



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

“ TU GARANTE ? ”
REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA E AS PRÁTICAS DE
TRANSMISSÃO E APRENDIZAGEM NA REGIÃO DO BAIXO-TAPAJÓS

Chantal Medaets
Université Paris Descartes- SHS Sorbonne
chantal.medaets@parisdescartes.fr

No baixo curso do Rio Tapajós, a população rural está distribuída em pequenos povoados, que podem variar de 10 até mais de 100 casas por *comunidade*, nome usado pelos próprios moradores para designar essas aglomerações. Se subirmos o rio perto da sua margem (ele tem 15km de largura em média nessa área), a cada hora ou hora e meia avistamos uma dessas comunidades com suas casas *de projeto*, como eles chamam as recém construídas casas populares financiadas pelo Incra na região. Elas vieram substituir parte da antigas moradias de madeira e palha, barro e palha ou casas todas de palha, que marcavam uma arquitetura local típica.

A formação social da população que habita hoje esta região é marcada pelo processo de ocupação/ confrontação dos colonizadores portugueses (ou *principalmente* portugueses, sem esquecer a presença de espanhóis, franceses e holandeses na Amazônia colonial..) face às populações indígenas que aí vivia¹. A partir principalmente do século XVII, esse (des)encontro promoveu uma altíssima mortalidade das populações locais, mas também estimulou oficialmente uniões entre os colonos portugueses e a população indígena remanescente. Além disso, a importação posterior (embora em proporções muitíssimo menores que em outros estados do Brasil) de escravos africanos ou afro-descendentes, corroborou em estabelecer o caráter multicultural e multiétnico da região. Os principais eventos que seguiram marcando a história da Amazônia, como as missões católicas e as leis e incentivos coloniais à “ocupação branca” da região; com o fim do período colonial, a revolta da cabanagem, o “boom” da borracha e as grandes levas de imigrantes nordestinos; e, na década de 70, a construção das grandes estradas na região, foram todos bem documentados e permitem que se conheça o processo geral de formação da sociedade rural Amazônica². Foi esse processo histórico movimentado e violento que aos poucos permitiu ir forjando a

¹ Habitavam a região principalmente as etnias Tapajó e Munduruku (para síntese ver Menedez, 1992)

² Carneiro da Cunha, 1992; Harris, 2000; Moreira Neto, 1988; Monteiro, 2001; Porro, 1992,2007; Torres, 2005, entre outros.



identidade de uma população rural com características próprias: caboclos, ribeirinhos, beiradeiros. Sua denominação é objeto de discussão (e polemica) entre diversos autores³ e não fará aqui objeto de análise. É suficiente para os objetivos deste trabalho, entender que a região do baixo Tapajós se integra nesse processo histórico que longe de ser homogêneo, traz importantes variações segundo as localidades, como uma maior ou menor influência nordestina, indígena ou negra por exemplo. Além do mais, em cada localidade a história é interpretada por seus moradores segundo sua própria percepção do passado e também seus interesses presentes... Na região deste estudo, por exemplo, 48 comunidades reivindicam identidade indígena⁴, nove a de quilombola⁵, enquanto outras se consideram “*apenas paraenses*” ou, no dizer de um dos seus moradores, “*Nós somos é filhos de toda essa mistura...*”. Essa interpretação da própria história não vai sem conflitos (que às vezes atingem membros de uma mesma família!), mas eu passo aqui os detalhes, já que esse ponto mereceria toda uma outra discussão.

A intenção aqui é apenas retratar, na medida do possível de uma ‘pincelada rápida’, o contexto onde se insere a pesquisa, já que são justamente algumas de suas especificidades que serão discutidas neste trabalho.

Infância às margens do Tapajós: o dia a dia

Como boa parte das crianças em sociedades camponesas, onde a unidade de produção é em geral familiar⁶, as crianças do baixo Tapajós começam a participar de atividades de trabalho desde cedo. A partir do momento que podem andar, os filhos, quando não estão na escola, acompanham seus pais na roça ou ajudam nas diferentes fases do processo produtivo da farinha de mandioca. A partir de 8/9 anos ajudam na pesca e, para os meninos, em geral a partir de 10 anos, na caça (mesmo se essa idade varie muito segundo a família e mesmo para cada criança). Aos 10 anos também é

³ Lima, 1992, 1999; Harris, 1998; Nugent, 1997, 2004; Rodrigues, 2006.

