente da escola da Tapera.

Por sua vez, a ação, *aula de campo*, adquire outra singularização na experiência narrada por Liduína, professora do Ensino Médio da Escola da Praia. Nesse episódio particular, o que se *afetivou* foi a *aula de campo pelas Lagoas da Tapera e da Batedeira*, sob a mediação de três lideranças da Mata: seu Manuel Doca, seu João Gomes e seu Trival.

Essa ação iniciada por ela e por João, filho do cacique e professor da referida escola, possui algumas nuances quanto à intergeracionalidade nesse acontecimento. A *aula de campo nas Lagoas* surge como *tarefa de casa* para a turma do Ensino Médio da Praia, em um módulo de Geografia. É interessante notar a abertura de Liduína e de João para a definição de que atividade seria proposta aos estudantes, o que acaba ocorrendo, conforme a narrativa, junto com seu Manuel Doca. Essa é uma primeira expressão da dinâmica geracional, a elaboração da *tarefa de casa* com a participação da liderança, o que sinaliza a proximidade entre essas gerações no contexto escolar-comunitário.

A segunda expressão da intergeracionalidade aparece na mudança da *tarefa de casa*, da ideia de uma roda de conversa com as lideranças sobre as Lagoas, para a ida até a Lagoas. Alteração essa emergente pela mediação instaurada entre professores e lideranças na delimitação da atividade e refletora do *ethos* e da *enteléquia* dessas gerações. Do valor dado pelas lideranças a um saber pela experiência e do reconhecimento de Liduína e de João dos saberes de experiência delas. Esse acontecimento retrata, ao meu ver, uma coeducação entre gerações, pois a reciprocidade entre elas permite a expressão e a *efetivação* de suas enteléquias e *ethos* geracionais.

Quanto a esse último aspecto, as próprias indagações a serem respondidas pelas lideranças, mencionadas na narrativa por Liduína, demonstram esse *ethos* geracional de reconhecimento dos saberes de experiência das velhas lideranças. O que fica mais evidente na partilha feita pela narradora do *privilégio* de está com elas e da *emoção*, em específico, da *felicidade* em “*vê eles ali com a gente*”. Observo nessa expressividade dos afetos da

narradora-personagem que a singularidade dessa *aula de campo* reside também nessas implicações afetivas em se partilhar da experiência de uma ação conjunta.

Mas há ainda outros aspectos afetivos que realçam essa convivência entre essas gerações, professores e lideranças, nessa *aula de campo*. Primeiramente, no âmbito da motivação para essa ação: o *pique tão grande* para a caminhada que resultou dessa conjunção. Em segundo, o impacto emocional pela própria cooperação ente gerações: a *gratificação enorme* em vê-los ali na atividade com eles professores.

Por terceiro, a intensidade dos afetos vividos pelo testemunho do dizer das lideranças que anuncia, ao mesmo tempo, a intersecção de suas biografias e da história Tremembé, quando elas sinalizam sua morada antes da entrada da empresa de Côco: o *preencher* proporcionado pela *disposição* das lideranças em *dizer* a eles (professores e estudantes) *onde moravam*. Aqui, o enlace entre morada e tempo, aglutina, novamente o fenômeno geracional com o pertencimento de lugar, o que me parece ser uma fonte impulsionadora da sacralidade do espaço e do tempo.

Em quarto, a relação entre valor, experiência e saber nessa dinâmica geracional mediada e mediadora da *aula de campo*: “*muito rico aquele momento*” e “*eles tem um conhecimento rico*”. A “riqueza” expressa nesses trechos denota, em minha leitura, uma apropriação *efetivada* por parte da professora com essa experiência. A constatação dessa qualidade tanto para o acontecimento, como para os saberes das lideranças, implica em um aprendizado sobre o processo e o conteúdo dessa ação vivida. Não à toa, a percepção de “*me senti uma aluna*” faz-se presente na fala de Liduína.

E, enfim, as apreciações, após a *aula de campo*, dos comentários na sala pelos estudantes a deixar, os dois professores, “*muito feliz*” e “*grato a eles*”, permitem adentrar nas repercussões educacionais dessas interações e aprendizados propiciados pela caminhada guiada pelas lideranças. Nesse ponto, essas expressões emocionais retratam essa ação e tudo que foi mobilizado por ela, inclusive, a imaginação e indagação de Liduína quanto ao momento em que a geração de estudantes: “*começarem a percebê o tamanho da importância, desse trabalho aqui, entendeu, eu acho que ninguém qué ficá em casa*”.

Como peculiar à dinâmicas geracionais, essa frutífera convivência geracional na *aula de campo* sobre as Lagoas, desdobra-se em um prognóstico quanto ao por vir dos estudantes e remete a um processo de continuidade cultural, pela possível apropriação por parte deles dessas mediações. Essa reflexão lançada por Liduína permite pensar as diferentes ressonâncias que uma ação educacional como essa por produzir.

Nesses parágrafos acima, expus a integração entre afeto e mediações intergeracionais na *aula de campo*, sobretudo, nessa narrativa, para os próprios professores. Dessa maneira, a Espiritualidade ingressa sutilmente em meio aos enlaces desses afetos e aprendizados originados nessa experiência em que a caminhada pelas lagoas e pelas trilhas da Tapera e da Batedeira permitiu aos participantes, inclusive eu, familiarizar-se melhor com a simbologia na biografia das lideranças e na história dos Tremembé desses lugares.

Pois, a cada história de *encante* ao passarmos pelas lagoas, de visões de *pessoas*, de bolas de fogo vistas a se movimentar, bem como, na indicação dos lugares em que moravam, onde dançavam o Camaleão, dos coqueiros da época em que ali residiam, um trançado entre as memórias do passado e do presente, entre os *ethos* de cada geração ali corporificada era feito com a força dos vínculos afetivos ali fortalecidos. A sacralidade do lugar torna-se, quando aflorada nesses processos, a expressão do pertencimento étnico a um espaço, o território, e a um tempo, a história, devedores de uma origem e de uma morada comum.

E como parte dos aprendizados suscitados nessa *aula de campo*, retomo aspectos de uma outra experiência recordada por Liduína durante a caminhada pelas Lagoas da Batedeira, que, no momento da entrevista em si, foi por ela narrada novamente. É o episódio da lagoa na *aula de campo* ao Sítio Arqueológico em uma etapa do MITS.

Nesse caso, a ação foi singularizada em uma experiência na qual a professora-narradora dessa História, era na época formalmente estudante do referido curso, e a atividade realização tinha como foco esse lugar permeado de artefatos materiais históricos Tremembé. Insere-se nesse acontecimento, uma mediação encontrada também na narrativa de Joelma quanto à *aula de campo pra mata*, a dizer, o fotografar. Nesse ponto, considero bastante oportuno fazer um paralelo de como essa ferramenta mediacional adentra nas ações citadas, ou mais precisamente, na narrativa das experiências em que essa tecnologia se insere.

No relato de Joelma, o fotografar é mencionado em sua contação da *aula de campo pra mata* como o meio pelo qual se deu o registro do momento da *palestra* da liderança, através do qual ela e, subtende-se, outros/as professores/as conseguiam vê o cenário composto pelos estudantes, professor e liderança debaixo “*de umas árvores bem escura*”, e essa última a cortar a *planta*. Nesse primeiro episódio, o fotografar é apropriado pela narradora como uma ferramenta de prolongamento da visão e da memória de um acontecimento. A fotografia surge como produto dessa ação, a *aula de campo*, ao mesmo tempo que assume um papel de delineador das atenções e dos afetos no ato de fotografar e de escolha do que ser fotografado.

Na narrativa de Joelma, as fotos permitem ver a *aula de campo* de modo suficiente para ela denominar o que foi registrado como *momento de espiritualidade*. Assim, apesar da crucial mediação do *concentrá* e *sentir*, a foto permite a apreensão da qualidade desse espaço e tempo fotografado, como relativo à espiritualidade. Logo, apesar da *dúvida* caminhante nessa experiência, o visto é lido e sua semântica agrega saberes integradores da Natureza e da Espiritualidade, mas também da Intergeracionalidade. Elementos esses, alguns visíveis e outros invisíveis para as lentes fotográficas.

Já na *aula de campo ao Sítio Arqueológico* no MITS, o fotografar, como ferramenta mediacional alcança uma distinta apropriação pelos sujeitos na ação experienciada. Também parte das mediações presentes na *aula de campo* em questão, o fotografar, nesse episódio torna-se significativo e mediador de *leituras* desse lugar conforme não cumpre com seu propósito de registro daquela paisagem.

É justamente, por não ser possível ver a foto tirada de uma lagoa por um dos estudantes, também professor das escolas Tremembé, que, a *dúvida* se torna presente na apreensão desse acontecimento e mobiliza a atenção e os pensamentos dos que ali se encontravam. A *dúvida* comporta a experiência dos que viram e dos que não viram, assim como, mesmo sem o registro da foto na máquina fotográfica, a possibilidade da existência da lagoa, como *encantada*.

Essa *hermenêutica do encanto* faz-me entender que a ferramenta fotografia é apropriada pelos Tremembé de modo que seu manuseio e seu produto direto, as fotos, fundam *formas simbólicas interculturais*, inseridas nessa dinâmica entre o poder e o significado em torno da Espiritualidade. Aspectos esses entendidos por eles/as estudantes-professores em tal *aula de campo*, a partir do dizer das lideranças, que ali também os acompanhavam, acerca da “*velhinha, uma indiazinha*” que ali lavava roupa naquela lagoa. O *vê* passa a ser encarado, então, como um privilégio, que para tal, implica na não vidência de todos. Mas é importante destacar que, ao me referir a “*vê*” estou, em acordo com a narrativa de Liduína, a referir a uma experiência, que por ser vivida por outros/as Tremembé, é confirmada. Dessa forma, essa experiência de *vê a linda lagoa*, encantada, não se torna incompatível com o não registro fotográfico da mesma, pelo contrário, é isso que faz emergir a *dúvida*, como abertura para possibilidades, e o invisível, próprio do *encanto*, assume um lugar pelo comungar dessa mesma experiência por outras pessoas ali, e pelos saberes das lideranças sobre a lagoa e seu enlace com a história Tremembé.

A Espiritualidade se inscreve nessa *aula de campo*, portanto, pelo paradoxo criado na experiência de vê e de fotografar relatadas, assim como pela mediação de lideranças para a compreensão do acontecimento e de seu vínculo com os Tremembé. E o próprio lugar media a relação entre essas gerações, estudantes-professores do MITS e velhas lideranças.

Com esses pontos, reitero as características mediacionais dessa ação, comuns às distintas singularizações que li nas narrativas ilustradas: *aula de campo pra mata*, *aula de campo nas lagoas levada pelas lideranças* e *aula de campo no sítio arqueológico*. Essas experiências são únicas e delas, apenas trago aqui, aquilo que leio como aspectos comuns a elas no que se refere às mediações intergeracionais: os lugares a se visitar possuem uma simbologia na história dos antepassados Tremembé, sendo por isso, muitas vezes traduzidos como sagrados; quem media a ida dos estudantes aos e com os lugares são os mais velhos, lideranças do aldeamento, a partir do reconhecimento de professores aos seus saberes; os lugares visitados tornam-se também mediadores da relação entre estudantes, professores e lideranças, portanto, intergeracional.

6.6. A inscrição da Espiritualidade na Intergeracionalidade das Experiências da construção da Escola da Tapera

A Escola da Tapera traz em sua construção, um episódio destacado por muitos de professores e de lideranças daquela localidade nas visitas e nas conversas que que realizei, desde o início do doutorado. Nesse sentido, observar as mediações denotadoras de relações entre gerações nas quais a Espiritualidade ingressou e se inscreveu nesse acontecimento, é fundamental para os objetivos deste trabalho.

Para explicar sobre isso, recorro a um olhar sobre as narrativas de Joelma e de Dona Elita, ambas da Tapera, a primeira professora da referida escola, a segunda rezadeira, liderança com um histórico de contribuições junto aos estudantes quanto ao tema da espiritualidade e do artesanato.

O episódio em questão ocorre dentro de um contexto de luta dos Tremembé frente à empresa de Côco, que deixara para esse grupo, apenas uma faixa de terra onde hoje se encontra a vila da Tapera. Nessa região, como resultado desse conflito e das tentativas de ocupação, por parte dos Tremembé, das fronteiras desse território cada vez mais disputado e incerto, opta-se pela construção de uma escola Tremembé em uma área de mata, na encruzilhada da estrada de terra que de um lado segue para a vila e do outro para a uma das entradas da empresa citada.

É nesse cenário, que entre as ações para a construção dessa escola, na “*derruba da mata*”, segundo Joelma, de uns juazeiros ali fincados, que houve liderança “*que sentiu, ouviu alguma voz*”. Nesse caso, o *sentir* como saber de *ligação* com a Espiritualidade é vivido e proporciona à ação de *derruba da mata* uma situação de comunicação diferenciada.

A voz enunciadora de algo à liderança é identificada por Joelma como “*essas coisas espiritual, num é todo mundo que, que vê, num é todo mundo que sente*”. Dessa forma, insere-se na narrativa desse acontecimento o saber da *dúvida* como anunciador do mistério existente nisso que é pouco preciso, “*essas coisas*”, ao mesmo tempo que, é validada a sua possibilidade de vidência para uns e não para outros.

O mais relevante, para os propósitos deste estudo, é o nexos explicitado pela narradora da “*coisa espiritual*” com a “*coisa invisível coisa da natureza mesmo*”. Nesse trecho, o espiritual em sua invisibilidade é entendido como algo da natureza em si, “*coisa que a gente, não sabe explicar*”. Ou seja, a Natureza traz consigo algo sobre o qual não se detêm de uma plena explicação e comporta a *dúvida* como sua condição de possibilidade pelos estranhamentos e incertezas que provoca. Esse “*algo*” é denominado “*espiritual*” que em si mesmo não é visível, mas que pode estabelecer contato com quem *sente* e, mediante isso, nesse episódio, *ouve vozes*. Dessa forma, os saberes de *ligação* com a Espiritualidade, o *sentir* e a *dúvida*, assim vivenciados, mediam a ação de *derruba da mata*, o que proporciona o ouvir de vozes que são enunciadas diante do acabar de sua *morada*, da “*morada dos nossos Troncos Velhos que já tinha, tinham ido*”.

A *derruba da mata* torna-se, na narrativa de Joelma, deflagradora da enunciação de vozes da *mata, morada dos Troncos Velhos*, dos antepassados Tremembé que ali residiam e comungam com a liderança e a própria Joelma sua origem e pertencimento àquele lugar. Assim, a mediação dos saberes de *ligação* com a Espiritualidade insere nessa ação, parte da construção da escola da Tapera, uma experiência em que uma mensagem é emitida pelas vozes habitantes da Natureza e que chama a atenção da liderança para a existência ali da *morada dos Troncos Velhos*. Com isso, novamente, a *mata* tem sua semântica atravessada por essas palavras potentes simbolicamente para os Tremembé, *morada dos Troncos Velhos*. A Natureza é lugar de História, de memória e de afetos que se integram na e pela significação de *Troncos Velhos* com os quais as *lideranças* e a narradora mantêm uma relação intergeracional.

E a Natureza também é *morada*, lugar em que a vida acontece, é cultivada e disso emerge um pertencimento, um vínculo afetivo entre quem mora e aquele espaço. Nesses

trançados de saberes, mediadores e mediados pela dinâmica geracional entre *lideranças* e as *vozes deles*, dos Troncos Velhos, é que a Espiritualidade se inscreve.

Esse acontecimento quando narrado a partir da experiência de Dona Elita, traz consigo aspectos por ela vividos como moradora daquela área, “*no pé do morro*” próximo da creche e da escola. A descrição feita por ela dos locais específicos de muitas das árvores dali, sobretudo, de um “*cajueirão bem grande*”, de um pé de Romã e de um Juazeiro, anuncia um aspecto que compõe esse relato: “*Era tudo de encanto*”.

Pela narrativa de Dona Elita, é possível entender o acontecimento “*quando foram fazer a broca*” daquela mata e “*eis que o Juazeiro falou*”. Uma comunicação *privilégio* de alguns, como reação à ação em curso: “*...quando ele tacou o machado no pé de Juazeiro, disse que teve uma voz... Disse assim: “cês vão acabar com as nossa morada mesmo, é?”* (DONA ELITA). A voz do Juazeiro anunciadora do significado daquele lugar, da Natureza: a morada *deles*, dos Tremembé que ali viviam. Comportadora da *dúvida* que implica no *mangar* daqueles que não experienciaram essa audição ou no estranhamento diante daquilo que em um momento se vê e em outro não, como o caso do homem de branco no cajueiro, visto por uma filha de Dona Elita, mas não por ela.

A narrativa de D. Elita permite entender os lugares de *morada dos Troncos Velhos* mencionados por Joelma, mais precisamente, como de *encante*. Inclusive, o esposo de Dona Elita, seu Calisto, também não deixava cortar um cajueiro na escola, por ele ter *encante*.

Essa presença de muito *encante* pela Tapera, estende-se também ao espaço da escola, que como aponteí, teve seu processo de construção, mediado, no momento de *derruba da mata* por saberes de *ligação* com esses lugares de *morada* dos antepassados Tremembé.

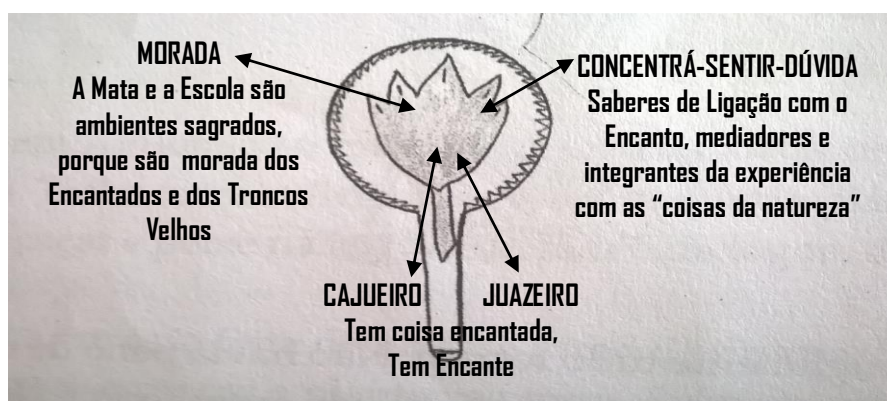
Assim, a própria construção da escola traz uma experiência de espiritualidade, mediada pela intergeracionalidade de *lideranças* e os *Encante*, cuja voz indaga àquelas acerca do fim de sua *morada*. Está a aglutinar nesse lugar, os afetos, a história dos Tremembé e a biografia desses sujeitos, a imprimir uma pertença ao espaço e ao tempo que remotam essas experiências. A Espiritualidade se inscreve nesse acontecimento, conforme as narrativas de cada uma das gerações, uma mais panorâmica e outra mais inserida, pela intergeracionalidade subtendida entre *lideranças* e *Troncos Velhos*. Com a mediação dos saberes do *sentir* e da *dúvida* na apreensão dessa experiência, e do trançado semântico das palavras *morada* e *encante*, refletoras de distintos aspectos porém interdependentes em suas significações.

A Espiritualidade se inscreve na história da escola da Tapera pela anterioridade da *morada dos Troncos Velhos* e dos *encante* ali existentes, pode esse mesmo motivo, disparadora da experiência de audição das vozes dos antepassados e da Natureza.

Com esses apontamentos, pretendi não esgotar a polissemia desses acontecimentos, mas ressaltar aqueles que explicitam a linguagem em torno desse *algo espiritual*, na geração de professores a conter a palavra *espiritualidade*, como *forma simbólica intercultural*, originada nas tensões escolares e comunitárias dos *entrelugares* de produção da sua etnicidade. O que não exclui as “palavras” a caber na língua dos antigos, da tradição, mais familiares a esses professores/as e principalmente às velhas lideranças. Por isso, que neste estudo, utilizo da metáfora de *Uru da Intergeracionalidade Tremembé*, inspirado no nome do seminário realizado na Escola da Passagem Rasa, como esse recipiente aberto e dinâmico de saberes relativos à Espiritualidade, inscritos nas experiências dessas mediações intergeracionais. Ressalto ainda que a compreensão dos enlaces desses saberes e significados da polissemia da espiritualidade são fundamentais pois seu trançado segue em função das mediações intergeracionais estabelecidas.

Apresento, desse modo, na imagem abaixo, feita a partir da foto de um desenho de um Maracá, em uma cartilha sobre educação ambiental feita pelos Tremembé, que me despertou a imaginação e considero, potentemente simbólico para a metáfora conceptual que lanço mão: os *Saberes-sementes* dos Maracás das experiências a enlaçar Natureza, Espiritualidade e Intergeracionalidade.

Figura 40: Saberes-sementes dos Maracás do Encanto da Natureza



Fonte: Foto de fundo Imagem extraída de “O Livro da Vida Tremembé” de 2007.

Esses *Saberes-sementes* do Maracá de experiências de Espiritualidade, a *MORADA*, o *CONCENTRÁ-SENTIR-DÚVIDA* e o *CAJUEIRO* e *JUAZEIRO*, emergem como palavras-

geradoras da relação semântica entre a espiritualidade e a natureza nas mediações intergeracionais narradas pelas participantes da pesquisa. Surgem aqui privilegiadamente em minha *leitura profunda* pela presença significativa de mediações intergeracionais em suas experiências narradas. Assim, ilustro com a imagem abaixo o Uru das relações intergeracionais, inspirado na ideia do Seminário do Uru de Saberes Tremembé, nas quais esses *saberes-sementes* da espiritualidade ingressaram e se inscreveram.

Figura 41: Uru dos Trançados Intergeracionais do Encanto na Natureza



Fonte: Foto de fundo do TCC do MITS de Santos e Santos (2012).

Desse modo, a partir do alcance de minha *leitura* das narrativas, compreendi que os *Saberes-sementes* das experiências de Espiritualidade ingressam e se inscrevem nas e pelas mediações intergeracionais, escolares e comunitárias, das *AULAS DE CAMPO*, de *CONTAÇÃO E ESCRITA DE HISTÓRIAS* e na relação com *CAJUEIROS E JUAZEIROS*, lugares de *encante*. Seus enlases, trançados geracionais.

Relações entre gerações, em contextos escolares-comunitários, nas quais emerge a transmissão e a significação de *MORADA* para a mata e a escola, para as lagoas e o mar, bem como os saberes do *CONCENTRÁ* do *SENTIR* e da *DÚVIDA* diante das experiências marcantes afetiva e reflexivamente. Aspectos esses que apontam a dimensão educacional dessas experiências e mediações, e que, conseqüentemente, parecem-me ilustrar parte do processo de construção da etnicidade Tremembé profunda vinculação com o pertencimento à Natureza.

7 TORÉM, INTERGERACIONALIDADE E ESPIRITUALIDADE

A ideia do Torém como “peça” da espiritualidade dos Tremembé surgiu no decorrer das visitas, em cuja dialogicidade, pude apreender essa característica pelas referências de professores e de lideranças a esse “*ritual sagrado*”. Essa menção surgia em momentos de conversas na escola sobre ações realizadas, no decorrer das entrevistas episódicas ou durante alguma fala na programação da Marcha Tremembé ou da Assembléia.

Por vezes, esses dizeres remetiam à força do Torém para a luta e para aqueles que dele participavam. Nos instantes iniciais, as falas daqueles que conduziam ao centro o Torém afirmavam a presença ou a ligação com os encantados, os antepassados, os Troncos Velhos. O silêncio e o olhar atento daqueles a integrar o (s) círculo (s) maior (es), a feição descontraída e alegre de quem se dispõe a brincar, muitos foram os rostos e semblantes nos Torém que observei e dos quais participei. Certamente, mesmo que minha memória não alcance de quantos e como foram todos os vários em que estive, tenho certeza de que, ainda assim, foram poucos diante dos que acontecem nas comunidades da Praia, da Passagem Rasa e da Tapera (que imagino também se dá na Varjota, no Mangue Alto etc).

Dentro das experiências que vivi nas visitas ao aldeamento de Almofala, percebi e soube por professores e lideranças a realização do Torém semanalmente nas escolas, no início de reuniões com a comunidade na escola, no início das Assembléias, em noitadas culturais das escolas, enfim, com o sentido de iniciar e/ou de terminar uma ação desenvolvida. Então, em cada visita, entre observações e participações nessas situações, bem como nas entrevistas pude me deparar com as significações do Torém, que não pretendo exaurir aqui as suas possibilidades semânticas, mas expor algumas que emergem das e sobre experiências de espiritualidade nas mediações intergeracionais de professores e de lideranças Tremembé participantes deste estudo. Nas narrativas orais abaixo abordarei as experiências de ações geracionais nas quais a espiritualidade, em sua polissemia constituinte, deixa vestígios de sua inscrição nas falas a narrar as situações, relações, afetos e saberes partilhados e produzidos nas entrevistas vivenciadas.

7.1. Descobertas, Experiências e Ligação

A primeira história que trago para a apreciação da relação entre **Torém**, **intergeracionalidade** e **espiritualidade** é narrada pelo Prof. Vicente, diretor da escola da

Passagem Rasa. No dia 18 de março de 2016, no pátio da referida escola, iniciamos a entrevista que sucedeu a outra realizada com os educadores desse espaço (mas cuja gravação foi perdida, restando algumas notas feitas por mim na ocasião).

Nesse dia, no desenrolar da conversa entre nós em torno do tema e episódios relativos à espiritualidade em sua vida, perguntei a ele acerca de uma experiência contada no encontro anterior. Abaixo, segue então a sua resposta e narrativa:

ah, sim, sim, sim, a gente teve, eu tive, é o que eu tava te falando ainda agora, no decorrer da, assim da vida da gente, a gente vai tendo outras descoberta, a gente vai tendo outras experiências, e outra ligação, eu tive, assim, por último, eu tinha essas experiências de eu senti e eu passar mal, eu, as vezes eu chegava a desmaiar, a apagar, sem, sair, fora do meu sentido, até que as pessoas levavam pra uma curandeira e a curandeira fazia um trabalho e eu, voltava de novo às minhas, às minhas forças né, e, assim, por último, agora, eu tô vendo as pessoas que já se foram, eu, não todas, mas algumas mais próximas da gente, eu já consegui vê, de volta, retornando, como que essa pessoa, ela não teja, morrido, ela esteja, permaneça viva em nosso meio, e uma das experiências que eu tive foi na hora do ritual sagrado do Torém que a gente tava no Torém e uma amiga minha que já tinha falecido e ela, eu vi ela chegando numa roda do Torém e ela começou a cantar, e começou a dançar, como que ela tivesse viva como a gente (VICENTE)

Diante do fluxo da narrativa criada, encontro na mesma os componentes de uma Longa História nos termos especificados por Flannery (2010). Como *orientação*, ou temática e cenário geral dessa narrativa, há uma menção a um processo mais amplo, vivido desde anteriormente: “...é o que eu tava te falando ainda agora, no decorrer da, da, assim da vida da gente, a gente vai tendo outras descobertas, a gente vai tendo outras experiências, e outra ligação...”.

A temática maior a englobar a *orientação* da Longa História traz *as descobertas, experiências e ligações no decorrer da vida*, que por si só, dizem do cenário da história como um todo, os percursos de uma vida em que experiências propiciaram ao narrador viver e saber dessas ligações relativas à espiritualidade.

Essa *orientação* a atravessar toda a situação da entrevista, denota de um fluxo narrativo em que o narrador é também personagem da história contada e de sua implicação afetiva, semântica e ético-política com o que narra: experiências da espiritualidade em sua vida.