⁴ Informação fornecida pelos organizadores da “Semana dos Povos Indígenas” promovida pelos Programas de Direito e de Antropologia e Arqueologia da UFOPA, de 11 a 17 de abril de 2011. Inclui os municípios de Santarém, Aveiro e Belterra

⁵ Aqui temos somente dados referentes ao município de Santarém que, segundo a CISP Comissão pro índio de São Paulo, destaca no município as comunidades quilombolas de: Saracura, Arapemã, Bom Jardim, Murumurutuba, Murumuru, Tiningu, Nova Vista, São Raimundo e São José. ([www.http://www.cisp.org.br](http://www.cisp.org.br))

⁶ Apenas para citar algumas referências no tema: Brandão, 1983; Chayanov, 1984; Martins, 1981, 1986; Mendras, 1976; Oliveira e Marques, 2004; Woortmann, 2001.



comum que a menina já domine e se responsabilize (sobretudo se ela for a filha mais velha) pelas atividades « de casa » (lavar roupa, cozinhar, cuidar dos irmãos mais novos e « arrumá » = varrer e limpar a casa..). É sabido também que em sociedades camponesas, a aprendizagem do trabalho/profissão se dá através dessa participação crescente da criança nas mesmas⁷. Mas como isso acontece mais exatamente ? O que os camponeses ribeirinhos do baixo Tapajós, teriam a nos mostrar a esse respeito ?

Um relato de um dia de trabalho nos ajudará a começar essa conversa.

Seu Zezinho (71) e D. Marilza (68) foram hoje para o « roçado », torrar a farinha, acompanhados do seu único filho homem que continua morando na comunidade, Antonio (40), que trouxe também suas duas filhas Zilane e Zilma, de 4 e 6 anos. A mais velha (12anos) , ficou com a mãe « *ajudando nas coisas de casa* ». Foi com eles também Joao, outro morador da comunidade que receberá da família uma diária (mas que também poderá ser paga em dia de trabalho de um membro da família de seu Zezinho na sua “roça”). Ele foi com sua esposa e seus 5 filhos, o mais velho de 17 anos e o mais novo de 2. Foram todos andando por duas horas de trilha, inclusive o menino de dois anos...Chegando lá as crianças assumem diferentes funções que cumprem entre suas brincadeiras e banhos no igarapé. Todas as crianças ajudam em maior ou menor grau peneirando a massa de mandioca e pegando ou levando ferramentas quando solicitados pelos adultos. Everton, 8 anos lava todos os pratos depois do almoço, Luis, Janaina e Anderson 6, 4 e 2 anos, se encarregam de fazer pressão no pau que puxa o tipiti e espreme a massa de mandioca. Luis (6) varre o chão, Everton (8) e Henrique (10) são mandados capinar uma pequena área e Elder (17) vai capinar uma maior perto dos meninos. Lanessa (6) ajuda sua vó a amassar o cupuaçu para o suco. Todos ajudam a juntar gravetos para o forno mas só Henrique (10) se responsabiliza por ascender o fogo e mantê-lo em boa temperatura, sob supervisão do pai. É ele também quem vai chamar os irmãos quando estes vão muito longe. Elder, (17) filho mais velho de João, divide com o pai e com Antônio o trabalho de mexer constantemente a farinha sob o forno (atividade desgastante pelo esforço que exige e também pela proximidade com o calor do forno). Na hora em que Joao está « escaldando » (jogando a farinha pela primeira vez no forno) porém, todos apenas observam. João me fala com orgulho da participação de Elder no trabalho « *ele ajuda*

⁷ Pessanha,1999; Almeida, 1988; Martins,1991; Andrade 1991.



muito em tudo.. Deus o livre.. » e vendo que a única etapa em que ele não participa é quando a farinha é escaldada, pergunto se ele já domina essa tarefa. « *Não.. ainda não* », responde o pai. « *Enão vai tentar ?* » Lanço em tom de brincadeira ao filho. « *Mas... se ele ainda não sabe...* » responde ainda João, o pai.

Todos esses eventos são entremeados de brincadeiras espontâneas entre as crianças (jogo de bola de gude, brincadeira de mãos, desenho na areia, pega-pega), banhos de igarapé e, uma das atividades preferidas das crianças, jogar pedras na árvore para derrubar frutas. As intervenções dos adultos nessas brincadeiras são apenas no sentido de controlar seu tempo ou intensidade. À imagem da postura de Tia Nastácia do sítio de Monteiro Lobato (“*faça, mas não me deixe saber..*”) elas tem tom de bronca, mas pouquíssima efetividade: « *Pára de tá pulando menino !* » « *sai que já tá demais de água...* » « *Olha a mãe do igarapé..* »

Na volta desse dia de trabalho, a farinha (o mais pesado) é transportada no bagageiro da bicicleta de Antônio e cada uma das outras pessoas ajuda trazendo alguma coisa, as crianças carregam ferramentas, um peneiro com pratos e panela, um facão, uma galinha que precisa voltar da « roça » para o quintal da casa, um pouco de tapioca. No caminho paramos para colher açaí e Henrique se prontifica a subir na palmeira rapidamente. No entanto, D. Celeste (mãe) olha pra ele em silêncio, olha para o irmão mais velho (Elder) e fala « *Não. Vai teu irmão* ». (Em uma outra ocasião, em que Henrique e uma amiga de 10 anos estavam só comigo, eles não tiveram nenhum problema em subir na palmeira de 4/6mts de altura e colher o açaí...)

Todas essas tarefas no decorrer do dia são dadas às crianças por adultos, e embora em nenhum momento seja explicitado alguma intenção educativa, é evidente a presença de uma dimensão de aprendizagem. “*A criança vai fazendo e vai se acostumando*” como disse certa vez Idaliana, mas que reflete uma percepção que ouvi aqui e ali tantas vezes. Aliás “*acostumar*”, “*pegar o costume*” e também “*tirar um mau costume*” são expressões muito frequentemente usadas para falar do processo de aprendizagem. São categorias importantes ou “*termos próprios*” (Cohn, 2000) à esses sujeitos para se referir ao que de fato corresponde à aprendizagem neste contexto. E seria preciso entender aqui o “*costume*” ou “*hábito*”, como já sugeriam por exemplo Dewey (1922) ou mais tarde Bourdieu (1980) não como um conjunto de reflexos mecânicos mas como uma ação inteligente e contextualizada.



Apesar da presença dessa dimensão educativaser bastante evidente, me parece que, para os adultos, a finalidade maior da participação da criança nessas atividades, não seja justamente essa aprendizagem, mas simo sucesso da realização da atividade. Como também sugere Vermondén (2011: 31) sobre a atividade de pesca na indonésia, «*O objetivo principal da atividade é voltar com os peixes (...)*», e a participação da criança se dá na medida em que ela pode de fato ajudar (ou no mínimo não atrapalhar) no processo produtivo. Assim, por exemplo, Thiago, pai de 5 filhos de 10 a 2 anos e ½, não costuma levar os meninos para pescar. «*Só, o trabalho rende mais*» explica ele. Num outro exemplo, Darlon (28) vai pescar com sua filha Aliene (10) e Carlos (31). A filha de Carlos, também 10 anos e grande amiga de Aliene, nos vendo sair, fica triste na beira mas não poderá se juntar à nós, porque, segundo a avaliação dos adultos ali, ainda não «*garante bem..*», e acham que ela pode atrapalhar. Ou, voltando ao nosso dia de trabalho, João que não passou à Elder o processo de escaldar a farinha (e nem Elder pediu!), pois este “ainda não sabia”... E mesmo D. Celeste, que atribuiu ao seu filho mais velho a tarefa de pegar açá e não ao mais novo, pois provavelmente apostava mais na competência do mais velho.

Neste contexto, o que parece estar em jogo é, acima de tudo, a farinha bem torrada, o açá colhido com o menor risco, a pescaria farta e menos a aprendizagem desses processos.