Pela leitura que faço da estrutura textual dessa narrativa de modo geral, identifico no encadeamento dessa Longa História, a ideia inicial da *Experiência de Sentir* que prepara o ouvinte para as posteriores *orações de complicação*. Esse episódio que me chega como *A visão da Amiga no Torém*, possui em sua *orientação e orações de complicação* o destaque ao

ritual do Torém inserido em um acontecimento no espaço e tempo escolar-comunitário, mesmo que não necessariamente indique explicitamente as ações escolares.

Dessa maneira, vejo que essa História corresponde a uma narrativa, lançada em um exercício mais amplo, enunciado pelo professor, de aprendizagem com a sua própria história. Nesse sentido, ao anunciar suas *descobertas*, identifico aí uma alusão a um processo de aprender, que, pela narração, estão associadas a *experiências*, relacionadas ao cenário escolar e comunitário.

Assim, a *orientação* dessa Longa História funciona como um *preambulo* para o entendimento do ouvinte acerca da sucessão de ações que constituirão o drama vivido. O narrador constrói, portanto, o enredo acerca de uma experiência de *visão* de uma pessoa com a qual possui um laço de amizade.

Creio, ainda, que essa História relatada situa os ouvintes quanto ao contexto, “*o ritual sagrado do Torém*”, mas, sobretudo, quanto à natureza do fenômeno experienciado e suas mediações comunitárias, com explícito teor espiritual e possível conteúdo intergeracional: a *curandeira*. Nesse sentido, desdobra acontecimentos vividos mediante o saber do “*sentir*”:

eu tive, assim, por último, eu tinha essas experiências de eu senti e eu passar mal, eu, as vezes eu chegava a desmaiar, a apagar, sem sair, fora do meu sentido, até que as pessoas levavam pra uma curandeira e a curandeira fazia um trabalho e eu, voltava de novo às minhas, às minhas forças né (VICENTE).

Nessa narrativa, então, o *preambulo* enunciativo de *descobertas* permite a menção a acontecimentos passados, “*eu tinha essas experiências de eu senti e eu passar mal*”. Com isso, o narrador destaca a frequência e a intensidade emocional existente nesse enredo caracterizado por um contato peculiar, esse trecho funciona então como *justificativa* da história e da relevância desse narrar ao tocar em vivências significativas.

Nas as experiências de *sentir*, ele destaca algumas características no encadeamento de ações que vão do “*sair, fora do meu sentido*”- por meio do “desmaiar” e “apagar”- até sua volta às suas *forças*, via uma série de mediações: *as pessoas a levar a curandeira; a curandeira a fazer um trabalho* e o *trabalho* que subtende o contato com certas entidades.

Dessa forma, observo que as *orações de complicação* levam a uma exposição de acontecimentos que atingem seu clímax na contação do evento específico de *visão* no desenrolar de um Torém, quando o entrar em contato com sua amiga, denota a *ligação*, do professor, citada no início da narração.

A *ligação*, ao que me parece, emerge e é expressa, primeiramente, no *sentir* e na sucessão de ações que o levam ao *trabalho* feito pela *curandeira*. Nesta História, há uma

mediação que suponho ser de ordem familiar e/ou comunitária, pois as *peessoas* que o conduzem ao *trabalho* podem pertencer a um ou aos dois cenários, como visto anteriormente em outras narrativas.

A segunda expressão da *ligação* estaria na ação mediada em que *curandeira* e *trabalho* compõem uma unidade pela qual subtende-se a comunicação com entidades. O que interessa para o foco desta pesquisa é observar essas mediações intergeracionais pelas quais a espiritualidade ingressa nas experiências do narrador, possivelmente: nas relações com as *peessoas*; com a *curandeira* e com a entidade.

Destaco, em seguida, que o desfecho anunciado em “*e, assim, por último, agora, eu tô vendo as pessoas que já se foram...*”, finaliza e expressa a terceira *ligação* identificável nesta narrativa. Daí, efetiva-se o trânsito de eventos presentes nesse enredo que foram privilegiados nessa contação, pois circunscreve as “últimas” experiências vividas pelo professor, de ver *peessoas* mais próximas, com quem possui laços afetivos e que permaneceriam no seu meio, em particular, escolar-comunitário. Então, para retratar essas *experiências de visão de pessoas próximas*, o narrador alude ao momento ritualístico do Torém.

O enredo em questão revela a dramaticidade da experiência de espiritualidade em que vê uma amiga, que partiu, a se aproximar do Torém do qual participava. O realce dado ao seu *cantar e dançar*, “*como que ela tivesse viva como a gente*”, diz das ações que encadeiam esse ritual, a envolver música, canto, ritmo e dança. Dão vivacidade a essa entrada no Torém.

Percebo nesse relato, uma potência interpretativa quando articulo ao dito por seu Zé Domingo, quando relaciona à semântica da espiritualidade não só aquilo que se vê mas o que podemos ver e com isso acreditar ou não.

Duvidar do que se vê e acreditar no que não se vê, eis o paradoxo maior dessa hermenêutica. A *dúvida* insere o caráter inquietante- “*como que ela tivesse viva como a gente*” - e indagador acerca de algo que questiona os parâmetros da vidência apesar de transbordar o *sentir*.

Dúvida e sentir, em minha *leitura profunda*, convergem nessa experiência de espiritualidade, mas não proporcionam a simples negação daquilo que nem todos vêem, mas instituem uma outra vidência e vivência.

Na experiência de espiritualidade relatada, a visão ocorre durante o Torém, sendo por ele mediada e dele mediadora conforme a sua *amiga* começa a cantar e a dançar na roda. A ritualidade do Torém, reintroduz em suas ações constituintes aquelas significativamente vividas pelas pessoas nela implicadas.

Essa experiência de espiritualidade carrega consigo as características da paixão descrita por Larrosa (2015), na qual o que nos passa implica na formação de nós mesmos, como sujeitos “*ex-postos*”.

Seu *passar mal* diz, pela mediação das emoções, do que lhe aconteceu e das disposições inerentes a esse processo de diluição de si na interdependência da *ligação* criada e criadora da experiência. Disso, emergem compromissos com indagações e com produções de sentido acerca da existência, ao passo em que são mobilizados pela *dúvida*, pelo *sentir* e pela *ancestralidade* definidora da *ligação* estabelecida, via visão, no Torém.

Esta última ganha corpo, na medida em que a *amiga* de Vicente a adentrar no ritual sagrado e nele se integrar- pelo canto e pela dança- reitera suas funções étnicas, como brincadeira dos Troncos Velhos e/ou de limpeza. Se essa história narrada traz uma *ligação* com a espiritualidade corporificada no Torém, ela também a transparece, através dele, a *ancestralidade* Tremembé inerente ao seu ritual, seus cantos e dança.

O caráter *ancestral* remete à articulação entre a semântica formada pelos elementos do ritual- o canto e a dança- com os laços afetivos com quem partilha dessa semântica étnica e assim, torna-se um antepassado, alguém que nutre uma cumplicidade biográfica e histórica com o presente.

A cada uma dessas *ligações*, o ritual e seus participantes tornam-se próximos e familiares à significação da experiência em curso. A Espiritualidade de Encanto envolve, portanto, rituais que expressam e realizam as relações e significados em variadas épocas. Assim, por exemplo, há músicas do Torém que trazem palavras e pronúncias que remetem a acontecimentos passados em que seus autores produziram em consonância com suas experiências em dado contexto.

Mas o caráter de atualização da ação ritual, insere em sua dinâmica os afetos e relações contemporâneas à sua realização. Dessa maneira, compreendo que essas *descobertas*, *experiências* e *ligações* retratadas no decorrer da narrativa enunciada pelo professor, apontam para diversas mediações intergeracionais (com curandeira e entidade; com a ancestralidade do Torém; com a amiga) em que a espiritualidade torna-se presente seja pela *cura*, pela *ancestralidade* do ritual ou pela referência à importância biográfica e histórica para os Tremembé.

O Torém, nesta história, possui um duplo sentido no que tange à espiritualidade: é o lugar de vida onde ocorre a *visão* com a qual estabelece uma relação de mediação, e é o fluxo no qual a *amiga* de Vicente se insere e participa, reitenrando a sacralidade de suas ações

rituais, o cantar e o dançar. Daí resulta a dificuldade demonstrada, ao final da Longa História, em falar dessas experiências, pois engloba situações-críticas, em que a intensidade do encontro da *dúvida* com o *sentir* torna o estatuto do existente maleável assim como sua significação e possibilidades linguísticas de transmissão. Assim, trago com a imagem abaixo os *Saberes-sementes* do Maracá de *Descobertas, Experiências e Ligações* narradas.

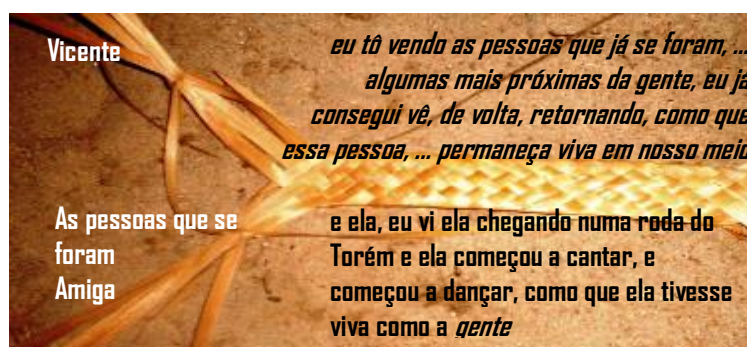
Figura 42: Saberes-sementes do Maracá “Descobertas, Experiências e Ligações”.



Fonte: Arquivo Próprio.

Para completar essa apresentação, aponto com a imagem que se segue os *trançados intergeracionais* dessas experiências e, principalmente, *ligações* contadas pelo referido professor, que aludem a laços afetivos presentes em Toréns realizados em atividades escolares e comunitárias do Tremembé.

Figura 43: Trançados Intergeracionais Narrativa “Descobertas, Experiências e Ligações”.



Fonte: Foto de fundo do TCC do MITS de Santos e Santos (2012).

Em prosseguimento e aprofundamento a essas questões, trago um outro trecho no qual sinto aludir a mediações intergeracionais no contexto escolar-comunitário em que a espiritualidade ingressa. Essa fala surge no momento em que, após Vicente abordar aspectos do Seminário Uru da Diversidade de Saberes Tremembé, pergunto-lhe se haveria algo relativo

à espiritualidade nas noitadas realizadas em atividades como essa na escola da Passagem Rasa. Segue abaixo, no próximo tópico a narrativa que corresponde à sua narrativa.

7.2. “o ritual sagrado que é o Torém, nós percebemos que é a força maior dos nossos encantados, antepassados, ela está ali dentro”

sim, sim, assim, nessas noitadas que a gente faz na comunidade, aquilo eu tava te falando antes, sempre que a gente se reúne na comunidade aqui, a gente traz toda a família, todo o povo, traz alunos, pais, todo mundo, e sempre que a gente inicia essas atividades, é sempre o respeito de, a gente é, tá trazendo primeiro o momento do ritual, porque o ritual sagrado que é o Torém, nós percebemos que é a força maior dos nossos encantados, antepassados, ela está ali dentro, e na medida que a gente canta esses cânticos e nós dançamos o Torém, nós percebemos que, os nossos antepassados, eles permanecem ali em nosso meio, e que eles ficam vibrando da forma que nós estamos realizando as nossas atividades, dentro daquela noitada, e ai dentro dessas atividades, tá trabalhando as experiência dos mais velhos, a participação das lideranças, a gente também sente na fala de cada uma dessas lideranças, a gente sente na forma de cada uma dessas lideranças se expor, que ele também tá ali, com a força dentro dele, naquele momento de também compartilhar com alegria aquele momento, de que tá acontecendo aquilo (VICENTE, 2016).

Ao ler essa narrativa, identifico uma fértil menção à inscrição da espiritualidade em experiências de mediações intergeracionais a se desenrolar no contexto escolar e comunitário. As “noitadas” a que se refere o professor constituem-se em acontecimentos promovidos para/com a comunidade e realizadas na escola. São as bastante potentes no que tange aos laços formados entre a dinâmica escolar e a da comunidade.

No decorrer das visitas realizadas às três localidades Tremembé, cheguei a presenciar e fazer parte de alguns de momentos que tinham essas características fundamentais: envolver em sua organização professores e lideranças, voltadas para estudantes e moradores da comunidade, ter o Torém como parte de abertura e/ou fechamento daquele acontecimento.

Em algumas visitas, atividades características próximas a essas também eram chamadas de “noite cultural”, não posso afirmar se seriam termos diferentes para um mesmo acontecimento ou se, efetivamente, inserem distintas ações.

Ao analisar esse trecho de resposta do professor, observo nele elementos da Curta História, pois, embora seja possível identificar muitos dos componentes descritos por Flannery (2010), nesse caso, a *orientação*, a *avaliação* e a *oração de complicação*, não possui uma típica *resolução* e há ausência da *coda*.

Assim demonstro esses pontos, o narrador inicia a história situando quanto ao cenário e a temática geral do acontecimento – a orientação: “*sim, sim, assim, nessas noitadas que a gente faz na comunidade, aquilo eu tava te falando antes, sempre que a gente se reúne na*

comunidade aqui, a gente traz toda a família, todo o povo, traz alunos, pais, todo mundo...” (VICENTE).

Na orientação feita acima, o professor situa o ouvinte quanto às características básicas desse acontecimento, o lugar onde ocorre, “*a gente faz na comunidade*”, quem dela participa, “*traz toda a família, todo o povo, traz alunos, pais, todo mundo*”. Aqui leio uma distinção entre a noção de comunidade, mais associada ao espaço do território, e ao povo, o grupo étnico identificado nessa comunidade.

Há outros participantes que são incluídos como sujeitos das seguintes ações, “*a gente faz*”, “*a gente se reúne*”, “*a gente traz*”, “*a gente inicia*”. Esses participantes suponho serem os professores e lideranças, não só pelo próprio fato de Vicente ser diretor da escola, mas pela referência feita aos alunos, o que remete a um lugar de enunciação quanto a eles que parte da escola, então, dos professores, e, conforme as observações feitas nas visitas, com a participação de lideranças como seu Zé Domingo e Manoel Domingo.

É interessante notar, que se trata não de uma história particular, mas de uma narrativa genérica acerca desse acontecimento *as noitadas*, o que também reforça minha compreensão em se tratar de uma Curta História, pois essa configuração do tipo de narrativa, está diretamente relacionada com a interlocução dessa entrevista episódica, mais próxima de uma conversa, com maior dialogicidade entre os participantes.

Além disso, é possível observar que esse trecho anteriormente destacado por mim tanto é a *orientação* da narrativa quanto exhibe orações de complicação que chegam ao clímax da história: o ritual do Torém. Sobre o qual, identifico algumas *justificativas* para a essa narrativa: “*porque o ritual sagrado que é o Torém, nós percebemos que é a força maior dos nossos encantados, antepassados, ela está ali dentro...*” (VICENTE).

Essa *avaliação* sinaliza à audiência o ponto central de justificativa do enredo dessa narrativa feita por Vicente, “*a força maior dos nossos encantados, antepassados, está ali dentro*”. Nesse trecho, o narrador indica a presença da espiritualidade nas *noitadas*, justamente, no ou pelo Torém, que passo a ver como ação de “*co-sagração*”, no sentido da impressão conjunta e compartilhada, via rito, da sacralidade a um coletivo maior (os Tremembé), cuja amplitude se faz no tempo, pela *intergeracionalidade* significada como *ancestralidade* dos encantados, e no espaço, ao assumir a presença destes nessa ação ritualística. Ou seja, o ritual do Torém, nessa configuração semântica narrada, não apenas faz referência aos antepassados, mas os insere entre os Tremembé no instante presente e, com

isso sacraliza tanto sua ritualidade de cânticos e danças, como a conexão intergeracional entre aqueles que ali estão e os antepassados.

Essa sacralidade do Torém se mostra na “*força maior dos nossos encantados*”, o que me remete à noção de Eliade do sagrado. Reafirmada em sua localização, “*está ali dentro*”, no interior da dinâmica das ações ritualísticas a compor esse acontecimento experienciado.

Força e interioridade nesse Torém lhe conferem uma aura distinta, extraordinária pelas mediações que mobiliza para ingressar na experiência daqueles que dele participam. A espiritualidade ali se inscreve, portanto, pela *co-sagração* neste e deste ritual, aglutinadas em relações inter e intrageracionais, e da *ligação* com os antepassados, os *encantados*, segunda a interpretação do encanto. Assim, o clímax da narrativa, o ritual do Torém, é retratado pelas seguintes orações de complicação, que também agregam descrições a *justificar* ao ouvinte sua presença na história:

e na medida que a gente canta esses cânticos e nós dançamos o Torém, nós percebemos que, os nossos antepassados, eles permanecem ali em nosso meio, e que eles ficam vibrando da forma que nós estamos realizando as nossas atividades, dentro daquela noitada (VICENTE).

As ações do Torém, acima citadas, o cantar e o dançar, envolvem mediações em uma musicalidade que orienta a interação coletiva, em *movimentos* e *ritmos* denotadores, nessa experiência peculiar, da *espiritualidade do encanto* pois são meio e fim da sacralidade produzida nesse ritual. Noto que o narrador reconstrói a experiência de espiritualidade de modo a apontar no encadeamento de ações – cantar, dançar e perceber- e de formas simbólicas – o cântico, a dança e a idéia - os sinais da permanência de seus antepassados naquele meio.

Invariavelmente, conforme Brandão e Borges (2008), essa aprendizagem durante as experiências e pela narração na situação de entrevista indicam dos sentidos partilhados coletivamente quanto a esse acontecimento do Torém, bem como dos sentidos debulhados pelo narrador, que denotam e repercutem também em sua apreensão da semântica étnica do espiritual e em sua posição geracional, já que envolve a afirmação de sua ancestralidade.

Ainda quanto ao trecho acima, considero pertinente para este estudo a alusão feita por Vicente à percepção dos participantes não só de uma presença, mas permanência, dos antepassados, encantado, em seu meio. Pois nisso leio um ato de reconhecimento e de *ligação* entre o presente e o passado.

Vale trazer para este momento, novamente, um trecho bastante significativo quanto à dinâmica ritualística e de como essa *ligação* se mostra: “*sempre que a gente inicia essas*

atividades, é sempre o respeito de, a gente é, tá trazendo primeiro o momento do ritual, porque o ritual sagrado que é o Torém” (VICENTE).

Conforme apontei no início de minha leitura acerca dessa narrativa, ela se configura uma Curta História pela ausência de todos os elementos mencionados por Flannery (2010), mas também pela peculiaridade de sua configuração textual na medida em que é uma história de caráter geral, pois busca apontar acerca de várias experiências e de sua frequência para os personagens. Dessa maneira, Vicente detalha que as atividades da *noitada* possuem um início comum – “*sempre que a gente inicia essas atividades*”- que traz consigo um valor e sentimento, traduzido na palavra *respeito* e em sua localização na temporalidade da *noitada*, “*tá trazendo primeiro o momento do ritual*”.

Com isso, suponho a sacralidade do espaço e do tempo da *noitada* no e pelo ritual do Torém que dignifica espiritual e etnicamente a semântica desse acontecimento escolar e comunitário. Ao mesmo tempo que aqueles a realizar essa atividade, o “*nós*”, percebem no e pelo ritual do Torém, em seus cânticos e danças os afetos de seus antepassados, a *vibrar*, pela forma com que aquela *noitada* acontece. Ou seja, uma experiência, enquanto afeto e acontecimento, dessa mediação intergeracional entre “*nós*” do presente e “*eles*” do passado, mas que coexistem e coeducam-se no e pelo ritual.

Nesse sentido, realço nessa leitura de experiências de espiritualidade nas mediações intergeracionais a ocorrerem nas *noitadas*, um trecho dessa narrativa de Vicente que traz outras relações significativas ali formadas. Ao invés de compor uma *resolução*, o professor insere em sua narração um trecho de *oração de complicação* e também de *avaliação*, em que destaca algo que se trabalha dentro das atividades da *noitada*: “*as experiências dos mais velhos, a participação das lideranças...*”.

Nesse ponto, compreendo que a intergeracionalidade deixa de ser apenas parte das mediações familiares e comunitárias, para assumir um lugar na intenção da geração de professores, de sua entelégua educacional, na qual a dinâmica escolar, além de se enraizar com o da comunidade, incorpora como valor, o trabalhar as experiências dos mais velhos.

Essa perspectiva, remete-me ao *trabalho de ensinar e aprender* que Brandão (2004) pontua como unidade de um processo que envolve também *diálogo* e *experiência*. Essa inseparabilidade do ensinar e aprender via trabalho, aponta para uma práxis em que aqueles que promovem as condições para o aprender, o *trabalho de ensinar*, são aqueles que corporificaram o *saber aprender* e só por isso podem ensinar.

Assim é que entendo as ações encadeadas na narrativa de Vicente: “*a gente também sente na fala de cada uma dessas lideranças, a gente sente na forma de cada uma dessas lideranças se expor, que ele também tá ali, com a força dentro dele*”.

Quando aqueles que realizam a noitada, são, sobretudo, os professores, as atividades construídas podem refletir o ethos e a tendência formativa dessa geração, a adotar as lideranças como interlocutoras privilegiadas de saberes da tradição, o que leio no trecho “*tá trabalhando as experiências dos mais velhos*”.

As atividades da noitada são em sua forma, a gerar *vibração* nos antepassados, *formas simbólicas* que refletem a *entelégua* educacional dessa geração, a valorizar a forma como cada liderança ali se expõe, ou também, as *formas simbólicas* da experiência dos mais velhos, que tanto ensina como aprende com aquele momento, na medida em que, de acordo com Brandão e Borges (2008) o trabalho de ensinar e aprender implica e consiste na produção de significados e na transformação daqueles que dele fazem parte.

Entendo existir um processo de coeducação entre as gerações e intencionalmente mobilizado enquanto ação escolar nesse trecho da narrativa, que destaca um enredo, dentro do enredo em torno do Torém nas noitadas. E nessa coeducação, ilustrada na unidade e reciprocidade do ensinar e do aprender, a espiritualidade ingressa no *sentir* a fala das lideranças e na partilha da alegria daquele momento, pois na forma de cada uma delas se expor, há uma *força* dentro dele. Força essa mencionada ainda na própria narrativa como, advinda no e do Torém, e, conseqüentemente, dos encantados. Creio está na palavra *força* uma significação que alude a outro saber de experiência da espiritualidade Tremembé. Tanto por sua relevância semântica na sacralidade do e pelo ritual do Torém, quanto para a interpretação do encanto, da *ligação* que daí ou aí residem.

Compreendo, portanto, que junto a essa inscrição da espiritualidade no e pelo Torém, emerge uma *religiosidade*, nos dizeres de Dussel (1986), pelos processos de sacralização aí envolvidos e que, ao meu ver, poderão repercutir, no modo como se vivencia as religiões circulantes na história dos Tremembé.

Creio que, quando o Torém constitui experiências de espiritualidade, nele e dele emergem identificações e interpretações dos sujeitos quanto às suas *formas simbólicas* (os cânticos e as danças), que passam a ser produzidas, partilhadas, acessadas e apropriadas de diferentes modos, inclusive, a aludir tendências formativas de gerações específicas.

Esse processo em si, tanto diz respeito à constituição étnica dos Tremembé, como à *tradução* a que Pompa (1990) associa o fenômeno religioso, ou seja, a etnogênese é perpassada pela assunção da espiritualidade dos Tremembé, cujos saberes e ações rituais participam das interpretações de sua historicidade e das traduções das religiões que existem em seu meio.

Assim, na imagem que se segue, ilustro os *Saberes-sementes* do Maracá dessas experiências relatadas por Vicente ricas de significações quanto à relação entre o Torém e a Espiritualidade.

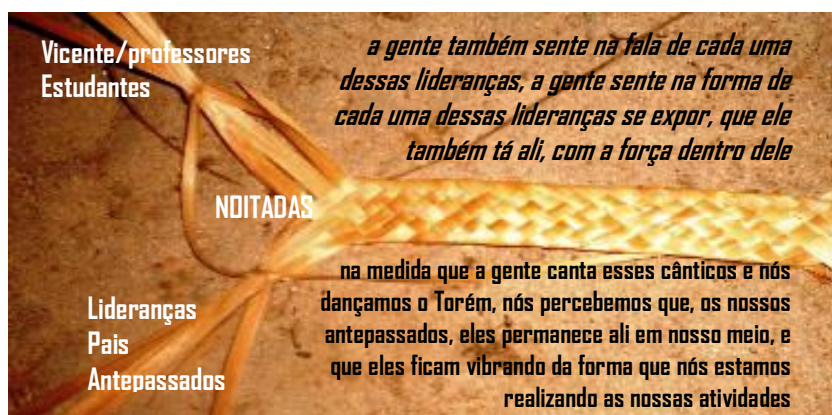
Figura 44: Saberes-sementes do Maracá “Torém, força maior dos Encantados”



Fonte: Arquivo próprio.

Esses *Saberes-sementes* ingressam e se inscrevem no e pelo Torém nas *noitadas*, ritualisticamente iniciadas com ele, permeadas de relações intergeracionais a ocorrerem no cenário escolar-comunitário, ilustradas no trançado abaixo:

Figura 45: Trançados Intergeracionais Narrativa “Torém, força maior dos Encantados”.



Fonte: Foto de fundo do TCC do MITS de Santos e Santos (2012).

7.3. O Torém em Homenagem a Raimundinha

Os segundos trechos de entrevista que trago para se somar a este estudo, foram os produzidos pela Professora Andreína com quem tive a oportunidade de conversar acerca da temática da espiritualidade entre os Tremembé. As visitas de inserção e de interlocução que realizei, principalmente, a partir de 2015, para entrar em contato e conhecer um pouco da experiência de Andreína, ocorreram tanto pelo seu TCC do MITS acerca dos *encantados*, como pela forte presença de aspectos intergeracionais nesse trabalho e nas narrativas de suas atividades como professora na escola do Mangue Alto e no ensino médio da escola da Praia.

Desse modo, as duas entrevistas que enfoco neste momento transcorreram entre os meses de março e de abril de 2016, foram marcadas e realizadas na escola do Mangue Alto. Deram-se por volta do final da tarde, após as aulas desse turno. Nas duas oportunidades, lembro de ter saído da escola da Praia, onde me dirigia para ver os livros do ensino médio daquela localidade que tinham sido confeccionados a partir de atividades de campo da disciplina acerca da Espiritualidade.

Nos referidos dias dessas entrevistas, segui com a ajuda de Marli da escola da Praia até a do Mangue Alto. No caminho entre as duas escolas, o paulatino desaparecer do sol, a inserir múltiplas colorações avermelhadas e alaranjadas pelo céu, era seguido pelo caminhar das pessoas pelas ruas da zona urbana de Almofala. Crianças acompanhadas de mães a sair das escolas, jovens estudantes a andar pelas estradas voltando para casa, conversando, rindo. Na frente de algumas casas, moradores a sentados nas calçadas, a entrar e sair de uma mercearia. Os sons das motos a cortar o canto dos pássaros e do balançar das árvores, das folhas dos coqueiros a preencher o horizonte do céu entardecido.