No entanto, acho interessante pensar que esses aspectos, a saber: I) a dimensão educativa e II) a participação condicionada à colaboração efetiva, não são necessariamente excludentes. Esta ultima pode ser também incentivo à aprendizagem, na medida em que se deseja participar, portanto, se deseja aprender à fazer bem feito para poder participar...

Mas continuemos nossa conversa.

Proponho agora analisar outros aspectos do processo de aprendizagem no baixo-Tapajós. Para apresentá-los sugiro três “temas” ou percepções oriundas do trabalho de campo, que ilustro com alguns exemplos e ao final sugiro uma análise mais geral, mostrando sua inter-relação.

“Não aprendi de ninguém...”

No decorrer do trabalho de campo, começaram a me chamar a atenção falas de



peçoas que afirmavam ter aprendido tal ou tal atividade “sozinhos”. Uma criança fazendo um brinquedo de palha por exemplo, pergunto “e com quem você aprendeu?” “Com ninguém.. “. Ou um mestre na construção de canoas, cujo tio também tinha a mesma profissão, afirma nunca ter “aprendido de ninguém”. “Ele [o tio] não ensinou não.. (...) foi assim, veio da minha cabeça mesmo. Um dia eu resolvi começar a fazer e fiz”. Durante dois processos de construção de barcos que pude acompanhar, o trabalho era feito por um mestre (ou aprendiz de mestre) e um ajudante, a maior parte do tempo ambos em silêncio. O ajudante fazia suas tarefas sem perguntas e em alguns momentos parava e observava o mestre. O mestre em geral ficava concentrado no seu trabalho (talhar as peças, por exemplo) e de vez em quando olhava de longe o ajudante. Algumas poucas vezes o vi corrigi-lo.

« Só de olhar já sabe fazer »

É comum se ouvir dizer de alguém inteligente no baixo-Tapajós, que “só de olhar, ele já sabe fazer”, ou “não precisa duas vezes, só ela ver a gente aqui fazendo, ela já faz” (mãe falando da filha que considera “muito inteligente”), ou com menos modéstia como ouvi também “... se eu olhar bemzinho uma coisa, eu aprendo.” Há ainda, falas espontâneas sobre o processo de aprendizagem, onde uma postura de observação ou escuta são destacadas, como no relato de um mestre de obras sobre como aprendeu o ofício: “Ficava olhaaaando eles fazerem, e depois, já dava de fazer por mim mesmo.” Marciano tocador na festa do Gambá em Pinhel relata assim seu processo de aprendizagem:

“Eu pra mim aprender.., quando eles cantavam eu ficava só ouvindo. (...) Porque pra mim aprender uma coisa.., se ele tiver cantando e eu tiver cantando, eu não entendo nada. Mas se ele tiver cantando e eu tiver riscando alguma coisa aqui, mas ligado na canção que ele tá cantando, dá mais fácil de aprender.”

Ou ainda no comentário de um pai falando sobre o processo de produção da farinha e a aprendizagem do seu filho:

Pai: Tem um bocado de segredo, essa ciência da farinha ..

Eu, depois de um bom silêncio..: Mas, como faz, o Sr. vai falando pra ele os segredos ?



O pai ri, e a mãe que estava ao lado completa: “*Não..!*” Com aquele tom de obviedade e complacência diante da minha ignorância.. “*Ele vê como é que ele faz, aí ele vai tentar fazer como ele tá fazendo..*”

Um dia, sabendo de uma festa que se aproximava e querendo que eu me aventurasse mais na dança, algumas jovens me convidaram para vir ensaiar as danças com elas. Passamos 4hs ouvindo as musicas mais tocadas nas festas, e quase todo o tempo..., paradas !Até quase o fim da nossa noite de “treino”, apenas um casal tinha dançado. Eles eram considerados os melhores dançarinos e para que nós aprendêssemos, era preciso observá-los. Ninguém ficava tentando imitá-los ao mesmo tempo, seguindo seus passos entre outros casais como eu poderia imaginar, mas apenas “*vendo eles dançar*”. Ficamos a maior parte do tempo inclusive deitados numa cama. E apenas no final da noite, a dançarina “mestre” provocou outras a virem dançar. E não todas... “*Vem Glenda!!*” disse ela “*que eu sei que tu já garante..*”. Só duas das meninas foram dançar. Ninguém insistiu para que eu viesse.

« *Tu garante ?* »

Nessa região do estado do Pará, é usada uma expressão para dizer que se sabe ou que se consegue fazer alguma coisa que, eu penso, bastante significativa. “*Tu garante?*” A expressão fala por si, e garantir, ou seja garantir saber fazer bem feito alguma coisa, é, aqui, condição para fazê-la. Pelo menos em boa parte dos casos. É comum por exemplo ver uma criança que não domina bem alguma atividade, ser afastada dela. “*Deixa isso que tu num garante menino !*” Foi o que d. Marilza falou pro seu neto de 6 anos que tentava “abrir a palha” (processo necessário para usá-la na cobertura de construções). Ou Dona Celeste quando deu prioridade ao filho mais velho para a colheita do açaí, já que esse provavelmente “garantia” melhor que seu irmão mais novo, ou mais uma vez a filha de Carlos, que ficou “na beira” porque “*não garantia bem ainda..*” No caso da dança, Glenda foi convidada a vir dançar porque a dançarina ali reconhecida como a mais competente, achava que ela também já “garantia”...

Juntando os fios da conversa...

A minha leitura dessa experiência até o momento, me faz pensar que a



observação é uma ferramenta privilegiada por esses ribeirinhos para aprender e que, nesta região, tende-se a entrar na ação somente à partir do momento em que se “garante” realizá-la bem.

Do lado dos aprendizes, observa-se muito e bem. E pergunta-se pouco. Do lado dos “mestres” preocupa-se menos em explicar e mais em fazer. E fazer bem feito. Imagino que seja por isso que apareça nas falas a impressão de ter “*aprendido sozinho*”... porque na verdade se é observando que se aprende, observar depende mais de uma postura ativa do “aprendente” e menos da ação didática do “ensinante”. Portanto, quase na contramão dessa didática ocidental (e escolar!), na medida em quem os adultos no baixo-tapajós, impedem ou dificultam a experimentação da criança, condicionando sua participação à participação efetiva e competente, eles podem estar sim estimulando a aprendizagem, mas não a aprendizagem que se faz “*tentando até conseguir*” ou “*errando e aprendendo*” mas sim, observando inteligentemente.

A capacidade aguçada de observação de populações ribeirinhas na Amazônia se confirma por outras etnografias⁸ realizadas na região, assim como a importância da precisão de gestos técnicos, inclusive como uma questão indenitária para essas populações. O que quis trazer aqui foi uma contribuição para entender como esses traços são adquiridos pelas novas gerações.

Elementos para discussão

A hipótese da centralidade da observação nos processos educativos não escolares esta também presente nas reflexões propostas, por exemplo, por A. Pierrot (2011) e D. Lancy (2008, 2010). O primeiro aborda o tema relacionando-o ao papel da linguagem nesses processos e o segundo, numa perspectiva decididamente comparativa em que referências etnográficas diversas são apresentadas na construção do seu argumento.

Lancy é autor de uma importante pesquisa que recenseia mais de 1300 estudos etnográficos sobre a infância em diferentes contextos culturais (2008). A partir daí o autor tem trabalhado sobre alguns processos presentes em todo grupo humano (por exemplo as passagens de fase de idade ou os processos de aprendizagem- processos que embora evidentemente tenham desenhos próprios à cada grupo particular, sendo

⁸ Harris, 2000; Torres, 2008; Valentin, 2001.



portanto uma construção social, acontecem no entanto, mesmo que de diferentes maneiras, em todas elas) para tentar traçar linhas de similaridade. Por exemplo em artigo recente sobre a aprendizagem (“*Learning from nobody*”: the limited role of teaching.., 2010) ele sugere que apenas nas sociedades industrializadas (ou retomando o termo provocativo usado por Henrich - *Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic society* : “*WEIRD*” society), o ensino intencional e sistemático é tido como ferramenta indispensável para a aprendizagem dos códigos culturais e habilidades necessárias à uma vida adulta competente. Lancy argumenta que apenas em “*WEIRD societies*” pais e responsáveis são constantemente estimulados, quando não constrangidos, à agir como professores didáticos de seus filhos, e alerta para o fato que toda uma teoria científica, segundo ele profundamente enviesada tem sido desenvolvida e financiada sustentando essa estratégia portanto tão etnocêntrica. “*What is basically the WIERD “folk” model (Quinn and Holland1987) of child development has been transformed into a “scientific theory” whose forces is augmented via explicit government policies.*” (Lancy 2010: 2)⁹