Ao passar pela praça da Igreja de Almofala, pessoas sentadas nos bancos a conversar sobre coisas de suas vidas, algumas a rir, outras a olhar para algum lugar, sem demonstrar pressa, condizentes com o ritmo da passagem daqueles finais de tarde. Olhar essa paisagem de entardecer nesses trânsitos entre as escolas ofereceram-me a possibilidade de alargar minha compreensão quanto à presença da referida Igreja e praça na dinâmica local como lugares de convivência, de aglutinação de contatos entre moradores de diferentes faixas etárias – estudantes a sair da escola, crianças e mães e seus bancos, idosos conversando.

E essa imagem inscrita em minha visão durante essas itineranças das visitas e em minhas lembranças desses momentos, fez-me atentar para a força da presença das Marchas Tremembé de que participei. Refiro-me à força dos rostos e dos passos a se somar aos

movimentos “*praforizantes*” das pessoas a ocupar calçadas, varandas e as ruas, assim como dos pássaros a revoar entre as árvores sob o fundo sonoro do vento nas palhas dos coqueiros na estrada entre a escola da Praia e o asfalto de Almofala.

Mas também faço menção à força das faixas, da música, das palavras entoadas no microfone no carro de som ou por estudantes das escolas Tremembé no decorrer da caminhada. Marcha essa que, por outro lado, também irrompe o ritmo contemplativo do entardecer para preencher essa paisagem com uma presença enunciadora de um lugar étnico. Um modo de ocupar o presente de uma tarde e do seu entardecer a reiterar naquela temporalidade vivida em Almofala a re-existência de um grupo que afirma sua etnicidade conforme espalha pelas horas da tarde os símbolos de sua história e os sentidos de sua luta.

Dessa maneira, ao transitar pela praça e a Igreja de Almofala para essas entrevistas na escola do Mangue Alto, pude sentir e entender mais da intensidade desse preenchimento simbólico e ritualístico da Marcha Tremembé. Por isso, muitas vezes nas idas e vindas dessas e de outras visitas, cujo percurso permitia a visualização da Igreja e da praça, fiquei a olhar para essa paisagem e a me indagar sobre as tantas histórias existentes naquele lugar, os rastros das presenças humanas e, em especial, dos Tremembé naquela edificação e em seu entorno.

Essas linhas acima, por um lado, revelam as inscrições do lugar em meus sentidos, tanto os sensoriais quanto os relativos às significações sobre o tema deste estudo. E por outro, reafirmam a pertinência de uma postura dialógica na pesquisa na medida em que, conforme Freire (1987), envolve um processo de mediatização pelo mundo, ou seja, a assunção de uma relação de *admiração* com o mundo partilhado em experiências constituidoras dos sujeitos e de saberes.

Aspectos esses a promover a apreensão dos vestígios da etnicidade e da espiritualidade em diversos espaços, tempos e corpos, mesmo que, em breves momentos de passagem pelos mesmos. Exercício esse refletor da potência interpretativa da noção de Freire (1987) de *leitura do mundo*, no que tange ao que se dá nessas experiências e em seus desdobramentos tecedores de significações e de saberes relacionados à temática da espiritualidade Tremembé.

As aprendizagens nesses trânsitos das visitas, em referência no exemplo da escola do Mangue Alto, emergiram com igual intensidade. Ao continuarmos o percurso, após a passagem pela Igreja de Almofala, adentramos em uma estrada asfaltada até a duna em cujo alto encontra-se a referida escola. Com o risco do carro atolar na subida pela areia fofa da duna, subimos por um caminho no terreno da casa de Dona Nenê Beata.

No pé do morro da escola, a casa desta liderança que pude conhecer em suas participações na Marcha Tremembé, pela fala de professores e da própria Marli por suas práticas de reza, e que, justamente por esse motivo, também na roda de conversa com estudantes da UECE do curso Saberes de Cura, em 2015, na Praia, com a participação de outras lideranças Tremembé.

Nesse episódio, lembro da fala de Dona Nenê Beata a cantar músicas da época dos antigos, entre elas, algumas de Toréns vividos por ela e cuja expressividade no cantar revelava a nós ouvintes a importância afetiva e histórica desses cantos para ela e os Tremembé. Assim é que, ao subir para a escola do Mangue Alto, passávamos por esse lugar que suscitava memórias dessas experiências anteriores e que se somaram àquela paisagem de modo peculiar, pois, nesse encontro citado com estudantes da UECE, houve uma visita feita a essa escola e à própria Nenê Beata sob a guia do Cacique João Venâncio.

Nesse dia, segui com os estudantes também nessa visita ao Mangue alto, quando o cacique apresentou dona Nenê Beata a todos/as e de lá subimos até a escola. Recordo que, quanto a esse momento particular, a demonstração de sua disponibilidade e vontade em se juntar aquela atividade, pois mesmo com o pé machucado, ela insistiu e seguiu conosco acima na escola, o que trouxe o acréscimo de mais uma liderança à prosa sobre aquela localidade e as atividades educacionais ali existentes.

Então, ao subirmos para a escola, onde a entrevista com Andreína veio a acontecer, passamos por aquele mesmo caminho até o alto, onde, da calçada pude experimentar as feições de uma larga vista da praia de Almofala e do seu entorno. De trechos de mata, das áreas preenchidas por coqueiros, de dunas e do próprio mar a se misturar com o horizonte. Este também preenchido, quando observado em dada direção, por uma fileira de torres eólicas com o giro contínuo de suas hélices que por muitas vezes mais me pareciam coqueiros gigantes a serem erguidos e multiplicados a cada visita a Itarema.

Foi com os afetos diante desses aspectos sociais e ambientais, apreendidos durante os percursos para a escola do Mangue Alto, que se deu a situação de entrevista. Permeada por essas sensações, indagações e aprendizados quanto ao contexto maior da pesquisa e que contribuíram relevantemente para minha disposição nas entrevistas.

Por sinal, essas entrevistas muitas outras contribuíram enormemente no meu olhar sobre a complexa realidade das comunidades Tremembé, pois a situação de entrevista se convertia em uma experiência transformadoras do meu entendimento acerca, inclusive, desses lugares e atividades aqui relatadas.

Diante desses pontos, a entrevista episódica se sucedeu de modo peculiar, como em todas aquelas que foram realizadas devido à perda do primeiro material de gravação, conforme eu rerepresentava os tópicos da entrevista entrava em contato com as narrações de acontecimentos, ditos ou não na situação anterior, relacionados à espiritualidade Tremembé.

Assim, eis que em dado momento da segunda entrevista com Andreína, ao adentrar na temática do Torém, pergunto-lhe de alguma experiência marcante para ela. E diante disso, ela respondeu: *“Eu acho que eu me lembro uma que me marcou bastante. Um dos “Torém” que me marcaram bastante, eu acredito que foi um Torém que aconteceu no velório da Raimundinha!”* (ANDREÍNA).

Esse acontecimento destacado por ela, expressa o apreço, que percebi em outros professores e lideranças, a Raimundinha, personagem destacada em outras narrativas acerca da escola da Praia e do MITS. É interessante notar a revelância desse Torém indicado por Andreína, a acontecer no *velório*, cuja etimologia faz remeter a *“cuidar de”*, ou seja, um momento de cuidado com Raimundinha e toda simbologia de sua presença no aldeamento de Almofala e na construção de uma escola diferenciada Tremembé.

Assim a escolha dessa experiência em específico, frente a outras também consideradas importantes, faz-me pensar sobre a intensidade afetiva e significativa desse encontro do ritual do Torém com um outro ritual, o *velório*, de modo que em ambos e conjuntamente, estão em jogo processo de vivência e de produção de sentido para a vida diante e pela apropriação de um acontecimento evocador de temas como a finitude e a temporalidade dos sujeitos.

Esses aspectos articulam-se como ingredientes da semântica enunciadora da espiritualidade e, como abordei no mosaico conceptual acerca dessa categoria, possuem nos afetos sua fonte mobilizadora e indagadora da existência. É o que observo na própria justificativa de Andreína quanto à escolha dessa experiência de Torém: *“Eu acho que o Torém que aconteceu no velório da Raimundinha, nenhum outro foi igual aquele! Entendeu? Foi uma coisa, assim, muito... muito forte mesmo, entendeu?”* (ANDREÍNA).

As palavras da professora na entrevista trazem em sua expressividade emocional a amplitude e densidade significativa desse acontecimento para ela, quiçá também para as pessoas que dele participaram. Sua menção a esse algo de difícil delimitação, *“Foi uma coisa...”*, e de sua intensidade, *“muito...muito forte mesmo”*, ajuda-me a compreender seu esforço em transmitir para alguém como eu, não participante do momento, muito menos das histórias do aldeamento e pesquisador acerca da espiritualidade Tremembé.

Ou seja, a tentativa dela em se fazer entender a alguém com essas características, de modo que eu pudesse alcançar a qualidade desse acontecimento, diferenciada frente a outras: “...nenhum outro foi igual aquele! Entendeu?...muito forte mesmo, entendeu?”.

Como ressaltei no segundo parágrafo acima, a mediação constituidora do Torém e do velório em questão, possuem um caráter afetivo substancial, pois mesmo diante de algo de difícil delineamento verbal, a referência à *força* dessa experiência alude ao porquê de sua exaltação enquanto única frente aos demais vividos pela narradora. Dessa maneira, é diante dessas indicações que, na situação de entrevista, após eu repetir a experiência escolhida por ela, para confirmar meu entendimento, Andreína reitera, com uma expressão de convicção e de implicação, a sua indicação através da narração desse próprio acontecimento:

Andreína – Não. Daquele jeito eu nunca tinha visto, não... Porque, assim, o velório dela foi um velório normal, como qualquer um outro, né? Aconteceu lá na escola, né, ela faleceu, mas ai depois foi levada lá pra escola, só que eu também não fiquei a noite toda. Aí no outro dia, o enterro era pra ser de manhã. Aí foi antes da saída do caixão. Então seu João pediu pra darem uma volta com ela no ambiente da escola, aí levar ela lá pro pátio, ali onde fica a parte dos banheiros. Dos banheiros grandes.

Jon – Aquela parte lá de cima entrando assim, né?

Andreína – Isso! Exatamente! Então botaram o caixão dela lá no meio, né? Ai a gente fez... ele pediu pra todo mundo fazer a roda que a gente ia fazer um torém, né? Ali no velório dela! E aí isso aconteceu. Eles ficaram também ali no meio próximo dela e ele disse várias palavras, assim, muito bonitas também em homenagem, mesmo, à ela, né? Eu acho que também pelo fato de ela ter, além de ter sido a primeira professora, ela era... foi uma pessoa que levantou essa questão do torém pras escolas. Ela era muito ligada ao torem, né? Então ali realmente foi, tipo assim, uma homenagem pra ela, né? Então... ai a gente fez a roda de torem com muita gente, acho que nem todo mundo conseguiu entrar, porque era muita gente. Né? Ai ele fez o torém normal. Uma rodada de torém como eu nunca tinha visto na minha vida e foi uma das rodadas de torem mais belas que eu posso dizer foi aquele ali. Mesmo sendo um momento triste, com todo mundo abalado, mas foi um momento muito interessante. Eu achei. E acredito que quem tava lá também foi um momento, assim, muito interessante que eu nunca vi em outro velório. Foi muito bom! Eu gostei desse momento, né? (ANDREÍNA)

Essa narrativa corresponde ao que estou a denominar de Curta História (CH), mais no sentido de sua estrutura textual conter os componentes de *orientação*, de *avaliação* e de *Oração de Complicação*, sem uma resolução plena e uma coda. Isso se dá, ao meu ver, por um motivo interessante, por se tratar de um acontecimento que “*marcou bastante*” e foi “*muito forte*”. Pela situação de entrevista, compreendo que ao elaborar a escolha desse episódio e ao retomar as lembranças desse acontecimento, a professora tece sua narração de modo que os trechos de justificativa e as orações que enredam a história são mais realçadas.

Entendo que esse enfoque na narração acaba por valorizar a expressão maior dos afetos desse Torém para a narradora, do que a preocupação em uma contação comprometida com a demonstração de como se concluiu a história após seu clímax. Pelo contrário, parece-

me, em minha leitura, a apresentação de uma história que, por si, seria o clímax dentre as histórias de Torém experienciados pela professora.

É por isso que leio nessa história um desfecho mais quanto ao narrar em si, através da reiteração da *razão* maior do contar essa história e da relevância afetiva para ela e para outras pessoas que daquele Torém participaram: “...mas foi um momento muito interessante. Eu achei. E acredito que quem tava lá também foi um momento, assim, muito interessante que eu nunca vi em outro velório” (ANDREÍNA). Então, observo que a CH de Andreína retrata uma experiência do ritual do Torém dentro de um outro ritual, nesse caso, o velório. Essa integração de ações mediadas sugere-me a permeabilidade simbólica desses ritos em torno da referência étnica suscitada no entrelace da biografia de Raimundinha e a história Tremembé.

Como Flannery (2010) retrata, essa modalidade de narrativa está mais centrada no contexto de conversação dos sujeitos, nas peculiaridades dessa situação de interação social. Daí que a *orientação* da narrativa se mescla com as *orações de complicação* pois logo a professora busca adentrar na exposição do que há de singular naquele Torém, o que fica claro na frase que antecede o primeiro fluxo da contação: “*Não. Daquele jeito eu nunca tinha visto, não*”. Dessa forma, a apresentação do cenário e dos personagens ao ouvinte da narração aparecem simultaneamente ao encadear das ações que levam ao Torém a esse velório:

Porque, assim, o velório dela foi um velório normal, como qualquer um outro, né? Aconteceu lá na escola, né, ela faleceu, mas ai depois foi levada lá pra escola, só que eu também não fiquei a noite toda. Aí no outro dia, o enterro era pra ser de manhã. Aí foi antes da saída do caixão. Então seu João pediu pra darem uma volta com ela no ambiente da escola, aí levar ela lá pro pátio, ali onde fica a parte dos banheiros.

O cenário, o velório na escola a transcorrer entre dois dias, a adentrar pela noite e culminar com o enterro pela manhã. Eis que, após esses momentos descritos e enfileirados temporalmente, a narradora demarca o instante de deflagração significativa dessa integração entre o velório e o Torém: “*Aí foi antes da saída do caixão.*”

Esse instante diferencia os trechos anteriores em que a narração é feita por meio da apresentação e encadear dos momentos que, em minha leitura, transmitem o que seria “*um velório normal*”. Que por acontecer na escola, já me traz um pensar acerca da proximidade das relações comunitárias com a escola, sobretudo, nesse episódio, em que a biografia de Raimundinha se entrelaça com a daquele espaço.

Esse instante, portanto, que demarca a passagem do “*velório normal*” para “*..eu nunca vi em outro velório*”, anuncia essa qualidade distinta do que será narrado a partir daí. O “*Então seu João...*” inicia a exposição de ações ritualísticas, eminentemente, performativas, conforme Peirano (2003), delineadas nos trechos: “*...seu João pediu pra darem uma volta*

com ela no ambiente da escola, aí levar pro pátio...”, “Então botaram o caixão dela lá no meio né?(...) ele pediu pra todo mundo fazer a roda que a gente ia fazer um Torém” e “Eles ficaram também ali no meio próximo dela e ele disse várias palavras, assim, muito bonitas também em homenagem, mesmo, a ela”.

Esses trechos, do ponto de vista da História contada, possuem a função narrativa das *orações de complicação* ou do enredo enunciador da trama e do drama vivido pelos sujeitos. No entanto, sob o olhar do ritual, são ações performativas que no caso dos pedidos do cacique, seu João, constituem a evocação no ritual da prática social -quando os presentes deram uma volta com Raimundinha no ambiente da escola e as pessoas fazem a roda naquele pátio da escola para realizarem um Torém.

A força desses pedidos feitos, como assim foi narrado por Andreína, está na qualidade de uma ação ritualística que reintegra ao presente do acontecimento contado os significados partilhados coletivamente nas e pelas mediações cotidianas- a volta pelo ambiente da escola e o Torém naquele pátio- incorporadas pelos sujeitos naquele lugar e simbolizadoras do enlace biográfico e histórico de Raimundinha.

Outra ação performativa da ritualidade narrada por Andreína, está na fala do cacique em homenagem a Raimundinha, pois o falar nesse caso é também um agir, a enunciação é em si uma ação destinada a ela e aos presentes: “*Eles ficaram também ali no meio próximo dela e ele disse várias palavras, assim, muito bonitas também em homenagem, mesmo, à ela*”.

Nos dizeres de Ricoeur, uma ação plena de significado, que remete a um outro que com ela participa e pode ser lida pelos demais como parte de um texto maior, composto pelas por esta e as outras ações, aqui em específico, ilustrado na narrativa da professora.

O termo “*Então*” funciona como anunciador da sucessão de ações e/ou momentos que ilustram na História esse Torém. Dessa forma, até esse momento de análise da narrativa, mesclaram-se os componentes de *orientação* e de *orações de complicação*. Nesse último trecho que mencionarei, entretanto, as frases de exposição do enredo propriamente são trançadas com *avaliações* que fortalecem a força desse Torém e, conseqüentemente, sua pertinência como escolha da professora:

Então... aí a gente fez a roda de torem com muita gente, acho que nem todo mundo conseguiu entrar, porque era muita gente. Né? Aí ele fez o Torém normal. Uma rodada de Torém como eu nunca tinha visto na minha vida e foi uma das rodadas de Torém mais belas que eu posso dizer foi aquele ali.

A frase que praticamente encerra o puro encadeamento das ações desse episódio se dá, ao meu ver, no seguinte trecho: “*Aí ele fez o Torém normal*”. Mais uma vez, a narradora usa

da qualidade de “*normal*” para registrar, assim como se referiu ao velório, algo que parece familiar ou comum para as pessoas dali, mas que, ao mesmo tempo, pelo que a narração traz, torna-se único para a professora. A partir daí, leio nas frases finais da narrativa uma integração entre *orações de complicação* e *avaliações* que mostram ao ouvinte naquela situação de entrevista, o porquê ou a *razão de ser* da escolha desse acontecimento, de sua força e de sua distinção significativa em relação a outros Toréns.

Uma rodada de Torém como eu nunca tinha visto na minha vida e foi uma das rodadas de torem mais belas que eu posso dizer foi aquele ali. Mesmo sendo um momento triste, com todo mundo abalado, mas foi um momento muito interessante. Eu achei. E acredito que quem tava lá também foi um momento, assim, muito interessante que eu nunca vi em outro velório. Foi muito bom! Eu gostei desse momento (ANDREÍNA).

No trecho acima, a narradora expõe os aspectos que tornaram essa rodada de Torém diferenciada das demais, o que foi primeiramente expresso através de uma palavra que faz menção à qualidade estética dessa experiência: “...*e foi uma das rodadas de Torém mais belas que eu posso dizer foi aquele ali*”. Essa adjetivação do Torém surge após a referência às muitas pessoas nessa rodada e à homenagem feita a Raimundinha.

Quanto a este segundo ponto, a homenagem, faço um destaque aos trechos que ingressam na narração de modo a fortalecer a *avaliação* da História em questão: “*Eu acho que também pelo fato de ela ter, além de ter sido a primeira professora, ela era... foi uma pessoa que levantou essa questão do Torém pras escolas. Ela era muito ligada ao torem, né? Então ali realmente foi, tipo assim, uma homenagem pra ela*” (ANDREÍNA).

É interessante pensar a conexão entre o performativo no ritual narrado e o elenco dos porquês dessa narração em específico. As ações performativas do ritual, segundo Peirano (2010), referem-se à integração de gestos, deslocamentos e posições, de falas e de palavras que, ao serem realizadas, atualizam símbolos partilhados socialmente, ao mesmo tempo que mediam as significações pessoais, pelo atravessamento dessas enunciações públicas e coletivas. Com isso, a qualificação mais estética desse ritual vivido, que identifico no trecho – “...*foi uma das rodadas de Torém mais belas que eu posso dizer foi aquele ali*”-, é antecedida de uma outra, concernente às palavras em homenagem a Raimundinha: “...*ele disse várias palavras, assim, muito bonitas também em homenagem, mesmo, a ela, né?*”.

Essas qualidades dizem do significado pessoal dessa experiência de Torém, mas também, nos dizeres da professora quando aos demais presentes, foi um momento a despertar muito interesse, a afetar a quem dele participou. Observo que o trecho acima, *justificador* da relevância significativa dessa História, funciona também como demonstração ao ouvinte do

porquê dessa ritualidade. Aspectos esses contidos nas ações e relações de Raimundinha: a primeira professora, levantou a questão do Torém nas escolas e sua ligação com o mesmo.

Há nesses três aspectos biográficos de Raimundinha um enlace significativo com a história das lutas pela Educação Tremembé. A originadora dessa prática que vem a constituir a ideia de uma escola diferente das convencionais e voltada para os Tremembé, e a formar uma geração de professores Tremembé, em particular, também participantes do MITS – experiência essa em que Raimundinha é bastante mencionada por outros professores por sua forte presença e durante a qual houve seu falecimento e, por essa ritualidade, seu *encanto*.

A homenagem, dessa maneira, na *justificativa* exposta na narrativa, parece-me um reconhecimento dessa ação originária, mas também de sua ação e relação quanto ao próprio Torém. O que apreendo desse ponto da História contada é um destaque feito pela narradora, que ajuda o entendimento, do ouvinte, da homenagem com tal qualidade de palavras: “ *muito bonitas*”. A menção da ação de Raimundinha em “*levantar a questão do Torém pras escolas*”, parece-me denotar um gesto de levar às escolas, de trazer para um plano de maior visibilidade o Torém. O que fica bastante condizente com os relatos acerca da importância do Torém na escola no olhar de Raimundinha.

Esse “*levantar a questão do Torém*” para as escolas, suscita-me a existência de algo em torno e inerente a essa prática nesse espaço educacional, que, em convergência com a sua relevância para a afirmação étnica Tremembé. O que pretendo dizer é que, as palavras enunciadas por Andreína, sugerem-me que a *questão do Torém* traz consigo aspectos que, de algum modo, indagam as escolas quanto à dinâmica étnica. Daí ser um elemento a fazer entender a homenagem e o modo como essa se deu naquele acontecimento.

Penso que o Torém adentra no velório de Raimundinha e insere nele uma simbologia étnica, além de atualizar aquilo que fez parte das ações e das relações dela com a escola. Mas ainda inscreve, na história do aldeamento de Almofala, sua passagem para o território da memória, dos símbolos da luta e de quem contribuiu para a presença do Torém nas escolas Tremembé. Esse último elemento, remete-me ao terceiro aspecto enunciado por Andreína quanto às palavras em homenagem a Raimundinha: “*Ela era muito ligada ao Torém, né?*”. Essa menção à qualidade da relação com essa singular dança Tremembé, faz-me refletir sobre as significações que essa palavra, “*ligação*”, traz nas narrativas aqui apresentadas.

Embora Andreína não detalhe acerca disso, nessa História, creio que o surgimento desse termo em um contexto de contação em que ela busca partilhar junto ao ouvinte o porquê das *bonitas* palavras do cacique em homenagem a Raimundinha, faz-me entender uma

proximidade afetiva entre ela e o Torém, descrita por tantas outras vezes Tremembé e de fora do aldeamento. A palavra “ligação”, nessa narrativa, sugere-me uma apropriação entre ela e esse ritual, um laço trançado por afetos, co-memorado naquele acontecimento e re-memorado por Andreína, o que, inclusive, situa o ouvinte quanto à *força* estética e afetiva a que ela se refere desse momento. Quanto à simbologia do Torém, mediador das lutas na história Tremembé, com a biografia de Raimundinha, homenageada naquele ritual público realizado em um lugar atravessado por essas significações, a escola.

As palavras, *forte* e *ligação*, também emergentes na narrativa anterior de Vicente, aparecem aqui nessa Curta História contada por Andreína em momentos de *justificativa* da pertinência da narração realizada e, peculiarmente, a segunda, de qualificação do ritual experienciado, mais especificamente, dos gestos de homenagem àquela.

É interessante notar que o adjetivo *forte* é atribuído nas duas narrações aos estados emocionais de cada participante da entrevista nessas marcantes experiências de Torém. Vicente traz essa expressão no decorrer da narração de uma História em que tem uma visão durante esse ritual: “*me bateu uma crise emocional, muito forte, e eu não controlei as minhas emoções...*”. E Andreína, no instante da própria escolha da narrativa: “*...nenhum outro foi igual aquele! Entendeu? Foi uma coisa, assim, muito... muito forte mesmo, entendeu?*”.

Em minha leitura, essa adjetivação traduz ao ouvinte a intensidade desse acontecimento, em especial, ao que se passou neles. Inclusive, o uso do pronome “*muito*” vem realçar a qualidade do que que lhes acontece, o que me faz reafirmar o quanto a espiritualidade envolve experiências e seus afetos constitutivos de sentidos acerca da existência. No caso da História destacada por Andreína, há mais um aspecto merecedor de uma atenção, para que dela outras compreensões possam emergir. É a conjunção de afetos distintos, expressos de modo contrastante, porém a subtender uma imbricação: “*Mesmo sendo um momento triste, com todo mundo abalado, mas foi um momento muito interessante. Eu achei. E acredito que quem tava lá também foi um momento, assim, muito interessante que eu nunca vi em outro velório. Foi muito bom! Eu gostei desse momento, né?*”

O imbricar estabelecido entre *um momento triste* e *um momento muito interessante*, que proporciona a quem ouve a imagem de *um momento* com as duas qualidades simultaneamente. Esse paradoxo faz-se possível na narrativa pela coexistência de afetos que remetem tanto à perda, pelo falecimento de Raimundinha, essa experiência radical de assunção da finitude, quanto à beleza presente nos gestos e nas palavras de homenagem a ela, em uma co-memoração dos feitos, das lutas travadas e testemunhadas pelas pessoas presentes.

Esse trecho de *justificativa* para essa narrativa, como dito anteriormente, também adentra na caracterização afetiva e significativa do acontecimento sob o viés da sensibilidade da narradora. O paradoxo, que me chega na leitura dessa parte da História, faz alusão ao *momento* em si, triste e muito interessante, e a quem dele participou: “*com todo mundo abalado*” e “*E acredito que quem tava lá também foi um momento, assim, muito interessante...*”.

A narrativa da experiência do Torém no velório de Raimundinha, nessas linhas finais, é acrescida com uma descrição daqueles que ali estavam, cujo estado emocional, *abalado*, concatena-se com a adjetivação dada por Andreína a esse *momento*, “*triste*”. A palavra escolhida pela narradora para descrever as pessoas participantes desse Torém faz-me identificar um vínculo afetivo, uma relação de proximidade, com Raimundinha, o que diz por si só da amplitude dessa perda, a abalar os sujeitos.

Observo, portanto, que o falecimento de Raimundinha é sentido com abalo por todo o “*mundo*” que estava lá. Esse termo indica o impacto sofrido pelas pessoas com essa perda, um estado afetivo que é traduzido com uma palavra que remete ao efeito provocado sobre uma estrutura por uma força outra. Visualizo o *abalar* de todo mundo pelos vínculos das pessoas com Raimundinha, seja por sua experiência como primeira professora, inclusive, de alguns que ali estavam, seja por sua *ligação* com o Torém estendida aos demais quando ela *levantava* essa questão para as escolas e revivida naquele ritual de velório.

No entanto, ousar dizer que é um *abalar* do mundo todo, pois a perda ali experienciada envolve o deparar-se com a finitude da existência pelo acontecimento do falecimento, principalmente, de uma pessoa com quem todo mundo possuía algum laço afetivo. Entretanto, o paradoxo instaura e é instaurado pelas ações performativas do ritual do Torém no velório.

Agrega à tristeza desse momento, a beleza de uma rodada nunca vista pela narradora, única, como esse acontecer, e cria na manhã daquele que foi o dia do enterro de Raimundinha, as condições de uma significação atravessada por esse mediador da etnicidade e da ancestralidade Tremembé. Investe do teor desses aspectos da espiritualidade a religiosidade local, organizadora do rito do velório, mas nessa narrativa, transformada pelo enlace biográfico e histórico de Raimundinha com a escola e o Torém.

É interessante notar nessa História contada por Andreína, a presença de personagens que remetem a posições geracionais distintas. O cacique, seu João, agrega as características da geração das lideranças Tremembé que tanto são reconhecidas por sua ativa participação nas

lutas pela demarcação da Terra, como também veio a participar do MITS na condição de professor em disciplinas relativas aos saberes tradicionais desse grupo étnico.

Na narrativa partilhada, seus gestos e palavras de homenagem a Raimundinha e de realização do ritual do Torém são destacados. É importante dizer que o cacique aparece nessa História como aquele que conduz o acontecimento e sobre suas palavras a narradora emprega os adjetivos de *muito bonitas* quando proferidas no início da rodada do Torém. Há aí uma relação intergeracional entre cacique e narradora no ritual, também vivida no MITS, quando exerciam os papéis de “liderança-professor” e de “professora-estudante”, respectivamente.

Essa intersecção de lugares sociais ocupados pelos sujeitos mostra tanto da complexidade dessas interações como das nuances significativas desses encontros conforme os afetos estabelecidos em meio a esses diferentes papéis assumidos. No que interessa em especial a este estudo, leio o traço intergeracional naquilo que a narradora retrata quanto à participação do cacique nesse episódio. Há, além dessa relação intergeracional, uma outra, ao meu ver, mais complexa de descrever pela mescla de características encontráveis entre essas pessoas e Raimundinha. Ao que me parece, ela situa-se em uma posição geracional intermediária entre as velhas lideranças Tremembé e professores da escola participantes do MITS. Essa leitura se fortifica pelas próprias menções na narrativa ao porquê da homenagem a ela: “*Eu acho que também pelo fato de ela ter, além de ter sido a primeira professora, ela era.. foi uma pessoa que levantou essa questão do Torém pras escolas.*” (ANDREÍNA).

A ação originária como professora de uma escola Tremembé, a Alegria do Mar, segundo Fonteles Filho (2003) em 1991, quando ainda jovem, com aproximadamente 19 anos, e sua participação no ingresso da “*questão do Torém pras escolas*”, fazem com que ela possua traços de uma liderança para os Tremembé por sua participação na luta pela escola indígena, ao passo que também foi professora e estudante do MITS.

Essa rica configuração demonstra as peculiaridades das dinâmicas geracionais, e, por essa posição geracional intermediária, da amplitude de relações e laços afetivos que Raimundinha vem a construir em sua existência. E isso traduz-se na homenagem prestada e no paradoxo desse momento, *triste e interessante*, de rodada de Torém vivida e contada pela narradora, como uma das mais belas por ela vista. A intergeracionalidade integra essa narrativa nos vestígios deixados pela linguagem dessas relações e dos afetos nelas e delas produtores. Por meio desse ritual experienciado, a espiritualidade adentra na religiosidade formadora do velório com as marcas socioafetivas dessas dinâmicas geracionais, sutis, cujos

indícios leio pela mediação dos estudos teóricos, mas, principalmente, das apreensões cultivadas ao longo das visitas e nos processos de transcrição e de hermenêutica profunda.

Os *Saberes-sementes* do Maracá dessa experiência única, narrada e vivida por Andreína e tantos outros/as professores e lideranças Tremembé, tem no *Torém* uma fonte de significações potentes no que se refere ao sagrado. Aspecto esse também expresso por muitos dos entrevistados/as de todas as localidades e gerações. Com a figura abaixo tento ilustrar esses *saberes-sementes* das relações entre espiritualidade e Torém.

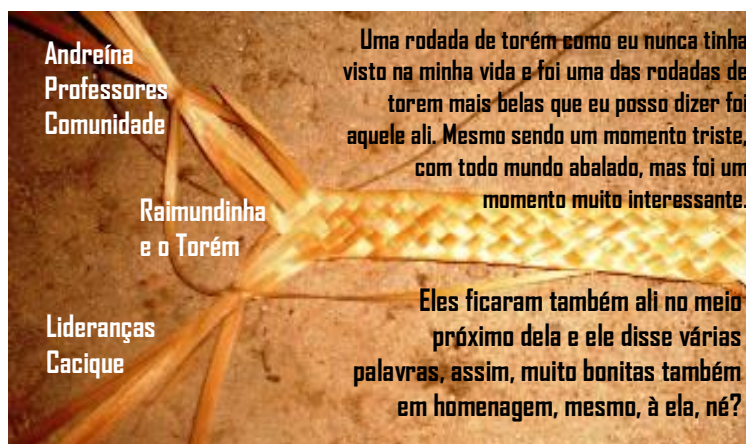
Figura 46: Saberes-sementes do Maracá “Torém em Homenagem a Raimundinha”



Fonte: Arquivo próprio.

Esses *Saberes-sementes* ingressaram nas relações intergeracionais dos/as participantes desse momento e de tudo com que, por meio do Torém, estabelece-se uma *ligação* espiritual, o que *leio* como demarcadora de sua etnicidade.

Figura 47: Trançado Intergeracional Narrativa “Torém em Homenagem a Raimundinha”



Fonte: Foto de fundo do TCC do MITS de Santos e Santos (2012).

7.4 O ritual sagrado do Torém

Em continuidade a essa exposição dos saberes originados do *trançado* entre o Torém e a Espiritualidade, não poderia deixar de destacar, nesse estudo, a sacralidade como qualidade atribuída ao Torém, pois, durante as entrevistas episódicas, quando perguntava o que seria sagrado para os Tremembé, na cultura Tremembé, geralmente, ao final do encontro de pesquisa, muitos/as participantes apontaram de prontidão o Torém. Para ilustrar essas respostas, transcrevo algumas delas para demonstrar em que consiste sua sacralidade. A primeira que partilho é a da Professora Liduína da Escola da Praia, que afirma o seguinte:

de modo geral, a gente considera de modo geral o Torém, é, a dança do Torém, sagrado mesmo... é, onde aí que, a partir do Torém que você tem a espiritualidade, porque se você não tiver o Torém, meu amor, num vai ter, eu até posso te dizê que, num existe um Tremembé sem o Torém num é? Porque lá o Torém, é que você tem que tê esse respeito, que você tem que tê essa força, né, pra determinação, pra você tá lá, segurando, a sua, o seu ritual (LIDUÍNA, 2016).

Na compreensão de Liduína, há entre a espiritualidade e o Torém uma relação de condição, pois aquela advém desse. Ele aparece, nessa resposta, como uma mediação crucial para aquilo a que se chama espiritualidade. A antecedência dessa dança em relação à temática deste estudo, faz a professora aponta um outro condicionante: “*num existe um Tremembé sem o Torém num é?*” E em que consiste essa condição? Seguindo o dizer de Liduína, é nele que se exerce o respeito e onde se imprime a *força* para segurar *o seu ritual*. Assim, o Torém surge como um momento de *respeito* e de *força*, palavras presentes também em uma das narrativas do Professor Vicente e que guarda uma aproximação semântica com o que Liduína traz em sua resposta, sendo que ela, aponta para a *força* empregada por quem dele participa.

Outra resposta de prontidão à indagação acerca do sagrado para o povo Tremembé, a incluir o Torém foi a da professora Joelma da Escola da Tapera, que trouxe a interessante explanação acerca de sua escolha:

Rapaz é o torém. O torém é sagrado porque é o nosso ritual que nos fortalece. Aqui toda a sexta-feira a gente dança. Então eu deixo o meu trabalho pra me fortalecer. Eu posso está fraca, mas quando eu vou pra roda eu me sinto fortalecida. O que eu tiver fazendo aqui no trabalho eu deixo e vou dançar o torém. Eu tenho aquela fé que esse ritual me fortalece. A gente tem que ter concentração no ritual, não é com brincadeiras que a gente dança o torém. A gente tem que se concentrar porque é um ritual sagrado. Ali também é um momento de cura quando a gente acredita e a gente tem fé. Se não houver a fé não haverá a cura. Então eu acredito que o torém é um ritual sagrado que nos fortalece. E nosso ambiente aqui precisa de muito ritual. Cada dia precisa do ritual pra gente se fortalecer. Eu acho que é um ponto que não pode ser esquecido. Temos que dançar o torém. A gente tem que dançar com as crianças. A gente tem que fortalecer com os jovens. Dançar a tarde e a noite. Se entrar um ou dois vamos puxar o torém. Depois os outros vão vendo e vão entrando. Agora se a gente não dançar, ninguém vai entrar (JOELMA, 2016).

A ação performativa do Torém o configura, então, como um ritual a fortalecer aqueles/as que dele participam. A professora demonstra já possuir essa compreensão, de modo que a traz em sua intenção ao *deixar o trabalho* para dessa dança se inserir. A passagem do estado de *fraca* para *fortalecida* é já conscientemente buscada. E sobre tal disposição para *dançar o Torém*, Joelma traz um aspecto realçado por ela no que diz respeito a essa passagem: a fé. Como condição para o fortalecimento e para a cura, a fé é cultivada para que esse ritual ocorra e dele ela emerge na referida mudança de fortalecimento.

Haveria uma recursividade, ao meu ver, na relação da *fé* e da *concentração* com o Torém, porque, de acordo com a resposta de Joelma, a ritualidade dessa dança exige essas duas disposições por parte de quem nela adentre. Por isso, sua efetividade ritualística, sacraliza o Torém e, recursivamente, fortifica seus participantes. Nessa resposta de Joelma, leio dois sentidos para o fortalecimento, por ela desejado, do ambiente da escola por meio dessa dança. Um mais explícito em sua fala, envolve a cada um dos grupos integrantes desse espaço: professores, crianças e jovens.

Nesse sentido, ela ressalta a relevância do dançar dos próprios professores, pois isso, segundo ela, propicia que outros entrem na roda do Torém. Há, portanto, em minha *leitura*, o sagrado pelo fortalecimento de quem dele participa, enquanto antônimo de fraqueza, a *força*, e pela cura, que tem como condição a fé e a concentração nesse ritual, duas disposições imbricadas nessa semântica do sagrado. E o segundo sentido para o fortalecimento, algo mais implícito e transversal às outras narrativas de Joelma, é a relevância em dançar o ritual na escola, um *ambiente sagrado*, segundo a própria Joelma em outra interlocução, pois ali, aquela mata em fora construída, é *morada dos encantados*, dos *Troncos Velhos*. Como ritual fortalecedor dessas *ligações* com as *coisas da natureza*, invisíveis.

Para aproveitar esse fio significativo debulhado na *leitura* da resposta de Joelma, parto para a Curta História enunciada por Marli, rezadeira da Tapera, que, diante de minha pergunta, com serenidade afirma:

Marli: é o Torém porque, desde quando começou essa luta dessas comunidades, era o Torém, ali debaixo do cajueiro, ali na casa da dona Elita, tinha um cajueiro, vinha as comunidades de toda, a comunidade da Almofala, era da Varjota, era muita comunidade, e era, a força do, ali, era o torém, o que era mais sagrado que a gente acha aqui dentro é o Torém...

Jon: e, a senhora dançou, participou muito do Torém?

Marli: participei

Jon: e a senhora sentia alguma...

Marli: sentia...

Jon: força..

Marli: sentia alguma força, eu, oi, olha, ainda hoje eu não posso dançar muito o Torém, eu danço ali umas três rodadas a quatro, eu já, sinto uma força ali que eu... é,

é assim como que o, o Torém, ele, ele, ele é assim, ele vem dos astros, assim, uma, uma força, uma força que, que dá nas pessoas, é... (2016)

Nessa narrativa, Marli além de expor a presença do Torém na história da Luta das comunidades Tremembé de Almofala, identifica um lugar específico de sua realização, o cajueiro *na casa da Dona Elita*, e aquilo que o Torém significava nesse e para esse processo: *a força*. Essa proximidade semântica com o *fortelecer* ressaltado por Joelma faz-me pensar acerca, por um lado, da intensidade performativa dessa dança, em particular, de seus *cânticos*, seus instrumentos, em especial o Maracá, de sua bebida parceira o Mocororó, e por outro, de seu papel mediador e de *ligação* com os antepassados e com a *força* desse ritual, testemunha da luta das comunidades e dos *encante* dos cajueiros da Tapera e de outras localidades.

No segundo momento da resposta de Marli, ela aponta o enredo do qual ela conhece de experiência vivida. Ao expor não poder *dançar muito o Torém*, pois, após poucas rodadas, ela já *senti* uma *força*, cuja intensidade e qualidade lhe faltam palavras para dizer. Nesse caso, a palavra *força* compõe esse enredo de modo distinto do mencionado anteriormente, não especificamente relativa a *fortalecer* em si, mas àquilo que advêm e diz de uma outra coisa, algo transcende, no sentido de vir não daqui, mas dos *astros*.

Por ele e ele próprio implica em uma *força que dá nas pessoas*, daí sua paradoxal característica de *mediador* para com os antepassados e para a *cura*, e integrador, conforme ele mesmo seja *força* e *ligação*. Trago para essa apreensão do dizer de Marli, *saberes-ementes* de outras experiências aqui debulhadas e com potência interpretativa do *encanto*. Dessa maneira, transito para uma outra resposta emitida a essa pergunta sobre o sagrado na cultura Tremembé, neste caso, a de Dona Elita, que passei por esse cenário narrado por Marli, do Torém no cajueiro e, por Joelma, com seu papel de *cura*.

D. Elita: Tem! Ave Maria! Tem! Eu tenho uma filha, a minha filha mais velha... a mais velha mora em Fortaleza e... doente das pernas! ...dessas pernas, aí ela veio. E aí foi um dia que teve um Torém aqui. Aí passou a noite dançando, aí quando foi na outra noite ela disse que tava boazinha da perna! Nunca mais adoeceu dessas pernas!

Jon: Foi mesmo?

D. Elita: Foi! Aí nesse cajueiro.

Jon: O Torém! Mas ela veio...

D. Elita: Ela veio, ela tava aqui aí eles fizeram o... pai, foi e mandou fazer o Torém aí. Aí ela dançou. Ela ficou boazinha! (2016)

Para responder acerca da sacralidade do Torém, Dona Elita, assim como Marli, investe na narração de um acontecimento, cuja reconstrução dessa experiência, proporcionará ao ouvinte, um modo de pensar sobre a questão.

Assim, Dona Elita retrata, no meu entendimento, a relação entre a *cura*, subtendida no está *boazinha da perna*, na *outra noite*, após uma noite dançando um Torém realizado ali no

terreno de sua casa, no cajueiro, ao lado da casinha onde ela faz os *trabalhos*, em seu dizer, de *mesa de luz*. Despertou-me também a imaginação ao me deparar com essa resposta que traz um adoecer das pernas a se reverter na pessoa, a ficar boa, pela mediação da dança, a exigir ou a envolver o corpo como um todo, mas em especial, as pernas, na marcação do ritmo.

Então destaco como resposta para essa pergunta quanto ao sagrado entre os Tremembé, em sua cultura, aquela tecida pela professora Vilca da Passagem Rasa, que traz vários aspectos dessa sacralidade, inclusive, nas mediações escolares e comunitárias.

Eu hoje como professora eu vejo sagrado em muita coisa, eu vejo... principalmente, eu vejo sagrado na nossa luta, dentro da nossa cultura como Tremembé, um fenômeno que não é um lugar, que não é pessoa, mas é um momento sagrado dentro da nossa luta. É o nosso ritual “Torém”. Que eu não... eu digo: “vamos falar hoje do ‘Torém’. Chegou a hora d’agente dançar o nosso ritual sagrado”. Nessa ali as crianças já sabem... Contando na sala que eu tô falando sobre o ritual sagrado, eles já sabem que é o “Torém”. Certo? Então eu vejo o “Torém” como um ritual sagrado, um momento... ele pode ser feito em forma de uma brincadeira, em forma da roda, os meninos vão brincando, faz uma fita, faz de várias maneiras, mas é um momento sagrado. Sagrado por quê? Ele tem que ser feito com respeito, ele tem que ser feito com sinceridade, por mais que as crianças, naquele momento, naquela roda que estão dançando o “Torem”, eles brincam um com os outros, sabe? Mas ali é um momento sagrado! É o momento sagrado que quando se trata só de adulto ele requer respeito, ele requer concentração porque é um momento sagrado. Sagrado por que? Porque naquele momento é onde une todas as forças com aquelas forças dos nossos antepassados que partiu dessa vida pra outra. Eles botam aquela força daquele velho em cada um pra fortalecer o movimento. É no momento do... do ritual sagrado que a gente faz a abertura pedindo oração pela comunidade, por alguém da comunidade que tá doente. Então é um momento, assim, de fenômeno da nossa luta, da nossa cultura que eu vejo é o Torém. É, o Torém! O momento que é o momento do ritual sagrado. Porque é onde o pajé, o cacique, juntam com a liderança e até a gente mesmo faz aquela oração. Quando a gente vai pro seminário, antes de iniciar aquele seminário tem que fazer o momento do ritual, que é o momento sagrado. Que aquele momento é sagrado. Com assembleias, o que for. E além disso, né, do nosso ritual, que ele é um ritual, um fenômeno da nossa cultura, nossa luta... sagrado! (2016)

Em consonância com Marli, o sagrado do Torém situa-se na luta e na cultura Tremembé. Dessa forma, como Vilca bem delinea: “*um fenômeno que não é um lugar, que não é pessoa, mas é um momento sagrado dentro da nossa luta*”. A vinculação entre Torém, luta e sagrado, emerge na fala da professora e da rezadeira. Essa integração explicitada por Vilca traz consigo aspectos interessantes para a presença dessa dança nas escolas Tremembé, conforme abordei em tópico anterior quanto a Raimundinha. Por outro lado, ela narra a familiaridade das crianças em torno dessas palavras unificadas, *nosso ritual sagrado*, de rápida identificação por parte delas. Destaco que Vilca reconhece diferentes formas para o Torém, aquele em brincadeira, é um deles.

Nesse ponto, o brincar não exclui o *respeito* e a *sinceridade* entre as crianças em sua realização. Para Vilca, há uma distinção quando aqueles/as que dançam são crianças ou são adultos, e nesse último no caso, o Torém, como *momento sagrado*, para ser experienciado *requer respeito, ele requer concentração*.

A sacralidade evoca o *respeito* e a *concentração* para o Torém e com essas atitudes, “*une todas as forças com aquelas forças dos nossos antepassados que partiu dessa vida pra outra.*” Essa função mediadora dessa dança a torna um *atrator caótico* para onde convergem as *forças* dos que permanecem e dos que partiram *dessa vida pra outra*.

Nesse trecho, Vilca aponta que, pelo Torém, os *antepassados* botam as *forças* do que subtendo como *Troncos Velhos*, em cada um que nesta vida permanece e assim, *fortalecer o movimento*. Trata-se, dessa maneira, de uma *mediação*, pela dança, com essa *ligação* com os antepassados e de *fortalecimento* pela *força* colocada em cada um.

O “sagrado” é, assim, tanto pela evocação dos antepassados e *ligação* com os mesmos, a ancestralidade, quanto pela *força* que se leva e que se recebe no e do Torém. E com isso, é que se fortalece o movimento e, recursivamente, o Torém e a espiritualidade.

Nessa resposta, Vilca organiza de modo narrativo esses elementos, pois na *leitura* dessas linhas transcritas, é possível identificar o encadear de parte do Torém. E nesse sentido, a ação performativa desse ritual é detalhada por ela no momento da *abertura pedindo oração pela comunidade, pela alguém da comunidade que tá doente...é o onde o pajé, o cacique, juntam com a liderança e até a gente mesmo faz aquela oração*.

No sentido do que Peirano (2003) alude da noção de ritual de Stanley Tambiah, em que a *eficácia* desse momento, está nessa *ação performativa*, pois ao *pedir oração* o dizer é também fazer, na fala de Vilca, é um gesto de cuidado com a comunidade e com quem está doente. Assim como a homenagem do Cacique à Raimundinha.

É performativa, segundo a autora, porque todos ali participantes experienciam, por diferentes linguagens- os cânticos, o som do Maracá e de outros instrumentos, a cadência dos passos da dança, os trajes escolhidos conforme o contexto de realização- uma intensa comunicação simbólica entre si e com seus antepassados.

E o é também, pelos “*valores que são criados e inferidos pelos autores durante a ação*” (PEIRANO, p. 40, 2003). O “sagrado” é um valor atribuído a esse ritual e aos momentos- seminários, assembleia, marcha, aula etc.- por ele mediado e integrado no que se refere a essa conjunção simbólica, afetiva e espiritual.

Com as conexões semânticas debulhadas das respostas de professoras e de rezadeiras sobre o sagrado no e do Torém, chego aos seguintes *Saberes-sementes* dos Maracás de experiências narradas pelas participantes deste estudo.

Figura 48: Saberes-sementes do Maracá “Torém, Ritual Sagrado”



Fonte: Arquivo Próprio.

Os *Saberes-sementes* emergem em mediações escolares-comunitárias e intergeracionais, como *coisa e obra da natureza*. Na imagem trago algumas relações entre gerações a promoverem ou serem promovidas no e pelo Torém. Nelas a espiritualidade ingressa, via *Saberes-sementes*, nos acontecimentos das mediações entre gerações.

Figura 49: Trançado Intergeracional “Torém, Ritual Sagrado”.

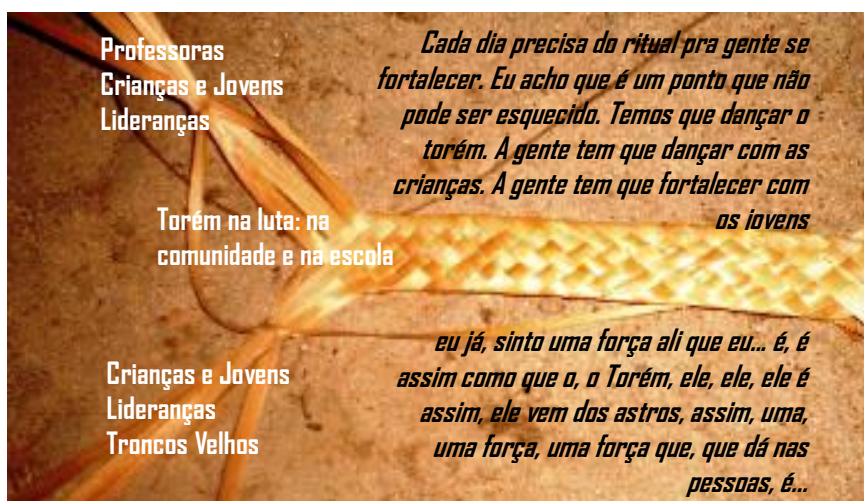


Foto de fundo do TCC do MITS de Santos e Santos (2012).

7.5. A Inscrição da Espiritualidade em Mediações Intergeracionais pela Temática do Torém

Como observado nas narrativas, os *saberes-sementes* dos Maracás das experiências indicadoras das relações entre o Torém e a Espiritualidade, traduzem o caráter ritualístico e sagrado dessa dança. Um ritual, no sentido de Peirano (2003), pois possui ações performativas e convencionais que promovem a atualização das experiências e dos saberes da Tradição dos antigos, ao passo em que incorpora acontecimentos mais contemporâneos na História desse grupo étnico, como o velório de Raimundinha, a colação de grau do MITS na concha acústica da Universidade Federal do Ceará em 2012 em Fortaleza, sem falar no desfecho das Marchas Tremembé em frente à Igreja de Almofala e tantos outros episódios relatados nas entrevistas.

Possui, nesse sentido, também uma potência significativa da etnicidade Tremembé, na medida que media a *Ligação com os que se foram, com os antepassados*, e, assim, constitui as *experiências* de ancestralidade a compor sua organização e adscrições étnicas. Experiências e mediações que possuem um caráter educacional, ou seja, gerador de aprendizagens entre aqueles/as que participam do Torém e em consonância com seu contexto de realização.

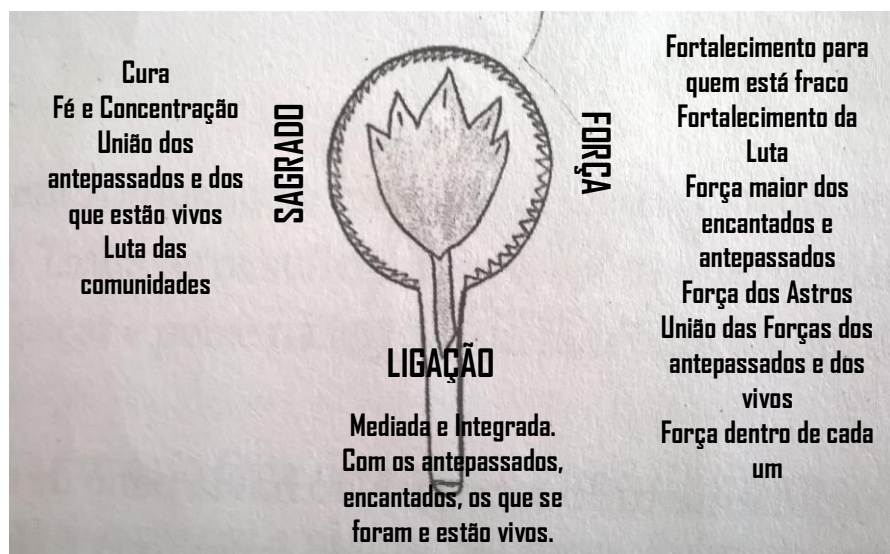
Outro *Saber-semente* das experiências de Torém e Espiritualidade, bastante polissêmico, é o de *Força*, ora mediada pela dança, a *fortalecer* quem dela participa, até como processo de *cura*, e, em um sentido mais amplo, a própria Luta das comunidades na História dos Tremembé. Por isso, tem papel relevante na Marcha Tremembé, anual, ao ocorrer, no seu término, na Igreja de Almofala, de modo a reafirmar, pelo rito, a História dos antepassados e a simbologia dessa igreja para a luta dos Tremembé. Mas também quando ocorre nas noitadas, ao final de uma atividade escolar ou de um seminário ou assembléia.

Mas a *Força* no e do Torém envolveria aquilo que nele está integrado, então, é a *Força maior dos encantados e antepassados*, e, em um outro sentido, aquela que quem dele participa, leva. Percebo aí um possível efeito sobre os/as participantes dessa ação coletiva.

Por outro lado, é a *Força dos Astros* que vem com e pelo Torém, daí sua *ligação* com a natureza, o que também remete a uma outra significação, a de *união das Forças* do que já partiram dessa vida, os antepassados, e os que nela permanecem, em uma convergência que se reflete em cada um que participa desse ritual e *fortalece* a luta.

Eis, então, na imagem que se segue, os *Saberes-sementes* dos Maracás dessas experiências narradas em que a relação entre Torém e Espiritualidade emergiu de modo significativo, em mediações escolares-comunitárias e, sobretudo, intergeracionais.

Figura 50: Saberes-sementes do Maracá do Encanto do Torém



Fonte: Foto de fundo Imagem extraída de “O Livro da Vida Tremembé” de 2007.

Tais *Saberes-sementes* das relações entre Torém e Espiritualidade, ingressaram e se inscreveram, semântica, afetiva e politicamente, em mediações escolares e comunitárias diversas. Cujas experiências narradas por professores e lideranças, possibilitaram a *leitura* das seguintes relações, formadoras dos trançados do *Uru da Intergeracionalidade Tremembé*, onde tais saberes emergiram, são retrançados e guardados nas caminhadas contadas pelos participantes desta pesquisa.

Figura 51: Uru dos Trançados Intergeracionais do Encanto do Torém



Fonte: Foto de fundo do TCC do MITS de Santos e Santos (2012)

8 MEDICINA TRADICIONAL, INTERGERACIONALIDADE E ESPIRITUALIDADE

De todas os saberes relativos à espiritualidade dos Tremembé, os denominados de Medicina Tradicional foram, possivelmente, os que, seus indícios, mais brotaram no decorrer das visitas. Ao dizer a cada pessoa que encontrava em uma das localidades o tema deste estudo, muitas vezes, fui aconselhado a conversar com uma rezadeira da comunidade ou com um/a Tremembé da região que “*tem uma espiritualidade forte*”. Isso quando a própria pessoa não mencionava sua própria experiência de busca da reza ou a de alguém próximo que tinha vivido um acontecimento dentro dessa temática.

É, nesse sentido que, em conversas durante a ida à casa de uma liderança ou professor/a, na observação das apresentações dos TCC’s do MITS, na participação do seminário sobre o currículo das escolas indígenas, em uma aula de campo do ensino médio da Praia e, sobretudo, nas entrevistas, a menção às rezas, os “trabaios”, às curas, aos “remédio do mato”, ao terreiro, enfim, muitos foram os vestígios tornados explícitos ou mesmo implícitos quanto a esse artefato da espiritualidade Tremembé.

No entanto, ao passo em que a Medicina Tradicional era bastante enunciada nas visitas, por outro, o meu entendimento de sua significação mais profunda na biografia e história de cada uma das gerações aqui estudadas, ocorreu aos poucos, processualmente. Entendo que alguns acontecimentos facilitaram o meu ingresso em um processo de maior entendimento quanto a essa temática e que foram suscitados em alguns encontros já no início dessa caminhada de estudo.

Entre essas experiências identifico, o testemunho na abertura do Seminário do PIBID, como relatei na introdução deste trabalho, assim como, a observação da defesa de alguns dos TCC’s do MITS, em especial o da Professora Andreína sobre os Encantados, e do Lagamar, das Professoras Joelma, Lucélia e do Professor Robério. Em relação a esse último, cheguei a participar de uma das reuniões de orientação desse trabalho pois o Prof. João Figueiredo era seu orientador.

Também destaco a entrevista feita com Dona Maria Bela, da localidade da Praia, cuja riqueza semântica de suas narrativas despertou em mim e, creio que no Mazim também, a compreensão de que estávamos diante de histórias enunciativas de um saber devedor também de uma cosmovisão.

Assim, esses encontros foram profundamente potentes pois ampliaram minha percepção e, com eles, pude acessar as primeiras palavras a compor o, digamos, Uru de

Saberes da Espiritualidade Tremembé. Nesse caso, são palavras que identificam uma práxis, por isso mesmo, de significados, saberes e práticas delienadoras, histórica e biograficamente, das fronteiras étnicas e geracionais de lideranças e de professores.

Dessa forma, as primeiras narrativas que trago para ilustrar esses saberes da Medicina Tradicional que tive a oportunidade de conhecer, referem-se às experiências de adoecimento destacadas pelas curandeiras entrevistadas e de mediações intergeracionais a compor esses acontecimentos. Nesse sentido, a primeira história que trago foi contada por Dona Elita, a quem pude conhecer por indicação da Professora Joelma, como uma representante dos mais velhos na comunidade da Tapera, rezadeira reconhecida na comunidade e com experiências de participação em algumas atividades da escola.

O trecho da entrevista aqui apresentada ocorreu em um encontro, após a perda das gravações anteriores, na casa de Dona Elita. Era um fim de tarde, após adentrar pela lateral do terreno em que se encontra a sua residência, fui convidado por ela a ir aos “fundos da casa”, que me pareceu ser um lugar em que Dona Elita recebe as pessoas próximas ou mais desconhecidas, como eu, para conversar.

Em alguma das vezes que estive a visita-la, lembro dela, neste lugar, a prostrar com uma liderança moradora das proximidades, amiga sua, enquanto tomavam um café e, em outro momento, a tecer a palha, em seus movimentos rápidos a formar bolsas, adornos de roupas, enfim, tantos trançados que minha memória nem consegue alcançar.

Pois, em uma dessas tardes, ali sentados fui agraciado com a vista para as plantas ao redor da casa, em especial, de um grande cajueiro próximo de uma casinha branca, o espaço no qual ela realiza seus trabalhos e que eu e Mazim tivemos a oportunidade de conhecer apresentada por ela e sua neta. Cajueiro esse a preencher o olhar dali, de onde conversávamos e que, por muitas vezes, fiquei a admirar os raios de sol por entre as folhas dessa árvore a adentrar na areia e nos tijolos da parede daquele ambiente em que se desenvolvia uma conversa. Nesses momentos, ficava a pensar no tempo de vida daquele cajueiro, dos Torém que ele abrigou e presenciou em diferentes épocas, formador de distintas gerações.

Em outros momentos também conversamos na varanda da casa, em que a vista é a estrada, as demais casas e a escola da Tapera. Nesse lugar, foram as primeiras conversas em visitas que tinham o propósito maior de me apresentar, explicar o tema da pesquisa, enfim, mais de aproximação, familiarização entre nós.

Então, a narrativa que segue surge desse fluxo de visitas em que, em uma postura mais interativa, íamos a conversar sobre o tema da espiritualidade, em um ritmo similar ao do tecer

da palha feito por Dona Elita, entrecruzando ideias, tecendo uma superfície fluida de enlaces de histórias e de acontecimentos. E assim como o tecer da palha exigia atenção e mais fios de palha para se somar ao todo em construção, também era essa prosa nutrida por minhas perguntas e, principalmente, pelas lembranças de Dona Elita em forma de narrativas.

A comparação com o tecer artesanal da palha, não é mera figura de linguagem, para dá maior expressão a essa ideia, mas diz da relação com o tempo e do modo de criação em que o enlace, de memórias ou de feixes de palha, é feito com um domínio e uma apropriação refletora de uma biografia e da história de um lugar.

Creio que a dinâmica mais interativa, porém também voltada para a assunção de narrativas na situação de entrevista, pareceu-me condizente com a valorização da tradição oral a constituir não só a forma de expressão dos saberes da espiritualidade dos Tremembé, mas sua racionalidade e epistemologia. Dessa maneira, trago o trecho abaixo, que surge logo nos primeiros minutos de interlocução da entrevista, quando pergunto sobre como surgiu essa temática em sua história de vida, após ela fazer referência a seu pai que também era rezador.

8.1. “Quando eu tinha cinco anos, eu fiquei doente”

D. Elita: Ah! Eu pequena a minha mãe, quando eu... quando eu tinha cinco anos, eu fiquei doente. Doente, doente que eu num, de umas coisas eu me lembro, mas de outras eu não me lembro...aí ficou, eu passei 15 dias doente. Ela comprou preparo de quando eu morresse enterrar, né?

Jon: Foi mesmo?

D. Elita: Foi! E aí disse que era cinco homem pra botar uma colher de leite de mulher pra eu tomar... e me segurar...Botava um bocado na minha boca pra abrir e outro segurando e eu tentava morder (risos)... É! Aí foi indo, foi indo até que ela chamou uma... uma outra mulher que tinha, uma vizinha, aí ela rezou em mim e pronto! Cabou!

Jon: Aí uma mulher rezou na senhora?

D. Elita: Foi!

Jon: Olha, rapaz!

D. Elita: Aí rezou e aí cabou os....

É interessante notar nessa História contada por Dona Elita, em 2016, acerca desse adoecimento, pois ela possui os componentes do modelo de narrativa de Labov, segundo Flannery (2010). A sua *orientação* aparece brevemente no início do trecho e por ela pude, como ouvinte, apreender as personagens relevantes desse acontecimento: ela pequena com cinco anos e a mãe, em cenário descrito não pelo espaço físico, por seu estado: *doente*.

Em seguida, Dona Elita destaca esse adoecer de modo a *justificar* ao seu interlocutor, um pesquisador sobre o tema da Espiritualidade, a pertinência dessa narração devido à

intensidade desse momento vivido por ela: “...*Doente, doente que eu num, de umas coisas eu me lembro, mas de outras eu não me lembro.*”

Essa *avaliação* é importante na situação de entrevista pois ao mesmo tempo que expressa a peculiaridade dos afetos emergentes na e para a narradora-personagem da História, desperta a expectativa no ouvinte do que virá a se suceder diante de tal situação.

A partir daí, portanto, é que surge em sua narração, plenamente, as *orações de complicação*, que desenrolam as ações a compor esse drama vivenciado por ela. Nesses trechos, a narradora privilegia a apresentação ao seu ouvinte de ações marcadas por uma dramaticidade que revela o caráter crítico do acontecimento. A exemplificar isso: “... *ai ficou, eu passei 15 dias doente. Ela comprou preparo de quando eu morresse enterrar, né?*” (D. ELITA). Com esse trecho, observo a menção feita por D. Elita quanto à compreensão de sua mãe sobre o agravamento desse adoecer, exposto pela referência aos dias que passou doente. E, em seguida, a alusão à ação de sua mãe, “*Ela comprou preparo...*”, que indica ao ouvinte uma antecipação diante do possível desfecho desse adoecer, o morrer.

Há nessa narração uma exposição direta a um momento crítico de adoecimento em que a narradora se encontrou, e os gestos, as interpretações que sua mãe realiza diante desse cenário. Esses aspectos expostos no trecho citado apontam, em minha leitura, para uma experiência em que a finitude do viver adquire um espaço relevante, a ponto da ação da mãe de D. Elita, na narrativa feita, subtender um prognóstico de possível enterro. A presença desses aspectos, a finitude e a perda, fazem-me entender a forte atração que essa experiência traz junto àquilo que vem a se constituir como espiritualidade e em específico, a Tremembé.

Em continuidade, nas *orações de complicação*, Dona Elita prossegue no trançado das ações que compuseram esse drama vivido, com ênfase para o olhar de sua mãe, aquilo que ela *disse* sobre esse acontecimento: “...*Foi! E ai disse que era 5 homem pra botar uma colher de leite de mulher pra eu tomar...e me segurar.*”

Nesse momento da narrativa, fica retratado ao narratário as peculiaridades dos momentos de cuidado junto à pequena Elita, personagem dessa História, em que careceu de vários homens, cinco, para dar-lhe uma colher de leite de mulher. Observo nessa parte um destaque a àquilo que sua mãe *disse* sobre esse acontecimento, ou seja, denota algo indicador de uma transmissão feita e do entendimento do que, no decorrer da experiência, poderia ser feito.

Dessa maneira, a referência ao *leite de mulher*, primeiramente, sugere-me uma situação de necessidade de nutrição, de fortalecimento do corpo diante do adoecimento. E

aqui destaco, não haver de minha parte, o uso dessas palavras “nutrição” e “corpo” em um sentido estritamente fisiológico. Faço essa utilização com maior abertura semântica por considerar existir uma polissemia a se estudar quanto a essa prática de cuidado feita naquela experiência. De todo modo, essas potenciais significações ganham mais dramaticidade quando leio a comparação feita: “...era 5 homem pra botar uma colher de leite de mulher pra eu tomar...e me segurar”. A distinção numérica nesse trecho indica a magnitude do esforço ou do desafio na realização daquela ação. No final da frase, a narradora partilha o porquê dessa incomum necessidade de tantos homens para uma colher de leite de mulher.

Na *oração seguinte*, Dona Elita sinaliza as ações a que esses homens se dedicavam nesse momento: “...Botava um bocado na minha boca pra abrir e outro segurando e eu tentava morder (risos)”. O humor com que expressa as lembranças desse episódio, referentes ao *dizer* de sua mãe, também traz para o contar o acontecimento, o modo com que a narradora o sente no momento presente. E mostra da dificuldade que mesmo cinco homens tinham em segurá-la e “botar uma colher de leite de mulher” para ela *tomar*.

Essa dinâmica da construção da narrativa se estabelece em função da situação concreta de entrevista e ao teor significativo da História. Assim, o humor contrasta com os possíveis afetos de uma situação crítica como essa de adoecimento, e, por isso, dá ao narratário a dimensão da amplitude afetiva e social dessa experiência.

A menção feita à sua tentativa, à época, de morder no momento em que estava sendo segurada por um dos homens, é explicativa ao ouvinte de por quê a presença de tantas pessoas, em especial homens, o que remete a uma “força física” ali necessária. Leio nessas orações que traduzem o clímax dessa Longa História, a apresentação de um enredo que produz ao narratário a trama da pequena Elita, sob o olhar de sua mãe, a adoecer e se recusar a aceitar aquilo oferecido pelos adultos de seu contexto, no caso o leite de mulher.

Com esse clímax, criado pela menção na narrativa ao prognóstico de sua mãe da possibilidade de enterro, junto com as ações de tentativa de alimentação, Dona Elita proporciona uma rica contação de uma História acerca de um acontecimento crítico, com o qual a finitude da existência, do entendimento e dos recursos para resolução do adoecer tornam-se insuficientes.

Diante dessas *orações de complicação*, surge pela primeira vez, já próxima à *orientação* da História, quando D. Elita diz: “...Doente, doente que eu num. De umas coisas eu me lembro, mas de outras eu não me lembro.”. Neste caso, a justificar pela magnitude do adoecer a pertinência dessa narração.

Um outro trecho que apresenta uma função *avaliativa* é o que conjuga outro componente narrativo, de *oração de complicação*, e tem um relevante papel a situar de modo longitudinal todo o adoecer de Elita, quando pequena, e com isso reiterar o porquê daquela História está ali a ser partilhada junto a um pesquisador sobre o tema da espiritualidade Tremembé: “*aí ficou, eu passei 15 dias doente. Ela comprou preparo de quando eu morresse enterrar né?*”. Com esses trechos com duplas funções narrativas, *orações de complicação* e *avaliações*, a História contada tem seu enlace formador de um enredo atrativo para a situação de entrevista e para o exercício de memória da narradora, pois recobre uma experiência bastante significativa para ela. Inclusive, em duas conversas ocorrentes em visitas anteriores, em uma manhã na área da frente da casa, na primeira entrevista realizada com ela, sem gravador, Dona Elita trouxe esse acontecer, e em um momento posterior, de entrevista, já com gravação, ela trouxe novamente essa experiência.

A recorrência desse História, não é o fator crucial para sua exposição aqui, mas se soma à potência significativa da mesma frente aos objetivos deste estudo, pois envolve, eminentemente, uma experiência de adoecimento relacionada à *ligação* de Dona Elita com o mundo espiritual. Recorro ao saber da *ligação* da Espiritualidade Tremembé, pois com ele posso entender a dimensão espiritual evocada nessa História contada por D. Elita. E é no trecho de *oração de complicação* e de *resolução* do enredo narrado que encontro os vestígios desses aspectos: “*Aí foi indo, foi indo até que ela chamou uma... uma outra mulher que tinha, uma vizinha, aí ela rezou em mim e pronto! Cabou!*”(D. ELITA).

Novamente, percebo o destaque dado aos gestos de cuidado de sua mãe que, com o desenrolar do acontecimento, chama uma rezadeira, pela mediação de uma mulher dela conhecedora, de quem era vizinha. A brevidade desse momento de narração, quando Dona Elita finaliza com uma curta sentença, contrasta com as menções às ações anteriores de tentativa de resolução ou amenização do adoecer. Esse contraste evidenciado na curta frase, proporciona uma performance para a narrativa que repercute no narratário a pertinência e a intensidade da ação de reza sobre o adoecimento: “*aí ela rezou em mim e pronto! Cabou!*”.

A *resolução* do clímax do drama vivido por ela proporciona-me duas leituras. Em primeiro, a existência desse artefato cultural Tremembé, a reza, e dessa personagem, a rezadeira, nas localidades de Almofala. Isso me remonta à ideia de mediações pois entre a pequena Elita e a rezadeira, houve a interação de sua mãe com pessoas da comunidade, uma mediação familiar-comunitária e intergeracional. E por segundo, a consonância entre a

brevidade da sentença de enunciação do término do adoecer na narrativa, como indicação da efetividade da reza na prontidão do acabamento da doença.

O que fica, ao meu ver, subtendido nessa *resolução* dada à História é a afirmação de aspectos de *força* da reza na reabilitação da pequena D. Elita e a indicação de, por se desenrolar de modo positivo com a ação da rezadeira, envolver um elemento espiritual nesse adoecimento. Isso fortalece, ao meu ver, a leitura de se tratar de uma relação recursiva entre o adoecimento e a terapêutica da reza. De outro modo, o modo sucinto com que Dona Elita realiza o desfecho da História proporciona ao narratário a experiência afetiva que reconstitui a efetividade da ação da rezadeira e o quanto se tratava de uma adoecer mobilizado por elementos, se não só, mas inclusive, espirituais.

Essa é, portanto, em minha apreensão dessa História, a mensagem mais oportuna para os propósitos desta pesquisa: a indicação de que esse adoecer implica em uma experiência a exigir uma ação mediadora, a reza, algo para além do meramente orgânico. Isso sugere, ao mesmo tempo, que a qualidade desse adoecer é, pelo menos, de ordem também espiritual.

Além disso, tal experiência emerge na relação intergeracional entre a pequena Elita e sua mãe, o que abrirá ao contato com outros sujeitos: os cinco homens, uma mulher e a rezadeira. Essa mediação familiar institui, dessa forma, relações e mediações a se desenrolar e serem promovidas por experiências deflagradoras de afetos e de indagações em torno da finitude existencial, conceptual e terapêutica. Por esses pontos, no meu entendimento, uma experiência de espiritualidade e que repercutirá em outros momentos da vida de Dona Elita, como abordarei posteriormente.

8.2 “Antes de oito anos, começou a me atacar essas coisas”

Em um sábado ensolarado em Almofala, Eu e Mazinho seguimos para a região da praia para fazer algumas visitas. Após irmos até a escola Maria Venança, seguimos de volta em direção da avenida principal de Almofala. No meio do caminho, passamos pela casa de Maria Bela, rezadeira daquela localidade, bastante indicada pelas pessoas com quem falávamos acerca dos temas de nossas pesquisas. Diante da passagem por sua casa, resolvemos parar e nos apresentar a ela, para, quem sabe, marcarmos posteriormente um momento de entrevista com ela. Assim, fomos com ela conversar. Naquele momento estava ela sentada em uma cadeira próxima a uma moça de outra localidade, ao que nos pareceu, não Tremembé. Cumprimentamos a todos/as e aguardamos por uns instantes ali mesmo, naquele

terreno de areia fofa e algumas plantas a ornamentar o espaço. Em seu centro, entre as duas casas – uma, onde vive Camila, sua filha, e familiares e outra, da própria Maria Bela-, uma coberta de madeira, com duas redes de tucún e umas cadeiras.

Após um tempo, a moça levanta-se e depois de trocar algumas palavras com Maria Bela se despede de todos/as. Quando então, nos aproximamos dela, sentamos em umas cadeiras ali disponíveis e nos apresentamos, bem como nossas temáticas de pesquisa e nosso desejo em conversar com ela. Foi um momento pleno de aproximação, para nos identificarmos e partilharmos informações básicas sobre de onde víamos e que trabalho estávamos a realizar. Nessas primeiras conversas, ali mesmo ela destacou alguma de suas experiências de vida e nos indicou a presença de outras pessoas a procurá-la para entrevistas, seja da escola Tremembé ou de outras escolas e lugares. Nessa oportunidade, também ficamos a entender que a moça que ali estava antes de nós a conversar com ela, estava a visitá-la não mais a primeira vez, pois buscava com Maria Bela uma orientação quanto ao que dizia *sentir*.

Ali pude perceber, na visita daquela moça, o debulhar de uma mediação de seu processo de *desenvolvimento* de sua espiritualidade, conforme também era rezada por Maria Bela para aplacar as inquietudes e demandas desse processo. Diante dessas informações partilhadas por Maria Bela, apresentamo-nos de modo diferente à moça, pois buscávamos conhecer melhor acerca das temáticas dos saberes tradicionais – no estudo do Mazinho- e da espiritualidade- no meu caso. E ela demonstrou está bem familiarizada com esse convite a entrevista o que muito facilitou a boa recepção de nossa solicitação.

Destaco também minhas impressões iniciais desse momento, na postura de Maria Bela e na dinâmica acolhedora daquele espaço próximo às redes de Tucún. Em primeiro, recordo o quanto me chamou a atenção o modo com que Maria Bela conversou conosco. Com um olhar sereno e atento, ela nos ouvia, demonstrando tranquilidade para receber nossas palavras sobre o que nos levava até aquele encontro. Sem pressa em suas expressões, ela adentrava no ritmo da conversa, de modo a torná-lo mais cadenciado, sem acelerações ou estancamentos, mas em um ritmo próximo do movimento das plantas com o vento que escutávamos, das pessoas e dos pássaros a transitar ali ao redor. No compasso da vida naquela manhã em Almofala.

Para nós que estávamos em um lugar de pesquisadores naquela visita, isso foi muito relevante para o encadeamento de nossas perguntas e respostas a ela, voltadas mais para uma aproximação mútua do que para já efetivar uma entrevista em si. Com o cultivo desse ritmo, a prosa tornou-se facilitadora da comunicação entre nós e da Tradição Oral profundamente marcante em sua fala. Lembro de seu dizer, permeado dessa rítmica, ser permeável a silêncios

nos quais ela lançava o olhar para o horizonte a refletir na luminosidade dos seus olhos, a contemplar no distante, para além daquele círculo formado por nós três, algo a lembrar, a dizer ou a pausar. Esses instantes de cultivo do silêncio eram muito marcantes para mim, pois ela nos presenteava com um gesto de sabedoria, o de parar para prosseguir, em um movimento não só dos olhos, mas do rosto, do jeito de sentar inclinado para o horizonte participante do silêncio em sua fala.

Isso nos proporcionou uma contemplação daquilo que viríamos a ler posteriormente com Hampatê Bá, que a Tradição Oral envolve o corpo todo, ou de outro modo, há uma corporeidade na oralidade que a torna parte inseparável da performance e do sentido daquilo que será anunciado. Posso dizer, que Maria Bela, nesses instantes, enunciava algo sem pronunciar uma palavra sequer, mas com a postura do seu corpo. Essa comunicação traduzia uma Tradição Oral encontrada, creio poder estender, por nós em muitas das velhas lideranças que entrevistamos, seu Zé Domingo, seu Francisco (Chico Brega), Dona Elita, enfim, algo criado na conjunção do corpo com o silêncio no desenrolar de uma narração.

De modo que, essas visitas de aproximação, anteriores à realização propriamente das entrevistas, proporcionava-nos a percepção desse compasso e do quanto era pertinente respeitá-lo para não atrapalhar a fluidez do narrar das participantes. Isso, inclusive, tornou-se algo que atentamos em todas as demais visitas de aproximação e de inserção.

Dessa forma, com as apreensões desse primeiro contato em tanto podemos partilhar informações sobre a pesquisa e conhecermos primariamente acerca da história de Maria Bela, pudemos pactuar um outro momento com mais tempo para realizarmos uma entrevista com a presença do gravador. Que ficou marcado para uma tarde em outro final de semana ali na casa de Maria Bela. Esse proceder no debulhar da entrevista, imprimiu uma maior processualidade em sua construção, em função do cultivo de uma relação dialógica com os sujeitos concretizada na abertura à temporalidade da liderança ou professor/a, à sua cadência narrativa e à partilha em torno dos objetivos da pesquisa e de nossas perguntas sobre essas temáticas. Com isso, acredito termos fortalecido as condições de possibilidade para a experiência na própria situação de entrevista, mesmo nos momentos em que retornei a muitas das pessoas entrevistadas devido à perda das primeiras gravações.

Assim, no encontro propriamente de entrevista, após um momento em que Maria Bela relatava uma reza feita quando criança, ela menciona a existência de experiências de visões nesse período etário: *“Agora eu via umas pessoas, eu via gente né? Que me dizia como é que era pra eu fazer, fazia”* (MARIA BELA).

No trecho acima, a nossa entrevistada partilha conosco esses acontecimentos como algo frequente, “*eu via gente né?*”, o que me evoca a percepção de que as experiências, relacionadas à espiritualidade, mais especificamente, no caso de curandeiras/os e rezadeiras/ores, podem ter seu início nesse momento da vida, ainda quando crianças.

Isso me faz pensar, portanto, em como as mediações intergeracionais familiares participam desse processo de *desenvolvimento* da espiritualidade nessa pessoa que expressa em tenra idade sua *ligação* com essa temática e suas possibilidades experienciais. Elemento esse observado na narrativa anterior de Dona Elita quanto ao seu adoecer quando criança e a mediação familiar e comunitária nesse episódio. Há, ainda, um outro indício de uma mediação intergeracional quando Maria Bela detalha algo que se passa nessa experiência de “*vê pessoas*”: “...*Que me dizia como é que era pra eu fazer, fazia*”.

A ação de *fazer* a que Maria Bela faz menção, vincula-se no contexto geral de sua narrativa a uma *reza* e/ou uso dos *remédios do mato*, de modo que as *pessoas* que lhe diziam como se fazer, remontam a um espaço e tempo outro mas também mesmo. Outro no sentido de que estão identificados em um espaço do “espiritual”, no entanto, também mesmo, pois não há uma dissociação criadora de dois mundos separados e independentes, mas, ao que observo pelas entrevistas, distintos e interdependentes.

Da mesma forma, as pessoas com quem a Maria Bela criança interage, são retratadas como de outra classe etária, quiçá, de outra época, o que introduz alguns elementos potencialmente geracionais. Creio que, nesse ponto, é possível lançar nessa análise a presença de indícios de uma intergeracionalidade pois as *pessoas* vistas por ela, transmitem-lhe saberes e essa é uma configuração de experiência típica das dinâmicas geracionais. No decorrer desta apreensão creio que poderei reencontrar essas questões para melhor pensá-las. De todo modo, essa fala de Maria Bela compõe a *orientação* da narrativa que transcrevo abaixo, em que ela conta a História desse período, quando criança, marcado pela experiência de *vê pessoas*.

Maria Bela: Antes de oito anos, eu sair daqui, tô com a idade... Eu não tinha mudado os dentes né? Porque diz que mudava naquele tempo com sete anos... Começou me atacar essas coisas, eu via.

Jon: A Senhora via o que?

Maria Bela: Eu via as criaturas né? Agora eu não sabia era quem era. Eu não sabia de onde vinha, nem pra onde ia, via uma mulher bonita, via uns homi, via menino, via velha. Tinha uma velha que sempre me apareceu, achava a velha, eu corria com medo da velha, que a velha vinha toda de preto né? Agora eu via as mãos que era branca, alva. Roupa comprida, mas eu via os pés que era branco. Corria com medo. Mas eu corria que não tinha animal bom que me alcançasse né? Agora as outras pessoas não, via aqueles meninos, aquelas meninas, aqueles homi, aquelas muié... Como uma vez, me deu uma dor tão grande, que eu era menina aí eu caí me deitei no chão com uma dor na barriga, mas era uma dor... Aí a mamãe chegou e disse assim: o que é isso aí em ti menina? “É uma dor”. Ela disse assim: eu vou já buscar

ao menos um remédio pra passar na tua barriga. “Precisa não, aqui passa, é uma dor”. Aí quando eu dei fé eu ouvi dizer: bom dia! Eu olhei era um homi alto, alvo, bonito, louro. Era um... Aí o homi disse assim: quê que você tem? Quê que você tem garota? Eu digo: é uma dor. “aonde é a dor?”. “É na barriga, essa dor é muito ruim, tô em tempo é de morrer”. “Você não morre não, você vai viver muito tempo, muito tempo mesmo você vai viver, muito tempo dos grande você vai viver, muito tempo dos grandes... E a dor vai passar”. Primeiro ele encostou as mãos num rezou, só fez olhar, olhou assim pra mim, eu aqui no chão e ele olhando, em pé olhando! Aí disse: eu vou saindo viu? Você vai se levantar já... Quando ele deu as costas pra mim, bati o pé de tanto correr e não vi mais o homi. Aí a dor já tinha passado, aí me levantei, fui caçar rastro e não vi o rastro do homi. Minha mãe tinha saído daqui, uma mulher tinha chamado ela... Aí cheguei lá pra perto “Socorro!” fui perguntar onde tava a mamãe. “menina você já boa?”, “já! Tô boa. Tô boazinha”. “Tu tá boa mesmo?”. “Tô!” ... “Boazinha!”

A *orientação* dessa narrativa tem seu início no trecho anteriormente apresentado, que abre ao narratário as informações básicas da História que será contada, e é contemplada nas frases iniciais desse trecho transcrito: antes dos oito anos e sair de Almofala (referência a uma viagem feita para fora do aldeamento), peculiarmente, antes de mudar os dentes (dos sete anos), via pessoas que diziam a ela o que fazer, dentro do dito na entrevista, em situações de adoecimento. Para situar os ouvintes pesquisadores, Maria Bela partilha um saber comungado na época: “...*Porque diz que mudava naquele tempo com sete anos*”. Essa ideia lançada a nós que ali participávamos dessa situação de entrevista, surge como um recurso contextualizador para nós, pessoas de fora do aldeamento e das experiências, da idade da narradora-personagem da História.

Em seguida, Maria Bela prossegue e demarca aquilo que é deflagrado nesse cenário: “*Começou me atacar essas coisas, eu via*”. Chama-me a atenção a composição em torno do verbo *atacar*, pois indica uma ação de grande intensidade sobre ela, que remete também a algo de denominação geral, *essas coisas*. A escolha desse verbo de ação situa ao ouvinte e aqui leitor de que experiência se trata, de algo que alcançou a narradora-personagem de forma peculiar e mobilizadora. O “*eu via*” envolve, portanto, um acontecimento crítico e diferencial em sua vida. A denominação *coisas* traz para essa Longa História, a qualidade complexa do que “começou a lhe atacar”. Por isso, compreendo hoje, minha pergunta quanto ao que ela via, pois na posição de narratário, seja pelo papel de pesquisador ou no lugar de estrangeiro à semântica da espiritualidade Tremembé, carecia em saber dela sobre isso. Nesse sentido, é que Maria Bela adentra na descrição do que, ou melhor, de quem ela via e de como isso se sucedia: “*Eu via as criaturas né? Agora eu não sabia era quem era. Eu não sabia de onde vinha, nem pra onde ia, via uma mulher bonita, via uns homi, via menino, via velha. [...] Mas eu corria que não tinha animal bom que me alcançasse né? Agora as outras pessoas não*”.

Essas orações enunciadas pela narradora, proporcionaram mais elementos para a *orientação* da História que ela pretendia contar já que situa que possíveis *peessoas* ela via. E, ao mesmo tempo, o trecho acima ingressa na narração como *orações de complicação e avaliação*. No primeiro caso, pelo encadear das ações e tessitura inicial do enredo, do drama e da trama vivida. Em segundo, por representar uma justificativa da narrativa em construção, pois essa parte denota ao ouvinte a pertinência dessa experiência atravessada de incertezas, de afetos distintos frente a respectivas *peessoas*, a oscilar entre o medo de fazer correr...

Figura 52: Saberes-sementes dos Maracás do “Adoecer e do Atacar dessas coisas”



Fonte: Arquivo Próprio.

Então, os *Saberes-sementes* acima emergem em mediações escolares-comunitárias e intergeracionais, como em experiências na infância, fontes de sentidos e saberes para as narradoras. Na imagem abaixo, trago as dinâmicas geracionais produzidas e produtoras de tais acontecimentos. Nelas a espiritualidade se inscreve e seus *Saberes-sementes* emergem em mediações entre sujeitos geracionais, do contexto familiar e comunitário, e Encantados.

Figura 53: Trançados Intergeracionais das Narrativas de Dona Elita e de Maria Bela

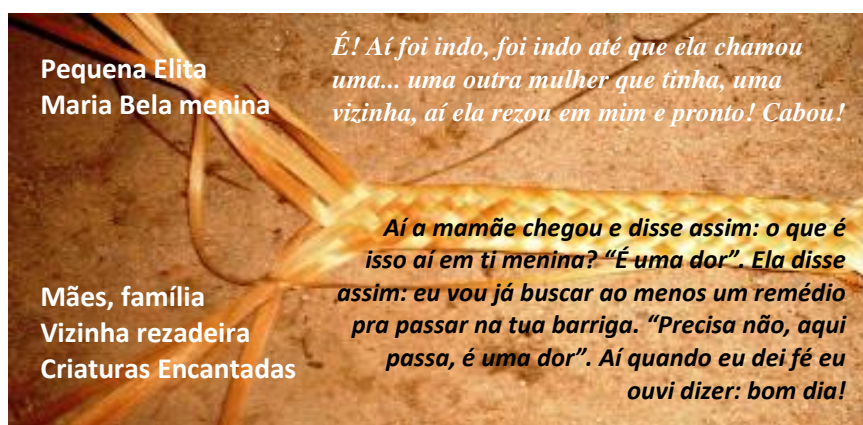


Foto de fundo do TCC do MITS de Santos e Santos (2012).

8.3 Experiência no Sítio Arqueológico – MITS

Como venho a mencionar desde o início deste estudo, pelo que consta na fala de professores, o MITS proporcionou experiências muito significativas, principalmente, quanto ao tema da espiritualidade. Desse modo, no decorrer das entrevistas e em conversas realizadas em outras circunstâncias de visitas, alguns acontecimentos em atividades educacionais do MITS foram destacados como referentes à espiritualidade.

Eis que trago, um episódio bastante comentado por professores das escolas que visitei, inclusive, da Varjota: a experiência no sítio arqueológico. Por isso, trago a seguinte narrativa, entre tantas outras acerca desse acontecimento, feita pela professora Andreína, do Manguê Alto, cujo critério de escolha foi a identificação de mediações escolares-comunitárias e intergeracionais no enredo dessa História. E que o seguinte trecho traduz de sua pertinência na temática desta pesquisa: “*Muita gente sentiu a presença porque lá era uma morada antiga*”:

Andreína: num passeio que a gente fez uma aula de campo, eu num tô bem lembrada também qual foi a disciplina, eu sei que a Sonia tava, eu acho que a disciplina era disciplina da Sonia que a gente foi também fazer uma visita lá no sítio arqueológico e lá, desde a primeira vez que a gente foi, lá no sítio arqueológico, que fica pro lado da Batedeira, muita gente sentiu a presença porque lá era uma morada antiga, onde lá hoje não habita mais nada né, sítio arqueológico só tem os restos, você mais ou menos imagina né como que é, então teve gente que viu lagoa que não existe mais lá, teve gente que teve presença de alguém, mas assim, não chegou a incorporar, mas no segundo momento que a gente foi, acho que foi nessa segunda visita que a gente foi, aí aconteceu coisas diferentes... (2016)

A narrativa acima, feita por Andreína, contempla bastante os componentes de função narrativa de Labov (FLANNERY, 2010), o que me faz identifica-la como uma Longa História (LH) sobre uma experiência, durante o MITS, no Sítio Arqueológico dos Tremembé.

O “título” que atribuí para essa narrativa, diz daquilo que nela, mais contribui para os objetivos deste estudo, o *sentir a presença* por lá ser uma *morada antiga*. A explicitação dos saberes em torno do *sentir* e da *morada* é muito oportuna diante de outras Histórias aqui apresentadas e da própria experiência em questão. Assim, leio nessa narrativa um primeiro trecho, que assume a função de *orientação* para o ouvinte quanto ao contexto no qual ocorreram os acontecimentos: “*num passeio que a gente fez uma aula de campo, eu num tô bem lembrada também qual foi a disciplina, eu sei que a Sonia tava, eu acho que a disciplina era disciplina da Sonia que a gente foi também fazer uma visita lá no sítio arqueológico*”.

O cenário descrito nesse trecho de *orientação* situa tanto o lugar, o sítio arqueológico, quanto a circunstância, “*uma aula de campo da disciplina da Sonia*”. Essa ação educacional realizada dentro do MITS, como mostra a narradora, deu-se em dois momentos, não fica claro

se pela mesma disciplina, mas disso, intuo, ser uma prática familiar a esse curso e aos professores participantes. Além disso, embora não mencionado, essas ações, segundo aqueles com que tive contato, eram acompanhadas e mediadas por alguma liderança do aldeamento, geralmente, mais velha e reconhecida na comunidade. Após esse trecho por mim destacado, segue-se uma narração que assume a função de *avaliação* e de *oração de complicação*, ou seja, ao passo que partilha com o narratário aspectos que justificam o porquê da contação dessa História, também já introduz o encadeamento de ações no tempo e no espaço.

E lá, desde a primeira vez que a gente foi, lá no sítio arqueológico, que fica pro lado da Batedeira, muita gente sentiu a presença porque lá era uma morada antiga, onde lá hoje não habita mais nada né, sítio arqueológico só tem os restos, você mais ou menos imagina né como que é, então teve gente que viu lagoa que não existe mais lá, teve gente que teve presença de alguém, mas assim, não chegou a incorporar (ANDREÍNA).

Com essa parte da narrativa, fica entendível ao ouvinte que a visita ao sítio arqueológico ocorreu em mais de um momento, e que a menção à “*primeira vez que a gente foi*” é uma indicação de que outro episódio específico será narrado. Percebo nesse trecho também uma breve *orientação* quanto à localização do sítio arqueológico, “*que fica pro lado da Batedeira*”. Essa é uma localidade do aldeamento que cheguei a visitar e a conversar com algumas lideranças ali residentes, em especial, a rezadeira Dona Rita Tó, e seu Francisco, curandeiro daquela região. Esses personagens aparecem nas falas de outros professores e até do Pajé Luís Caboclo, como pessoas com um *trabalho com espiritualidade* muito forte. No episódio narrado pela professora, há uma menção a esse curandeiro como quem foi procurado pelos professores/estudantes do MITS para rezar em quem havia incorporado.

A continuidade desse trecho acima insere na contação as *orações de complicação* e *avaliações* que situam sobre o que aconteceu nessa primeira visita. Nesse sentido, a narradora aponta ao cerne dessa experiência, “*muita gente sentiu a presença*”. O *sentir* surge aqui congruente com a semântica de interpretação do *encanto*, pois implica na *ligação* com o *encante*, concretizado quando “*teve gente que viu lagoa que não existe mais lá, teve gente que teve presença de alguém, mas assim, não chegou a incorporar*”. O *sentir* a presença, ao que leio na narrativa, deu-se de diversos meios- vê e tê presença-, e com distintas qualidades- *lagoa que não existe mais lá* e *presença de alguém*. Subtendo nessa narrativa, pelo paradoxo do vê algo que não “*existe*” mais, o saber da *dúvida* que ingressa na *experiência com encanto*.

O diferencial desse primeiro momento no sítio arqueológico foi a não incorporação, conforme a narradora, também personagem dessa História, deixa demarcado até como distinção a outro momento de aula de campo. Assim, sobre o desenrolar dessa experiência,

faço menção ao trecho de *avaliação* que justifica o *sentir a presença* nesse episódio, mas também, oferece ao narratário, a amplitude significativa desse acontecimento.

A *presença* a que a narradora-professora faz alusão, conforme ela mesma e em consonância com outras Histórias aqui abordadas, é a *morada antiga* dos Tremembé. O lugar de pertença, em que se enraizou uma *ligação* entre os Troncos Velhos e o espaço e o tempo de Almofala. É o lugar da e na natureza dos Encantados, que, desse modo, fazem do lugar um mediador dos Tremembé de hoje com seus ancestrais, cujos restos, são os *rastros* da ação humana a que Ricoeur se refere e que, segundo esse autor tornam-se *documentos*, memória dessa experiência com a qual o presente possui uma dívida existencial. Com essas apreensões desse primeiro momento de visita ao sítio arqueológico, sigo para o desfecho em que a narradora aponta para um outro acontecimento nesse lugar, que compreendo essa diferenciação do primeiro pela alusão a uma *experiência de incorporação*.

No decorrer das entrevistas e participações em atividades escolares e comunitárias, entrei em contato com vários relatos a destacar a relevância histórica e espiritual do sítio arqueológico. No que tange a tal experiência, foi possível perceber o quanto a *incorporação* se dá de diferentes modos e remete a uma *ligação* com *encantados* e, conseqüentemente, antepassados Tremembé. Nesse sentido, a *aula de campo* quando traçada como visita ao sítio arqueológico é permeada de mediações intergeracionais, seja pelas lideranças que guiam o grupo de estudantes, seja pelas experiências com os encantados nesse e desse lugar, pessoas do meio, os *antigos*. Esta última mediação, pode se dá pela *visão* ou pelo *sentir a presença*, e quando ocorre pela via da *incorporação* pode por vezes, conforme a narradora e outras histórias contadas entre os Tremembé, ser um momento “*diferente*”, uma qualidade a essa experiência peculiar. Ao que parece, sua ocorrência envolve circunstâncias em que haja a presença da sacralidade do encanto no lugar ou na atividade desenvolvida.

Dessa forma, essas “*coisas diferentes*” não implicam em um acontecimento extraordinário, incomum, já que há relatos significativos desses episódios. No entanto, aqui se refere à qualidade experiencial dessa situação, que embora familiar e entendível através dos códigos culturais da espiritualidade Tremembé, não deixa de ter uma peculiaridade afetiva própria de uma experiência. Conforme histórias com que pude entrar em contato, as *resoluções* para esse acontecimento envolvem a ida a um/a rezador/a ou curandeiro/a que realiza os cuidados junto à pessoa que estava incorporada e àquela pessoa/entidade.

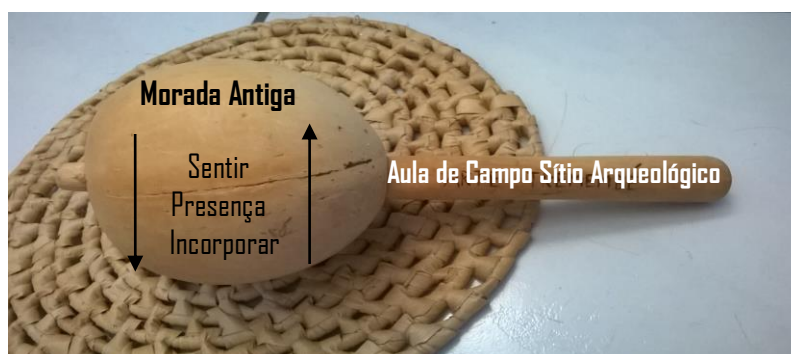
Há aí, portanto, uma dinâmica geracional pela qual os saberes da Medicina Tradicional transitam recursivamente. Nesse sentido, assim também é possível pensar o episódio na

reunião do PIBID, que presenciei e que me despertou o interesse por essa temática – intergeracionalidade e espiritualidade, cujo *climáx* e *resolução* de sua narrativa envolvem a ação de uma rezadeira. O cerne é que a Medicina Tradicional participa desses episódios, a partir das rezas, ou mais precisamente, pela ação de quem *trabalha com espiritualidade*, conforme pude saber de rezadeiras e curandeiros (Dona Elita, Maria Bela, Marli, seu Francisco – Chico Brega e Rita Tó).

A *reza* surge, portanto, como saber terapêutico diante da *incorporação*, acontecimento esse que exige saberes da Medicina Tradicional Tremembé, em que a *cura* passa, nesse caso, pela *reza*, que pressupõe um modo de compreender tudo o que houve, ou seja, são saberes que ajudam a *interpretar* e a *remediar* o que aconteceu.

Na ilustração abaixo, aponto as apreensões que debulhei na leitura desse relato produzido acerca da *visita* ao Sítio Arqueológico. São os *saberes-sementes* do Maracá de acontecimentos nesse lugar, cuja significação o eleva à Morada de antepassados.

Figura 54: Saberes-sementes do Maracá “Morada Antiga – Sítio Arqueológico”.



Fonte: Arquivo próprio.

Saberes esses a ingressar nas seguintes dinâmicas geracionais emergentes nessa visita:

Figura 55: Trançados Intergeracionais Narrativa “Visita ao Sítio Arqueológico”

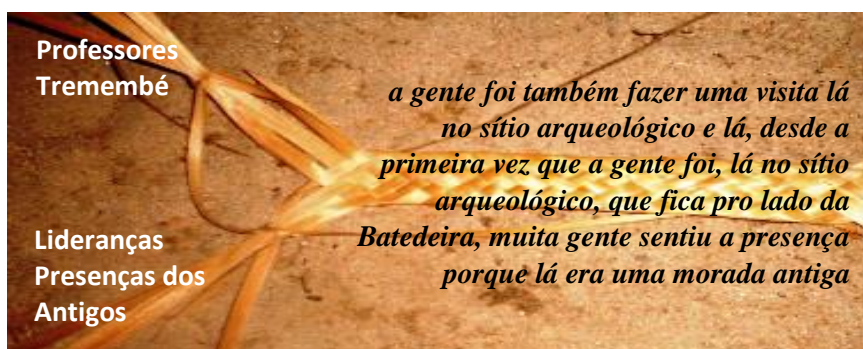


Foto de fundo do TCC do MITS de Santos e Santos (2012).

8.4 Experiências em Escolas Tremembé

A Medicina Tradicional surge como uma categoria Tremembé para enunciação do *trabalho com espiritualidade* ou daquilo que venho a chamar, a partir das narrativas aqui apreciadas, de *experiências de encanto*. Para abordar essa temática, trouxe para estas linhas algumas das narrativas que congregaram os aspectos que são objetivo desse estudo.

A escolha, entre tantas Histórias de riquíssima significação quanto à vida dos Tremembé, foi-me bastante difícil de realizar, mas, para tal, pautei-me nos elementos que compõe os objetivos específicos dessa pesquisa e com o discernimento, que todas as conversas, entrevistas e vivências que pude experienciar nas visitas ao longo desses quatro anos de estudo, ainda não alcançam a imensidão de histórias e de saberes acerca dessa temática e, mesmo que não aqui apresentadas, participarão dessa *leitura profunda* pois são vozes e significados ainda a reverberar em mim.

Assim chego à essa narrativa colhida junto aos professores/as da Tapera, em uma entrevista episódica coletiva que ocorreu na escola dessa localidade em 2016. Nessa História, a Professora Joelma relata uma experiência realizada na disciplina Medicina Tradicional e tece sobre ela várias considerações relevantes, de modo que identifico nela aspectos das mediações escolares-comunitárias e intergeracionais na abordagem do tema da espiritualidade. Essa narração surge em um momento da conversa em grupo em que os/as professores/as estão a partilhar sobre a curiosidade de alguns alunos em relação às rezas ou a aprender a fazer um remédio, além da existência de estudantes com diversas filiações religiosas (católicos e evangélicos) e da pertinência em valorizar a espiritualidade do povo Tremembé. No fluxo das falas a trançar essas questões, Joelma traz o trecho que se segue e que apresento com um título que aponta para aquilo que me chamou a atenção coloquei a totalidade dessa narrativa na *Urupema* e assim, pude apreciar essa História, que poderia ser intitulada: “*em vez de tu tá falando*”.

até eu tava conversando com o Gugu, né, tem que fazê o que, tem que levá a liderança pra dá aula mesmo dentro da sala, tem mais rendimento, em vez de tu tá falando, a liderança, tá ali, falando, explicando, né, e aí um dos pontos que é importante, é, as garrafada, remédio tradicional né, que são muitos que são produzidos mesmo na própria escola, os alunos vão pra cozinha, junto com o professor, na época, era o Robério né, trazia mãe, tinha mãe, quando num era feito aqui, era feito nas casa, juntava o grupo, ía pr´uma casa de família, e ali a mãe ía ensiná o processo, aí tinha garrafada que num chegava bem feita, tinha umas garrafa que chegava mei, um lambedô mei fino, outros, por que? Porque os alunos tavam aprendendo, eles num tava fazendo, é a mãe fazendo, mas o aluno tava aprendendo junto, por isso que as vezes tinha lambedô que a gente observava, fino, o lambedô é

grossinho, o mel, né?... ai assim, isso é uma riqueza que nós não podemos perder, né, tem que dá continuidade, por isso que a gente foca, nós temos que tê a nossa disciplina Medicina, esse ano, o sistema SEDUC, Estado, não aceitou, é, lá no sistema, a Medicina, aceitou a religião, mais lá, tem o nome de religião, mas nós trabalha a Medicina (JOELMA)

Ao observar essa narrativa feita por Joelma durante a entrevista coletiva da qual participaram também, os professores Gugu e Lulu, percebo o quanto o texto na narração pode adquirir diferentes configurações em função do contexto de sua produção, da conversa na qual ele é enunciado. Nesse caso, leio nas linhas acima transcritas que Joelma lança mão de uma Curta História e a partir dela, desenrola uma Longa História, de modo que o fio condutor entre elas duas, são os tipos de aulas para a disciplina Medicina Tradicional, nesse caso, no ensino fundamental. Essa Curta História, entendida aqui pela sua brevidade, surge no momento da conversa em grupo de modo que ela retoma, em minha leitura, um ponto levantado antes, como os modos de aproveitamento do curto tempo da aula, para *introduzir* esse assunto, e as ações possíveis junto com as turmas de estudantes.

Sobre isso, então, percebo que nessa primeira narrativa, a professora Joelma partilha algo dito por ela ao professor Gustavo no que concerne ao melhor aproveitamento na sala ao se tratar da temática da espiritualidade com as turmas do ensino médio e fundamental: “*até eu tava conversando com o Gugu, né, tem que fazê o que, tem que levá a liderança pra dá aula mesmo dentro da sala, tem mais rendimento, em vez de tu tá falando, a liderança, tá ali, falando, explicando, né*”. Essa breve História anunciada naquela interação em grupo, consiste em uma lembrança de uma conversa entre eles, em que ela indica a ele uma ação, *leva a liderança pra dá aula*, a resultar em um encadeamento na sala explicitado nos verbos “*falando*” e “*explicando*”, que para ela, proporciona um *maior rendimento* para aquela aula.

Nesse ponto, observo a tendência formativa da geração de professores aqui pensada nessa pesquisa, a apontar para a posição geracional das lideranças, privilegiada no que se refere à apropriação desses saberes e em sua transmissão. Ainda quanto a esse aspecto, leio nessa Curta História que o rendimento também se fortalece pela presença da liderança junto ao professor na sala, em uma temática cujo reconhecimento recai sobre ela. Dessa forma, o professor é um duplo mediador: da relação intergeracional de lideranças e estudantes, e entre escola e comunidade. Assim, com tais *leituras*, passo para a segunda História contada por Joelma nessa participação durante a entrevista coletiva. Quanto a essa narrativa, a professora a inicia com um fragmento que tem funções de *avaliação* e de *orientação* aos ouvintes ali atentos: “*e aí um dos pontos que é importante, é, as garrafada, remédio tradicional né, que*

são muitos que são produzidos mesmo na própria escola, os alunos vão pra cozinha, junto com o professor” (JOELMA).

Esse começo abre para o aspecto a ser detalhado pela narradora quanto à temática da espiritualidade: os *remédio tradicional, as garrafadas*. Nesse sentido, ela já enuncia o contexto escolar lócus da ação de produção desses artefatos da Medicina Tradicional. Ressalto ainda uma característica desse processo destacada pela própria professora: o fazer *junto com o professor*. Assim como, é o *estar junto* com a liderança nas aulas acerca da espiritualidade o ethos educacional a permear a História anterior, nesta segunda narrativa, é o *fazer junto* no que tange à produção do *remédio tradicional*. Na ilustração dessa perspectiva, a narradora demonstra aos ouvintes ter evocado a memória de uma experiência quando indica, *na época*, o início do encadeamento da referida ação no tempo e no espaço: “*na época, era o Robério né, trazia mãe, tinha mãe, quando num era feito aqui, era feito nas casa, juntava o grupo, ía pra uma casa de família, e ali a mãe ía ensiná o processo”*.

As mediações para a produção dos *remédios tradicionais* envolviam a participação de mães na escola ou a ida a *uma casa de família*, quando se *juntava o grupo* para o qual *a mãe ía ensiná o processo*. Essa permeabilidade entre a escola e as famílias, era tão efetiva quanto a relação entre professores e mães. Há nessa experiência o reconhecimento do saber das respectivas mães participantes desse aprendizado, seja na escola ou em casa. Mas cabe aqui mencionar que a noção de família e casa só pode ser melhor entendida quando pensadas como parte da comunidade. Sobre esse processo de produção das *garrafadas*, Joelma expressa em sua narração, em *orações de complicação*, o clímax dessa História, “*ai tinha garrafada que num chegava bem feita, tinha umas garafa que chegava mei, um lamedê mei fino”*.

É perante esse momento culminante da narração que ela aponta a *resolução* dessa questão através do que ela chama de “*aprendendo junto*”, o *lamedô mei fino*, entre *alunos e mãe*, entre escola e família-comunidade, em uma mediação intergeracional na qual o *fazer a garrafada* era ensinado.

Daí que, o *lamedô mei fino*, é o vestígio desse *processo- o remédio tradicional- ensinado pela mãe e aprendido junto* pelos alunos, uma expressão do *fazer junto* como característica dessa experiência e saber mediador dessas relações escolares-comunitária e intergeracionais, pelas e nas quais os alunos se apropriam da *garrafada* e as mães da aprendizagem desses. Com essa *resolução* para a questão observada no *lamedô mei fino*, a narradora-professora complementa esse desfecho da História, com um trecho de *avaliação*, em que ela sinaliza ao narratário a relevância dessa experiência para *dá continuidade* a esse

processo de artesanaria da garrafada. E, diante disso, Joelma conclui afirmando a pertinência da existência da *Medicina Tradicional* na escola : “*ai assim, isso é uma riqueza que nós não podemos perder, né, tem que dá continuidade, por isso que a gente foca, nós temos que tê a nossa disciplina Medicina*”.

Em continuidade a esse pensamento, a narradora-professora retorna temporalmente para o momento presente, em um fluxo com função de *coda*, em que aponta uma ação de resistência frente o não reconhecimento da disciplina Medicina Tradicional pelo sistema SEDUC, mas sim da *religião*. Aspecto esse que denota o quanto a *colonialidade* do saber e da Mãe Natureza perpassa a lógica do sistema educacional, de modo a suscitar por parte dos Tremembé uma ação de resistência específica frente a essa política do currículo que não reconhece esse saber e o lugar de enunciação de professores e de lideranças de sua etnicidade traduzida na escola. Diante disso, todas essas ações educacionais são também de resistência étnica, pois tanto contribuem para a *continuidade* de uma *riqueza que não se pode perder-* o *processo* de produção do *remédio tradicional* e o *fazer junto* como modo de aprendizagem, mediador da escola com a comunidade, e entre gerações.

Por isso, para contextualizar as outras ações educacionais que apontam também para essas apreensões, trago trechos de falas que estabelecem com a narração de Joelma um trançado de linguagens, de saberes e significados acerca de experiências promotoras dessa temática. A primeira é a do Professor Lulu, que, com um ano na disciplina de Medicina Tradicional, relata seu processo de entrada nessa temática e a peculiaridade da *enteléquia* e do *ethos* que atravessam suas ações educacionais, indicando assim, uma concepção de que e de como abordar essa temática com estudantes na escola.

assim, esse ano eu, primeiro ano que eu tô tendo contato pra repassar né, assim, um pouco já que a gente sabe, mas a gente tá pesquisando em livro, cartilhas, né, passando as plantas, algum tipo de chá, garrafada, mas assim, isso, acho que não deixa menti, achei tão longe da nossa realidade, tá passando uma coisa só de conteúdo, num tá, vivenciando aquela parte, aquela coisa né, e ai, eu propus, né, junto com as menina fazê, junto com, com os professor de turma, e que ensina a medicina, a gente tá confeccionando, restaurando um pequeno horto que a gente tem na comunidade pra tá, levando essa nova juventude, a conhecer e a, a praticá, a, a precisá do próprio remédio que isso seja o remédio caseiro (LULU, 2016).

Nesse trecho, Lulu inicia a conversa no grupo e traz, nessa narrativa, as ações em torno dessa temática, da Medicina Tradicional. Há um elemento relevante para este estudo, que é, a *orientação* feita ao narratário-pesquisador do cenário da História, “*esse ano eu, primeiro ano que eu tô tendo contato pra repassar né, assim, um pouco já que a gente sabe*”.

Nessa *orientação*, o professor situa o ouvinte em relação ao seu tempo nessa disciplina e que consistiria em uma ação de *repass*e de um *pouco* que ele *já sabe*. Há então uma anúncio de que consiste a mediação feita por ele entre os saberes sobre essa tema e os estudantes. Com vista, ao meu ver, a sinalizar o que ele está a fazer diante de sua afirmativa de “*um pouco já que a gente sabe*”, ele inicia *orações de complicação* do processo por ele desenvolvido para realização desse *repass*e: “*mas a gente tá pesquisando em livro, cartilhas né, passando as plantas, algum tipo de chá, garrafada*”.

Esse encadear de ações retrata o modo com que se dá o *repass*e e ai, há uma referência às ferramentas mediacionais produzidas pelos Tremembé, *livro* e *cartilhas* em que há referência às plantas, chás e garrafadas. Em minhas *visitas* de *inserção* na escola da Tapera, pude conhecer através da orientação das professoras Márcia e Joelma alguns desses livros e cartilhas construídos pelos alunos a partir de contatos com as lideranças em ações das disciplinas da escola. Entratanto, como clímax dessa História, Lulu destaca um aspecto diferencial quanto às ações nessa disciplina, é quando, apresenta uma fala de *avaliação* que justifica a partilha dessa História sobre esse seu primeiro ano e aponta a *tendência formativa* e a *entelégua* desse grupo geracional de professores: “*mas assim, isso, acho que não deixa menti, achei tão longe da nossa realidade, tá passando uma coisa só de conteúdo, num tá, vivenciando aquela parte, aquela coisa né*”.

Percebo nesse trecho a distinção feita pelo professor entre o *tá passando o conteúdo* e o *tá vivenciando aquela coisa*, como duas mediações que diferem quanto à sua aproximação com a “*nossa realidade*”. A segunda, em minha leitura dessa narrativa, estaria mais condizente com a *tendência formativa* e a *entelégua* desses professores Tremembé. Essa possibilidade interpretativa fica mais fortalecida quando o narrador aponta a sua proposição no intuito de não permanecer em uma ação “*tão longe da nossa realidade*”:

e ai, eu propus, né, junto com as menina fazê, junto com, com os professor de turma, e que ensina a medicina, a gente tá confeccionando, restaurando um pequeno horto que a gente tem na comunidade pra tá, levando essa nova juventude, a conhecer e a, a praticá, a, a precisá do próprio remédio que isso seja o remédio caseiro (LULU, 2016)

Esse fragmento em que Lulu expõe sua proposta para focar a *vivência da coisa* e não se deter no *passar conteúdo*, traz a *resolução* imaginada para essa questão e expressa um modo de apropriação que constitui a *tendência formativa* dessa geração de professores, com uma *entelégua* demarcadora de sua estética e ethos educacional: *tá vivenciando a coisa; junto com confeccionar e restaurar; o que tem na comunidade; conhecer e praticá; precisa do próprio remédio*.

Percebo que nessa *resolução* uma estética e ethos educacional, mais pautado na ação conjunta, na vivência do que se aprende e ensina, na valorização do que há na comunidade e na inseparabilidade entre conhecer e praticar. Com e por essa tendência formativa, é que a relação com a geração da *juventude* é construída e o modo de promoção de uma *coeducação*, mais do que uma mera transmissão. É nesse processo proposto em junção com outros sujeitos geracionais que o narrador encontra um enredo permeável a um desfecho que leve a juventude “*a precisá do próprio remédio que isso seja o remédio caseiro*”.

O destaque ao caráter *coeducacional* desse percurso é bastante significativo, pois aponta para algo que pude ouvir de sujeitos das duas gerações aqui focadas: de Getúlio, professor da Escola da Praia e de seu Raimundo Lôro, liderança da Varjota, em entrevistas realizadas no início das visitas de *aproximação* e de *inserção*. Trata-se da ideia de *fazer junto*, de *se juntar* e de *andar junto*, um saber anunciador de um ethos e de uma *tendência formativa* transgeracional, no sentido de ser restrito a uma geração, pois foi sinalizada por pessoas dessas duas gerações, professores e lideranças.

Nesse ponto, encontro também esse saber no Pajé Luiz Caboclo quando ele, na entrevista realizada em uma manhã, no intervalo da farinhada da qual ele participava, responde a minha pergunta de por que haver tantas pessoas rezadoras entre os Tremembé:

Com certeza. É porque sabe rezar, tem tradição, são espiritual, e faz as, as, a gente gosta de andar acompanhado, porque tem momento que a gente é uma pessoa, mas uma pessoa é uma pessoa, duas pessoas, três pessoas, são três pessoas, a gente gosta de andar mais eles, mais essas pessoas (PAJÉ LUIS CABOCLO, 2016).

O saber do *andar acompanhado* que faz com muitos Tremembé tenham a *tradição* da *reza*, implica em momentos de *andar mais essas pessoas* com quem e quando se aprende a saber rezar. Como um *saber de experiência*, envolve uma práxis existencial, em que, o *andar junto ou acompanhado* tem uma qualidade recursiva como *saber* e *fazer*. De modo convergente, observo em um dizer de Vicente, professor da Escola da Passagem Rasa, ao falar na entrevista nela realizada, acerca de seu gostar em atuar em trabalhos com grupos a ideia do *fazer junto* e do *se juntar* surge no contexto de *desenvolvimento dessas experiências ou atividades*:

o grupo, na medida em que você tem a sua, ah, visão, do diferente, e eu tenho também a minha visão do diferente, e, eu percebo que nós precisamos chegar, a uma boa conversa, um bom diálogo para que a gente possa juntar os dois lados, ou os três lados, e a gente juntar dentro dum só, pra que ninguém sinta-se insatisfeito naquele trabalho que foi realizado, então na medida em que nós, pega todas essas, as ideias das pessoas, a gente consegue formar um grupão, um grupão grande, como a gente trouxe todas as escolas pra trabalhar o projeto Uru da Diversidade, as situações né, então, o que é que eu to querendo dizer com isso, eu acho, eu acho não, eu tenho certeza, que essa minha preparação, ela também vem de uma ligação muito forte, tá

certo, essa, vem dessa ligação muito forte do mundo espiritual e faz com que, eu, eu, eu, desenvolva essas ações, essas atividades de tá compartilhando com as pessoas (VICENTE, 2016).

Em ambos dizeres, do Pajé e do professor, há um significado comum em torno desse saber do *fazer junto, se junta, andá junto* com diferentes sentidos, o primeiro com relação à *ligação* do povo Tremembé com as *pessoas* com quem gostam de *andar acompanhados*. O segundo, ao entender sua *preparação* para essas *experiências* de *juntas dentro dum só*, em decorrência de uma *ligação* também com o *mundo espiritual*.

Em cada sentido, um modo de expressão e de vivência desse saber e de sua práxis existencial a constituir *rezadeiras* e *projetos*, cujas semânticas peculiares a cada geração, são atravessadas por esses saberes transgeracionais, pois dizem de uma apropriação e de um ethos significativos aos Tremembé. Dessa forma, indicadores de sua etnicidade e, conseqüentemente, de como se dá a inscrição da espiritualidade nas mediações escolares-comunitárias e intergeracionais.

Tais aspectos, portanto, também encontrados, ao meu ver, na Longa História de Lulu na entrevista coletiva, em sua proposição para uma mediação mais próxima da realidade Tremembé, “*tá vivenciando a coisa*”. Mas não como uma experiência somente individual mas em grupo, sob o ethos do saber do *fazer junto, se junta, andá junto*. Na narrativa de Lulu, visualizo a mediação desse saber, na vivência da confecção e da restauração do horto a comunidade, de modo a fomentar, por essa experiência sobre os remédios caseiros, uma mediação entre a geração de professores e da juventude.

O que fica bastante forte quanto a essas questões é que, as experiências mediadas por esses saberes do *fazer junto, se junta e andá junto*, instauram uma práxis constituída por outras mediações: escolares-comunitárias e intergeracionais. Cujas experiências, por sua vez, tem relação recursiva com aquelas, de tal forma que esse trançado institui as adscrições da etnicidade Tremembé e as inscrições da espiritualidade, já que esta está intrinsecamente presente nesses saberes, pelas *ligações* neles e por eles debulhadas. Nesse sentido, é que leio a segunda fala, na já mencionada entrevista coletiva, a partilhar sobre ações realizadas na disciplina de Medicina Tradicional na escola da Tapera. É o caso de uma ação de avaliação, citada por Gustavo, em 2016, narrada da seguinte forma:

Gustavo: no ano passado, numa minha avaliação de Medicina do sexto ano, eu trouxe a tia Marli, pra dá uma palestra pra turma, e depois, eu passei alguma coisa em cima da, né...do que ela repassou

Jon: como é que foi esse momento dela na turma?

Gustavo: era duas turma de Medicina né, e aí eu trouxe e juntei as duas turmas, e ela foi contando da, da reza, pra comunidade, essas coisa, assim, a importância da, da reza né? Da Rezadeira...

Essa Curta História, retrata uma ação educacional realizada pelo professor, com tempo semelhante ao de Lulu nessa disciplina, partilhada na conversa após a fala deste. A *orientação* feita por ele, é breve, “*no ano passado, numa minha avaliação de Medicina do sexto ano, eu trouxe a tia Marli*” e, mescla-se com a *oração de complicação* reveladora do *enredo* dessa História. O cenário, a avaliação de Medicina do sexto ano e como personagens, a tia Marli, ele e os estudantes dessa turma. No entanto, a História não traz em si um clímax clássico, daí não possuir uma *resolução* para o momento crítico o *enredo*, mas apenas um desfecho para a narrativa. O encadear das ações deflagrado com seu chamado por Marli, rezadeira moradora da Tapera, para participar da disciplina, “*pra dá uma palestra pra turma*. Com isso, o professor *passa* para os estudantes, pelo que subtendo, alguma atividade a partir do que Marli havia *repassado*.

A mediação escolar-comunitária pela qual o tema da espiritualidade ingressa é a *palestra* da tia Marli, pela qual ela *conta* para as duas turmas de Medicina, da *reza pra comunidade*, da *importância da reza e da rezadeira*. Sobre esse ponto, leio um diferencial para a essa tendência formativa de *repasso* pois é a própria rezadeira quem *conta* acerca do seu fazer e saber. Dessa maneira, não se trata de uma mediação de simples *passar conteúdo*, mas de *contar do fazer e do saber que se vivencia*, afinal é a própria rezadeira, Marli, que realiza essa partilha.

Diante disso, trago um fragmento da entrevista realizada com Marli, na manhã chuvosa de sábado, na qual ocorreu anteriormente a essa conversa com o grupo de professores da escola da Tapera. Nesse trecho, a Rezadeira nos oferece para apreciação uma narração com duas Histórias, uma Curta e outra Longa, que trazem como fio condutor entre si as experiências vividas na escola Tapera, nas quais identifique mediações intergeracionais bastante significativas para este estudo.

é os meninos já me chamaram já pra eu dá assim, com um bucado de aluno né, chamaram, pr'eu dá, assim como uma entrevista, como uma aula pros alunos... foi, que era o que, assim, essas, os alunos, esse pessoal mais da'gora, porque antigamente tinha muita gente que rezava, hoje em dia é pouca gente que reza, o pessoal não se interessa mais pra reza, aí eu vim dá essa aula a eles, e também ofereci se eles quisessem aprender, pois eu tava pra ensinar, porque esses pessoal mais velho, que já, que sabiam, esse pessoal mais velho tão morrendo, tão faltando, e assim, se num tivé um que se disponha a aprender, ai as comunidade ficam sem, né, sem ter ninguém que reze, sem ter pessoa que tem o dom, coisa né...ai por isso que aí eu, eu já fui chamada aqui umas três vez, aqui pra escola, e, outra vez, já teve junto aqui, muita gente, passaram assim três dias, muita gente, mesmo, muitas comunidades, teve caso aqui, aconteceu uma menina, ela adoeceu aqui dentro da escola, aí foram me chama, pra rezá nessa menina, aí outras vez, levaram outra que era até ali da Almofala, também deu, passou muito mal aqui, ai levaram ela pra casa, tiraram lá, tiraram a menina, quando eu vi, eu, meu deus, eu acho que eu num vou, mas, eu pedi força a Deus, meu Deus se eu tenho o dom, se é o dom que Deus me

deu, eu quero curá essa menina, eu quero que ela saia daqui, boa, e isso eu comecei, graças a Deus, ela saiu lá de casa boa, por causa que, se levasse ela pra casa, se aquela reza eu não desse jeito nela, eu levava ela pro médico, aí não precisou leva pro médico, antes, quando eu comecei, ali ela, com um pedaço, a menina, já se levantou, assim já andou, terminei a menina tava boazinha, hoje em dia essa menina, porque ela tem o dom também, hoje em dia essa menina, eu acho que ela já, acho que ela já até trabalha ela, ela cura as pessoas (MARLI, 2016)

A primeira narrativa, constitui uma Curta História e tem como temática principal a exposição de sua intenção na ida à escola quando chamada por professores/as para participar de aulas com os estudantes. Nesse convite, já identifico a presença do saber do *fazer junto, se juntá, andar junto* de modo a estabelecer uma *coeducação* intergeracional na medida em que se cultiva o estreito laço entre escola e comunidade.

Nessa primeira História, a entrevistada caracteriza o contexto no qual o encadear de ações se deu: *o chamado dos meninos* (professores), *como uma entrevista, como uma aula* e um *bucado de aluno*. Nessa *orientação* da História, Marli identifica as pessoas e as circunstâncias das mediações por ela experienciadas, ao mesmo tempo que já encadeia as ações que estabelecem o desenrolar na narração propriamente dita.

Em uma parte mais específica, a narradora, apresenta uma razão para sua chamada à escola, o que se torna também a justificativa desse recorte contado na entrevista: *“essas, os alunos, esse pessoal mais da’gora, porque antigamente tinha muita gente que rezava, hoje em dia é pouca gente que reza, o pessoal não se interessa mais pra reza”* (MARLI).

No fragmento acima de avaliação da História, Marli faz uma distinção temporal, entre antigamente, em que muita gente rezava, e os alunos, esse pessoal mais da’gora, de hoje em dia, que não se interessa mais pela reza e assim, pouca gente que reza. Esses aspectos, trazem a *leitura* geracional, a partir do ethos e da tendência formativa de rezadeiras como Marli, diante do hoje e da diminuição, em seu entendimento, de quem reza.

Sua presença nessas aulas, ocorre sob esse olhar, essa posição de geração diante de uma outra, *“esse pessoal mais da’gora”*, com quem pode, *como uma entrevista*, entrar em contato. Daí que, sua ação nesse contexto foi de:

aí eu vim dá essa aula a eles, e também ofereci se eles quisessem aprender, pois eu tava pra ensinar, porque esses pessoal mais velho, que já, que sabiam, esse pessoal mais velho tão morrendo, tão faltando, e assim, se num tivé um que se disponha a aprender, ai as comunidade ficam sem, né, sem ter ninguém que reze, sem ter pessoa que tem o dom (MARLI).

Como parte do enredo dessa História, Marli se oferece a ensinar para quem quisesse aprender a reza, ela se coloca a disposição para mediar esse aprender, devido à sua leitura geracional de um outro grupo, *“esse pessoal mais velho que já, que sabiam...tão morrendo”*.

Marli, ao meu ver, situa-se em uma geração intermediária entre as lideranças mais velhas e os alunos, *esse pessoal mais velho* e *esse pessoal mais da'gora*. Isso segue a dinâmica geracional, sempre tecida em relação a um outro grupo etário, cuja cooperação e conflitos demarcam as diferenças de suas tendências formativas e de seus ethos.

Nessa Curta História, Marli se dispõe a *fazer junto, se juntá, andá junto* com vistas a não deixar que a comunidade fique *sem ter ninguém que rezei*, eis seu ethos e sua tendência formativa diante do seu prognóstico da ausência de *interesse mais pra reza*. O dispor-se e o interesse, ao meu ver, surgem como aspectos que se somam ao *dom*. Isso implica pensar que, mesmo com o *dom*, sem esses afetos mobilizadores e a presença de pessoas que se ofereçam a ensinar, a reza pode não ocorrer e a comunidade ficar sem ela.

Observo com isso, uma atenção para com a comunidade no ethos da rezadeira Marli, algo que surge também na entrevista de Maria Bela e da professora Liduína da escola da Praia. Assim, a *reza* envolve uma mediação definitivamente comunitária, seja por aqueles/as que a realizam, seja por quem as recebe e, com isso, a cura.

Com essas *leituras*, sigo para a segunda História tecida por Marli, e que acompanha a que acabo de trazer algumas apreensões. Nessa narrativa, a Rezadeira traz uma outra experiência que se inicia na escola, na *orientação* desse acontecimento, ela relata um contexto de uma atividade na qual esteve *junto aqui, muita gente, de muitas comunidades* e que passaram ali na escola *três dias*.

Nesse cenário, o enredo gira em torno de uma *menina*, que *adoeceu aqui dentro da escola*. Daí, surge o encadear das ações no tempo e no espaço, as *orações de complicação*, a culminar na chamada por ela para que rezasse na *menina*. Daí que Marli segue para um acontecimento semelhante, mas com uma outra pessoa, de modo que o trecho anterior funciona como *orientação* e *avaliação* do contar esse segundo episódio.

A outra *pessoa, da Almofala*, tem uma experiência descrita por Marli com a seguinte intensidade afetiva: *“também deu, passou muito mal aqui”*. O deparar-se com essa outra menina, é narrado de modo que o drama dessa História chega a um clímax exposto no seguinte fragmento: *“ai levaram ela pra casa, tiraram lá, tiraram a menina, quando eu vi, eu, meu deus, eu acho que eu num vou”* (MARLI).

É interessante essa narrativa pois nos proporciona o olhar e os afetos da própria rezadeira, diante de uma experiência de *passar mal-* que presumo ter envolvido uma *incorporação-*, e seus sentimentos diante do *trabalho* a realizar para deixá-la boa.

Esse aspecto traz para esse estudo o saber da *dúvida* a atravessar a própria rezadeira e, por isso mesmo, permitir a superação dessa situação crítica, pois é pela *dúvida* que ela evoca *força* ao divino e o *dom*, por ele cedido e sua *ligação*, para que seu *querer* possa se realizar: “*eu pedi força a Deus, meu Deus se eu tenho o dom, se é o dom que Deus me deu, eu quero curá essa menina, eu quero que ela saia daqui, boa*”.

É com essa evocação que Marli sinaliza ao narratário-pesquisador a *resolução* dessa História, mas antes a partilhar, como *avaliação*, os possíveis desdobramentos em curso nesse drama experienciado: “*e isso eu comecei, graças a Deus, ela saiu lá de casa boa, por causa que, se levasse ela pra casa, se aquela reza eu não desse jeito nela, eu levava ela pro médico*”.

Essas possibilidades sentidas e contadas por Marli na entrevista, remetem-me novamente ao saber da *dúvida* que, como dito anteriormente, não implica em uma descrença ou imobilidade, mas na inquietante busca por significação dos acontecimentos pela própria experiência dos mesmos. Essa Longa História tem como desfecho e *resolução* a menina sair da casa de Marli *boa*: “*ai não precisou leva pro médico, antes, quando eu comecei, ali ela, com um pedaço a menina, já se levantou, assim já andou, terminei a menina tava boazinha*”.

A História finda com uma *coda* bastante elucidativa dos desdobramentos desse momento e do que implicou para esse *passar mal* na escola da Tapera: “*hoje em dia essa menina, porque ela tem o dom também, hoje em dia essa menina, eu acho que ela já, acho que ela já até trabalha ela, ela cura as pessoas*” (MARLI).

Conforme apresentei nas narrativas de Joelma e de Dona Elita sobre a área da Escola da Tapera, como um lugar de *morada dos encantados, dos Troncos Velhos*, e, por isso, por *obra da natureza*, fértil de *experiência de encanto*, em que aqueles/as que possuem uma *ligação* com os *encante senti* e pode até *incorporar* nesses lugares, em vista da *força* da *presença* dos *encantados* ali, onde era e é sua *morada*.

Assim, essas *experiências de adoecer e/ou passar mal* expressam, como aquelas narradas por Dona Elita e Maria Bela quando crianças, um *adoecimento* de *natureza espiritual*, ou *obra da natureza*, como sinais dessa *ligação*, desse *dom* a ser desenvolvido.

8.5 A Espiritualidade em Mediações Intergeracionais da Medicina Tradicional

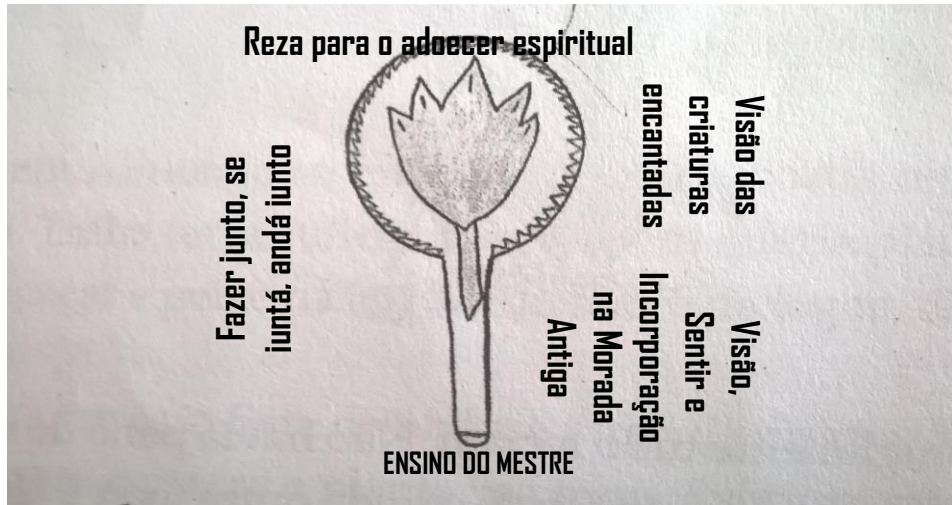
Os Saberes-sementes dos Maracás de experiências dessas narrativas relativas à Medicina Tradicional possuem estreita ligação com os saberes debulhados nas Histórias indicadoras de conexões entre a Natureza e a Espiritualidade. O *dom* como *obra da natureza*, conforme aponta Manoel Domingos da Passagem Rasa, tem suas mediações intergeracionais expressas nas narrativas de Dona Elita, Maria Bela e Marli, pelas quais percebo uma forte congruência com os dizeres dessa primeira liderança ao apontar o *trabalho com a espiritualidade* como uma *ligação* com a *natureza*.

Em especial, acrescentaria os aspectos relatados pelo Cacique João Venança, no que se refere à *força da natureza*, o lugar e *obra* dos encantados, a ensinar rezas e *remédios do mato* para a Cura de adoecimentos. Tal ponto, surge nos relatos de professores da Tapera de suas aulas sobre a Medicina Tradicional com a relevante participação de moradores dessa localidade que, em minha *leitura* das narrativas e das falas durante as visitas de inserção, em mutiso casos são parentes de estudantes e/professores com quem estabelecem uma relação entre gerações.

Como exemplos disso, destaco a mãe do Professor Robério, da Tapera, que, conforme ele, contribuía com seus saberes acerca das plantas, os *remédios do mato*. Posso mencionar os livros confeccionados por estudantes do ensino médio da escola da Praia, a partir de entrevistas também com moradores da região reconhecidos/as como portadores desses saberes. E assim, é possível observar em outras localidades, na Passagem Rasa, na Varjota, no Mangue Alto, ações realizadas pela escola que favorecem essa dinâmica geracional em torno do uso e dos modos de feitura dos referidos remédios.

As mediações escolares e comunitárias, ao incorporarem o saber do *fazer junto, se junta e anda junto* proporcionam essa *ligação* de modo amplo e profundo, seja horizontalmente, entre gerações contemporâneas, ou verticalmente, com os antepassados e os descendentes, os futuros Tremembé. Dessa forma, os *Saberes-sementes* dos Maracás das experiências indicadoras das relações entre a Espiritualidade e a Medicina Tradicional, contadas por professores/as e rezadeiras, trazem as seguintes significações nas narrativas apresentadas por mim neste capítulo: o *Fazer junto, se junta, anda junto*, a *Reza para o adoecer espiritual*, a *Incorporação na Morada dos Antigos*, a *visão das criaturas encantadas*.

Figura 56: Saberes-sementes dos Maracás do Encanto na Medicina Tradicional



Fonte: Foto de fundo Imagem extraída de “O Livro da Vida Tremembé” de 2007

Esses *Saberes-sementes*, emergem em mediações de e entre professores e rezadeiras, que são formadas e formadoras do *trancado* do *Uru da Intergeracionalidade Tremembé*. Ou seja, por onde a semântica da Espiritualidade do Encanto ingressa. Entre as quais, destaco aquelas mediações intergeracionais que permeiam o *tornar-se rezadeira* a partir de experiências de adoecimento espiritual que refletem o despertar do *dom* e convocam para o encontro com rezadeiras/ores que introduzem rezas ou *trabalios* nesses episódios vividos. Mediações demarcadoras de experiências educacionais relativas a espiritualidade que persistem seja pelas *ligações com encantados* pela ensinagem dos *remédios do mato*, pelas *visões*, sensações ou *incorporações* em visitas às *Moradas Antigas* ou até no ritual do Torém.

Figura 57: Uru dos Trançados Intergeracionais do Encanto na Medicina Tradicional



Fonte: Foto de fundo do TCC do MITS de Santos e Santos (2012)

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, a tese que debilitei e que orientou os passos das visitas, das entrevistas e da *leitura profunda* das narrativas é a de que a intergeracionalidade é mediadora e integrante da espiritualidade, ou das ações produzidas e produtoras de sua semântica intercultural. Nesse sentido, essa tese se fortalece tanto no debulhar de cada narrativa e capítulo acerca da Natureza, do Torém e da Medicina Tradicional, mas também na sacralidade que a própria memória das histórias possui, como leio na fala da professora do Ensino Médio da Praia:

Eu acredito que o sagrado, assim, pra nós é, primeiro de tudo, é o que você acredita. No primeiro de tudo, vamos dizer, o sagrado é o pai Tupã, né? Vamo dizer. E eu acho que em seguida pode vim várias outras coisas, como por exemplo: a questão da memória das histórias que a gente tem. Eu acredito que isso é uma coisa sagrada, né? Porque a partir da memória é que você vai... é ... tipo assim... como é que eu posso dizer? Se aprofundando na sua própria história! Porque já pensou se não tivessem pessoas que não tivessem memória de como que era aquele tempo pra ir passando isso de geração em geração? Então eu acredito que uma das coisas sagradas, assim, talvez até como a gente diz... imaterial são essas coisas. A questão da história, da memória, que fica gravado e que vai passando (ANDREÍNA, 2016).

Um vínculo entre o ato de narrar, a memória e as gerações, que ao historicizar o mundo em que vivem, criam sua própria história nesse mundo, em um movimento descolonial, pois envolve a formação de laços com os antepassados, de *ligações* com e dos que partiram com os que permanecem. Ao longo deste estudo, nas visitas, o caminho constituiu-se com o próprio horizonte, pois os *Saberes-sementes* foram debulhados dos trançados intergeracionais das experiências de espiritualidade. Dinâmica geracional a compor não só professores e lideranças, mas também os chamados *antigos* ou Troncos Velhos. A exemplificar isso, trago a fala do Pajé Luiz Caboclo sobre o sagrado na cultura Tremembé:

é a cura. A cura e a medicina tradicional, o respeito aos mais velho, isso é sagrado. O mais sagrados! Os nosso velho, chama-se os nossos tronco, a nossa raiz, os nossos ancestrais, foram aquele que já se foram, que tão ai, que eles estão no nosso meio e tão alimentando nós. São os nossos idosos que são vivos. Outros que já levaram tudo pra cova, mas tão vindo passar tudo pra nós, por outras razão vem e passa.

Dessa maneira, os Saberes-sementes presentes nas Histórias ilustradoras das relações entre Natureza e Espiritualidade, Torém e Espiritualidade, e Medicina Tradicional e Espiritualidade, emergem, em parte de modo transgeracional, quando comuns as gerações de professores e de lideranças, e intergeracional, pois, ainda que não exclusivamente, são tecidas nessas relações e possuem com elas, uma recursividade. Um Uru da Integeracionalidade Tremembé pode ser composto, portanto, dessas mediações, fluidas, anunciadoras das intersecções das biografias e da História do aldeamento, bem como das lutas e dos exercícios

de interculturalidade desse povo ao se apropriar do mundo que se tece complexa, conflituosa e espiritualmente dentro de si e ao seu redor. É o que leio nessa narrativa da Professora da Tapera ao trazer e fazer um *trançado* biográfico e histórico de *ligação* com seus antepassados.

Nós estudávamos em escola convencional e éramos influenciados por elas no sentido de pensar que índio não existia mais. Que índio existiu há muito tempo atrás. E no MITS todas essas histórias de origem me fizeram ver e olhar a minha vida de forma diferente. Hoje eu sei que sou índia devido a história de vida da minha família. A partir da descoberta das minhas raízes. Então tem o dizer que “se eu plantei um cajueiro hoje daqui a cem anos o fruto dele vai ser cajueiro”. Então se meus antepassados eram índios, então porque que eu não seria? Afinal, meu sangue não mudou. O mesmo sangue é o mesmo dos meus antepassados. Então se eles eram índios eu também sou índia. Então a partir do MIT eu fiquei viva pra isso. Hoje eu tenho a certeza de que eu sou índia. Então a minha segurança é da minha história da própria vida (MÁRCIA)

A etnicidade se constitui também na intergeracionalidade, a expressar uma conexão pelas raízes familiares com os antepassados. O símbolo do sangue, componente transgeracional, remete àquilo que atravessa os tempos e espaços, e se concretiza na e pela história de vida da professora, em seu narrar a sua existência. Esses aspectos trans e intergeracionais a compor a etnicidade Tremembé, aparecem em outras mediações geracionais explicitadas nas narrativas das três grandes categorias ou universos temáticos da Espiritualidade: a Natureza, o Torém e a Medicina Tradicional.

Dessa forma, neste estudo, as principais mediações escolares e comunitárias das relações entre professores/as e Velhas Lideranças em torno da Natureza foram: as aulas de campo/visitas (estudantes-lideranças; professores-lideranças; lideranças-Troncos Velhos), as contações de histórias (estudantes-lideranças; professores-lideranças. Estudantes-família) e episódios com Cajueiro e Juazeiro (professores-lideranças; lideranças-Troncos Velhos).

Entendo que essas mediações promovem essas distintas e complementares combinações relacionais entre sujeitos de diversas posições etárias. Ao passo em que são promovidas pelos afetos com outros seres da Natureza, como o Cajueiro e o Juazeiro no contexto da escola da Tapera, por exemplo, o mar, a mata, as lagoas nas aulas de campo do ensino médio da escola da Praia.

Os afetos das Velhas Lideranças com o mar, a mata e as lagoas, mediam suas interações com professores e estudantes das escolas, pois a partir daí surgem os lugares a visitar, as histórias a contar e registrar, os seres da Natureza a se conhecer e preservar, e os saberes em torno dessas experiências.

Tais vivências podem colaborar na permanência de um sentimento de pertença impulsionador, mesmo que por diversos modos e sentidos, de um princípio formativo acerca

da centralidade da Natureza e, conseqüentemente, da Terra para a etnicidade Tremembé. Com repercussões em ações educacionais afirmadoras de uma escola diferenciada e em ações comunitárias pela demarcação do território.

Os Saberes-sementes dos Maracás do Encanto a significar os lugares (onde tem *encante*) pela qualificação a Natureza como *morada* dos encantados e Troncos Velhos. E, nesse aspecto, não apenas o Cajueiro e Juazeiro, as lagoas, a mata e o mar, mas as próprias escolas, que tanto da Praia como da Tapera são *moradas dos antigos*.

Esses pontos se conectam também com o universo temático relativo ao Torém, anunciador dos *saberes-sementes* do Sagrado, da Ligação e da Força emergentes dos Maracás (as experiências) do Encanto em diversas mediações escolares e comunitárias, que categorizei em três tipos: as Rodadas, as Noitadas e as ações voltadas para a Luta.

As primeiras consistem nas experiências particulares de participação em Toréns, cujo contexto e a vivência dos saberes de Ligação com o Encanto, o Concentrar, o Sentir e a Dúvida, proporcionam experiências de maior ou menor conexão com os que se foram (a visão de um antepassado/contemporâneo, ou a homenagem, como no velório da Raimundinha).

Os diferentes cenários de Rodadas apresentadas nas narrativas, proporcionam dinâmicas geracionais que, de modo geral, estão a contar sempre com a presença de professores e Velhas Lideranças. Mas também de crianças, jovens estudantes e, inclusive, de parceiros/as (pesquisadores, movimentos sociais etc) que ali são convidados a fazer parte.

As segundas, as Noitadas, englobam sujeitos de várias classes etárias a compartilhar do ritual sagrado do Torém, em um processo de emergência, conforme a *ligação* e a *concentração*, do Sagrado e da Força. Ambos *saberes-sementes* implicam na união dos vivos com os antepassados, um laço geracional e ao mesmo tempo étnico.

Além disso, pelo próprio fato do fundamento do Torém estar na Natureza, a vivência da Força, nos dizer de Manoel Domingos, da *obra da natureza*, pode proporcionar vários fortalecimentos: para quem se encontra enfraquecido, para a própria Luta e da relação com os antepassados.

Novamente, os *saberes-sementes* de Ligação com o Encanto são participantes dessas experiências em que o Sagrado e a Força, componentes semânticos e afetivos, podem vir a ser vivenciados pelos sujeitos geracionais e, com isso, produzir efeitos sobre seu pertencimento étnico.

Assim, chego aos *saberes-sementes dos Maracás do Encanto* de Cura ou da Medicina Tradicional que emergiram nas narrativas produzidas nas visitas desta pesquisa. Um deles traz

consigo, em conexão com a Natureza e o Torém, o ethos condicionante da Ligação com a Espiritualidade: Fazer junto, se juntá, andá junto.

A vivência desse saber aparece nas narrativas de distintos modos, pois remete à companhia espiritual dos Tremembé- o *andá junto*- e à necessidade relacional e interativa para que a Sacralidade e a Força, advindos da Natureza e do Torém se efetivem.

A esse saber soma-se outro que implicam em formas de Ligação com o Encanto, inclusive, para fins de Cura: a *Visão das criaturas encantadas*, a *Incorporação na Morada dos Antigos* e o *Ensino dos Mestres e dos que se foram a quem tem o dom*.

Cada um desses *saberes-sementes* relativos à Medicina Tradicional estão imbricados com a Natureza e o Torém, pois aqueles/as que os vivenciam, parecem ter uma proximidade não só intelectual mas afetiva acerca de saberes desses dois universos temáticos, inclusive, quando participantes das mediações intergeracionais das aulas de campo e das Rodadas de Torém em ações voltadas para a Luta e união da comunidade (Assembléias e reuniões).

Como nos trançados geracionais relacionados à Natureza e ao Torém, as relações familiares aparecem também nas experiências de Medicina Tradicional, seja pela indicação a uma rezadeira e/ou curandeira/o, seja pelo apoio prestado quando das primeiras manifestações da Ligação com o Encanto.

Nesses episódios, o *Fazer junto, se juntá, andá junto* é fundamental para quem vivencia diretamente as visões, as incorporações e adoecimentos, e os familiares e vizinhança, mas em especial, as mães, surgem nas narrativas como personagens importantes, pelo apoio afetivo que oferecem, no debulhar do desenvolvimento do dom de cada pessoa.

Por fim, não pretendo esgotar todas as possibilidades hermenêuticas dos constructos desta pesquisa, até pela impossibilidade epistêmica de tal intento, mas com essas apreensões acredito ter abordado alguns dos pertinentes modos de ingresso da espiritualidade nas relações intergeracionais de professores e Velhas Lideranças Tremembé.

Outros estudos, realizados ou a se fazer, acerca da espiritualidade Tremembé ou suas práticas educacionais podem alcançar e lançar outros olhares quanto às mediações e experiências aqui destacadas. Principalmente, aquelas que tiverem à frente os próprios Tremembés, que em suas distintas gerações continuam a debulhar sua etnicidade e espiritualidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. V. Enredos/desenredos de Berenice e Penélope: paralelo entre as personagens de O Manto de Marcia Tiburi e Odisséia de Homero. **Scripta**, v. 15, n. 29, p. 29-37, 2011. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4266/4413> > Acesso em: 15 out. 2016
- ARAÚJO, I. L. **Do signo ao discurso**: Introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ARFUCH, L. **La entrevista, una invención dialógica**, Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.
- ARRUTI, J. M. Etnicidade. In SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio Alves (orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Prefácio, Lilia Moritz Schawarcz; apresentação [feita pelos organizadores], com a colaboração de Teresa Cruz e Silva. – Salvador: UFBA, 2014. p. 199-214.
- BARBOSA, M. S. HOMI BHABHA LEITOR DE FRANTZ FANNON: Acerca da Prerrogativa Pós-colonial. **Revista Crítica Histórica**, ano. III, n. 5, p. 217 – 231, jul. 2012. Disponível em: <http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/135/HOMI%20BHABHA%20LEITOR%20DE%20FRANTZ%20FANNON.pdf> Acesso em: 05 jun. 2015
- BARÓ, I. M. **Psicología de la liberación**. Madrid: Editora Trotta, 1998.
- BASTOS, L C.; SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: Perspectiva em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2013
- BATISTA, P. S. S. A valorização da espiritualidade nas práticas de educação popular em saúde desenvolvidas na atenção básica. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 4, n. 3, set. 2010. Disponível em: < <http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/667/1315> > Acesso em: 10 set. 2015
- BAUER, M. W.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático (pp. 114-136). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2000.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOFF, L. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2006. 94p.
- BONS, J. M. G. A Memória, a História, o Esquecimento. In: PAULA, A. C; SPERBER, S. F. (Org.) **Teoria literária e hermenêutica ricoeuriana**: um diálogo possível. Dourados: UFGD, 2011.

BRANDÃO, Carlos R. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Nova Cultural : Brasiliense, 1985.

_____. **Identidade e Etnia: Construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. **Prece e benção: espiritualidades religiosas no Brasil**. Aparecida: Editora Santuário, 2009.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. Criar com o outro – o educador do diálogo. **Revista de Educação Popular**. v. 7, n. 1, p. 12-25, jan./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20096/10728>> . Acesso em: 07 set. 2016

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CABRAL, A. C. **História Tremembé e memórias dos próprios índios**. 2012. Monografia (graduação em Magistério Indígena Tremembé Superior de Educação Básica) – Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS), Universidade Federal do Ceará, Itarema – CE, 2012.

CAETANO, H. S. **Na maré e na escola: experiência educativas de marisqueiras de Salinas da Margarida-BA**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2013/0409141607.pdf>> Acesso em: 14 set. 2016

CAETANO, H. S.; SOUZA, S. R. M. Educar pela experiência: aprender para existir no mundo. **Revista de Educação Popular**, v. 14, n.1, p. 10-18, jan./jun. 2015.

CARLESSO, D; TOMAZETTI, E. M. As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 75-97, 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2204/1905>> Acesso em: 03 jul. 2016.

CEARA, Secretaria de Educação. **O livro da vida Tremembé**. Fortaleza: Importec, v. 4, 2007.

CHAMECKI, E. **Da Hermenêutica Filosófica à Hermenêutica Crítico-Alternativa: caminhos para a descolonização do saber jurídico**. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp146031.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2016.

COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, J. P. P. **Disciplina e invenção: civilização e cotidiano indígena no Ceará (1812-1820)**. Teresina: EDUFPI, 2015.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3ª. ed. Porto. Alegre: Penso, 2014

CRUZ E SILVA, T. Religião. In SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio Alves (orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Prefácio, Lilia Moritz Schawarcz; apresentação [feita pelos organizadores], com a colaboração de Teresa Cruz e Silva. – Salvador: UFBA, 2014.

DELL'ISOLA, R. L. P. Intergenericidade e agência: quando um gênero é mais do que um gênero. **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, v. 4, p. 1695-1707, 2007. Disponível em:
<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/112.pdf> > Acesso em 17 out. 2016

DEWEY, J. Tendo uma experiência. In: **Os Pensadores**, São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Democracia e Educação**, 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.

DUSSEL, E. Religiosidad Popular Latinoamericana (hipótesis fundamentales). **Cristianismo y Sociedad**. n. 88, p. 103-112, 1986. Disponível em:
http://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/166.1986.pdf Acesso em: 12 set. 2016.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1987.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1987

FERRIGNO, José C. **Coeducação entre gerações**. 2º ed. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação Ambiental Dialógica e Colonialidade da Natureza Ambiental. In: DIAS, A. A.; MACHADO, J. S.; NUNES, M. L. S.(Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidade sociocultural**. João Pessoa – Pb: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. A Perspectiva Eco-relacional e a educação intercultural no entrelaçar de afetos: a descolonialidade do saber com foco na sustentabilidade ambiental. In: **XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturale**. Florianópolis: ARIC, 2009. Disponível em
<http://aric.edugraf.ufsc.br/rest/artigo/32/semFolhaDeRosto/pdf?chaveDeAcessoNaoAutenticaDo=aeb97e268c98539bd7dbea5cadebd0bacc9fc1b8> Acesso em 18/05/2014

_____. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. In: **Entrelugares**: revista de sociopoética e abordagens afins. Vol 2. Nº 2. MARÇO/AGOSTO, 2010. Disponível em:
http://www.entrelugares.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=160:c

[lonialidade-e-descolonialidade-uma-perspectiva-eco-relacional&Itemid=12](#) Acesso em 10/05/2013.

_____. Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica. In: **27ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/ MG. 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em < <http://27reuniao.anped.org.br/gt22/t224.pdf>> acesso em 19 mai. 2014.

FLANNERY, M. R. S. De “Grandes a Pequenas Estórias: contribuições de uma nova perspectiva para a análise da narrativa. **Revista Investigações**. v. 23, n. 2, 2010. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1403>> 05 jul. 2016

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, Bookman, 2009

FONSECA, S. C. A democracia como fim e a escola como meio: Convergências entre Anísio Teixeira e Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, v. 24, n. 48, p. 247-272, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2087/5076> Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Repercussões das ideias de Anísio Teixeira na obra de Paulo Freire. **Travessias – Cultura, Linguagem e Arte**, ed. 4, 2010. Disponível em: www.unioeste.br/travessias . Acesso em: 13 set. 2016.

FRANCO, C. Psicologia e Espiritualidade. In: PASSOS, J.D; USARSKI, F. (Org) **Compêndio de ciências da religião**. 1º Ed. Ed. Paulinas, São Paulo: Paulus, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17º edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FRIEDRICH, J. **Lev. Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado de letras, 2012.

GAUTHIER, J. **Sociopoética – encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais enfermagem e educação**. Rio de Janeiro: Editora Anna Nery/ UFRJ, 1999.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**, Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓIS, C. W. de L. **Psicologia Comunitária no Ceará**. Cezar Wagner de Lima Góis, Fortaleza, CE, 2003.

GONDIM, J. M. Corpo e ritual: práticas de cura e afirmação identitária nos Tremembé de Almofola. In: PAPILOT, Estevão Martins. **Na Mata do Sabiá: Contribuições sobre a presença indígena no Ceará**. – Fortaleza: Secult/ Museu do Ceará/ IMPEC, 2009.

_____. Cosmologia e ação política: uma análise sobre os *encantados* entre os Tremembé de Almofala. 2015. Disponível em: http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1020543_30_06_2015_19-41-43_2785.PDF Acesso em: 15 jan. 2016.

GUANAES, S. A. Cultura, educação e alteridade numa perspectiva antropológica. **Revista Pedagógica**, v. 16, n.32, p. 65-79, 2015. Disponível em: < <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2722/1547> > Acesso em: 11 abr. 2016

_____. O Estado Nacional e as políticas desenvolvimentistas. O “cerco articulado” contra os Guarani na Tríplice Fronteira Sul. **TESSITURAS: Revista de Antropologia e Arqueologia**, v. 3, n. 1, p. 307-336, jan./jun. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/5553/4155> > Acesso em: 25 out. 2016

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires (Argentina): CLACSO, 2005. Disponível em < <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html> > acesso em 10/08/2015

LELOUP, J.Y.; HENNEZEL, M. **A arte de morrer: tradições religiosas e espiritualidade humanista diante da morte na atualidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 143p.

LINHARES, A. M. B. Experiência e Vida Coletiva na Saga Tremembé. **Propostas Alternativas** – Memória e Patrimônio Imaterial do Ceará I, n. 12, p. 30 – 34, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**, 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1991

MANNHEIM, K. **Karl Mannheim: sociologia / organizadora: Marialice Mencarini Foracchi**. São Paulo: Ática, 1982.

- MARTINS, D. M. B. A tessitura intersubjetiva dos entre-lugares: O que pode um grupo? **REALIS – Revista de Estudos AntiUtilitaristas e Poscoloniais**, v. 1, n. 1, p. 76 – 90, jan./jun. 2011. Disponível em:
< <http://www.nucleodecidadania.org/revista/index.php/realis/article/view/6/4>> Acesso em: 04 fev. 2015
- MARTINS, M. H. **O que é Leitura**, São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.
- MATA, I. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 27–42, 2014. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16185/10957> Acesso em: 07 fev. 2016
- MATOS, Tereza G. R., NASCIMENTO, Verônica S. do; PETROLA, Domingos, A. F. **Educação e Libertação: a tessitura de saberes pela práxis**. – Fortaleza: Premius, 2010;
- MATOS, K. M. A. L. **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade II**. – Fortaleza: Edições UFC, 2011
- MESLIN, M. **A experiência humana do divino: fundamentos de uma antropologia religiosa**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MIGNOLO, W. D. *Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política*. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em:
<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf> Acesso em: 03 jul. 2016
- MIRANDA, J. **Horizontes de bruma: os limites questionados do religioso e do político**. São Paulo: Maltese, 1995.
- MIRANDA ECHEVERRY, C. A. **Hablar desde los Márgenes**. La problemática del lugar de enunciación en la propuesta decolonial de Walter Mignolo. 2013. Tese (Doutorado em Filosofia) – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Chile, 2013. Disponível em:
http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/114291/Miranda%20Camilo_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 15 out. 2016.
- MORIN, E. **O Homem e a Morte**. 2ª ed. Portugal: Editions du Seuil, 1970.
- NOGUEIRA, P. A. S. (Org). **Religião e linguagem: abordagens teóricas interdisciplinares**. São Paulo: Paulus, 2015.
- OLIVEIRA, I. A. **Epistemologia da educação: Bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- OLIVEIRA, J. P. **A viagem da volta: Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria, 1999.

_____. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, A. L; GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, J. P; FREIRE, C. A. R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA JUNIOR, Gerson A. **Torém: brincadeira dos índios velhos**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desportos, 1998.

_____. A igreja da Terra da Santa: um suporte exterior da memória dos índios Tremembé. **Propostas Alternativas** – Memória e Patrimônio Cultural do Ceará I, n. 8, p. 09 – 12, 2001.

_____. Os Perigos do Mar: O Imaginário dos Pescadores Tremembé. **Propostas Alternativas** – Memória e Patrimônio Cultural do Ceará II, n. 9, p. 20 – 27, 2002a.

_____. A Natureza Encantada dos Índios Tremembé. **Propostas Alternativas** – Memória e Patrimônio Natural do Ceará I, n. 10, p. 10 – 15, 2002b.

_____. Os Tremembé e o Mar. **Propostas Alternativas** – Memória e Patrimônio do Ceará I, n. 12, p. 21 – 29, 2002c.

_____. **O Encanto das Águas: a relação dos Tremembé com a natureza**. Fortaleza: Museu do Ceará. Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2006.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PAIVA, J. M. **Colonização e catequese, 1549-1600**. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982

PEIRANO, M. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

PETIT, S. H. Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes e VASCONCELOS, José Gerardo (orgs): **Registros de Pesquisas na Educação**. Fortaleza: LCR/UFC.2002.

PINHEIRO, F. J. História do conflito. Os povos nativos e os europeus no Ceará. **Ceará: Terra da Luz, Terra dos Índios. História, presença, perspectivas**. Fortaleza: Iphan: Funai: MPF, p. 37-48, 2002.

PINTO, E. **Os Indígenas do Nordeste** – 2º Tomo: Organização e estrutura social dos indígenas do nordeste brasileiro. Rio de Janeiro: Brasiliana, 1938.

PIRES, M. I. C. **“Guerra dos Bárbaros”**: resistência indígena e conflitos no Nordeste Colonial. – Recife: UFPE, 2002.

POMPA, Cristina. **Religião como Tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial.** Bauru: EDUSC, 2003.

_____. Por um novo conceito de Religião. In: MOREIRA, Alberto Da Silva (Org.) **O futuro da religião na sociedade global: uma perspectiva multicultural.** São Paulo: Paulinas, 1990.

PORDEUS JR, I. Os processos de reetnização da Umbanda pelos grupos indígenas no Ceará. In: LAPLANTINE, F; MIRANDA, J; PORDEUS JR, I. (Orgs.) **Imaginários sociais em movimento: oralidade e escrita em contextos multiculturais.** Lyon, França: Universidade de Lyon 2; Fortaleza, Brasil: Universidade Federal do Ceará; Campinas, Brasil: Pontes Editores, 2006.

POUTIGNAT, P; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth,** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** 1º. Ed. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005

RICCOEUR, P. **O Discurso da Acção.** Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Do Texto a Acção: ensaios de hermenêutica II.** Portugal: Editions du Seuil, 1989.

RODRIGUES, E. S. **Orixás e (meio) ambiente: a feitura de confetos no terreiro da sociopoética.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos estudos.** CEBRAP n.79. São Paulo, Nov. 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. V. d.; SANTOS, L. H. d. **Inventário de elementos da cultura material do povo Tremembé.** 2012. 58 f. Monografia (graduação) - Universidade Federal do Ceará, Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS, Itarema - CE, 2012.

SANTOS, M. A. **Os Encantados e seus encantos: Narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados.** 2012. Monografia (graduação em Magistério Indígena Tremembé Superior de Educação Básica) – Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS), Universidade Federal do Ceará, Itarema – CE, 2012.

SANTOS, M. C. **A Experiência na relação professor-aluno: Uma análise reflexiva a partir das contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire.** 2014. (Mestrado em Educação) –

Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em:

< http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014_-_SANTOS_Marcela_Calixto.pdf> Acesso em: 13 set. 2016

SANTOS, M. C; HENNING, L. M. P. Experiência e Natureza: lições deweyanas à prática docente na escola pública brasileira. **Redescrições**, v. 4, n. 1, p. 35-53, 2012. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/view/297/277>> Acesso em: 13 set. 2016.

SANTOS, S. M. V. d. **Africanidades e juventudes: tecendo confetos numa pesquisa sociopoética**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007.

SARLO, B. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SILVA, I. B. P. **Vilas de índios no Ceará Grande: Dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

STUDART FILHO, C. **Aborígenes do Ceará**. – Fortaleza: Ed. Instituto do Ceará, 1965.

TEIXEIRA, A. A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: **Os Pensadores**, São Paulo: Abril Cultural, 1980.

TEIXEIRA, F; MENEZES, R (orgs.). **Religiões em movimento: o Censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

THOMPSON, J. E. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

_____. E. **Los media y la modernidade: Uma teoria de los médios de comunicaci3n**. Barcelona: Paid3s, 2011.

TOMIZAKI, K. Apresentação-De uma gera33o a outra: a dimens33o educativa dos processos de transmiss33o intergeracional. **Educa33o & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 321-326, abr./jun. 2010a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a02.pdf> Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. `Transmitir e herdar: o estudo dos fen33menos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educa33o & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 327-346, abr./jun. 2010b.

Dispon33vel em:

http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6439/art_TOMIZAKI_Transmitir_e_herdar_o_estudo_dos_fenomenos_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 05 nov. 2015.

TROMBETTA, S. A arqueologia e o tempo: os significados do efêmero, do perpétuo e do cíclico nas imagens dos mosaicos antigos. **Revista Hypnos**, n. 17, p. 57-69, 2006. Disponível em: <<http://www.hypnos.org.br/revista/index.php/hypnos/article/view/422/454>> Acesso em: 14 nov. 2016.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

WERTSCH, J. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo.; ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998

WALSH, C. **La Interculturalidad en educación**. Peru: Ministerio de Educación: Dirección Nacional de Educación Biligüe Intercultural, 2005. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 22 jun. 2016

_____. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista educação intercultural hoje em América Latina, La Paz, Bolívia**, 2009.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIÑANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Bolívia: CAB, 2010.

_____. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistêmicas de refundar el estado. **Revista Tabula Rasa**. v.08, p.131-152, julio-diciembre, 2008. Bogotá-Colombia, 2008.

WELLER, V. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 204-224, mai./ago. 2010.

WIRTH, L. E. **Religião e epistemologias pós-coloniais**. In: PASSOS, J.D; USARSKI, F. (Org) **Compêndio de ciências da religião**. 1º Ed. Ed. Paulinas, São Paulo: Paulus, 2013.