Já Pierrot, em uma coletânea recente de artigos sobre a aprendizagem na Ásia, propõe ao prefácio que assina um título que já diz bastante: “*Le silence des ainés*”(O silêncio dos ‘mais velhos’). Neste texto, o autor afirma que “*(...) o conhecimento, o verdadeiro saber, deve ser tão incorporado (no sentido mesmo de fazer corpo) àquele que passou por um processo de transformação de si, que não pode ser expresso em palavras*”. (Pierrot, 2011:13)

Também as pistas levantadas pelo autor quando aproxima o pragmatismo - no sentido essencialmente filosófico do termo - de J. Dewey à análise proposta por de B. Malinowski¹⁰sobre a construção do sentido da linguagem, são instigantes. Referindo-se à linguagem num sentido amplo, que inclui toda gama de expressões corporais, tanto Dewey quanto Malinowsky dão lugar central à experiência concreta, vivida num grupo social determinado, como fundadora da significação e portanto da aprendizagem. Como sintetiza Pierrot, para ambos “*É a vida social que dá sentido (ou nao) à um habito, e as*

⁹O etnocentrismo presente nas teorias de desenvolvimento infantil não é novidade. Ver para tanto por exemplo o pioneiro artigo de Mead (1932), questionando as fases de desenvolvimento sugeridas por Piaget nas suas observações dos Manus, ou mais tarde e dentro da própria psicologia os trabalhos de Super and Harkness (1986, 1996) e outros citados por A. Nunes em seus trabalho de 1999 e 2002.

¹⁰Em *Coral Gardens and their magic* (sobretudo na 2ª parte, dedicada à análise da linguagem) e também no texto *Meaning of meaning*, publicado em 1929.



línguasestão aí inclusas” (2006 : 68)

Pensando nas situações que vivi no Tapajós, ha dois pontos de intersecção que me parecem interessantes. O primeiro se relaciona mais especificamente à linguagem em si, e a compreensão e interpretação de seus usos e significados. As populações com as quais trabalho falam português no entanto suas « *formas de vida* » fazem com que o uso da língua ganhe contornos singulares. Muitas vezes não pude compreender o significado do que estava sendo dito.. e não me refiro aqui à sotaque ou expressões locais(!), mais sim à uma maneira de construir as frases, de deixar silêncios, de introduzir o humor, a intriga, de completar a comunicação com a expressão corporal, que se diferencia daquela que eu podia compreender. Por exemplo, toda expressão aberta de discordância frontal (discussões, brigas “faladas” e etc..) são bastante mal vistas e não raro interpretadas em comentários laterais como sinal de desequilíbrio mental de algum ou ambos os envolvidos. Isso fez com que muitas vezes, em conversas a meu ver “inofensivas” ou diante do simples silêncio face à um acontecimento, o mesmo ato comunicativo tenha sido interpretado pelos envolvidos como “mal sinal” ou indicativo que daquela relação ainda viriam problemas.¹¹

O segundo ponto, é que penso, a partir da análise do material etnográfico, que ali nesta região amazônica, os saberes não são ditos, informados, mas sim vividos, mesmo que através da observação. É através da experiência continuada, em primeiro lugar como observador *ativo* – e voltarei nesse ponto logo adiante- e, em seguida como praticante cada vez mais experimentado.

Essas observações me parecem interessantes para discutir os processos de transmissão de conhecimentos particulares à uma cultura. Como bem dizem A. Lopes da Silva e A. Nunes: “*processos sociais de ensino-aprendizagem de etnoconhecimentos e habilidades específicas que se desenrolam em contextos socioculturais particulares*”(2002:24)

E referendo-me à essas duas autoras, expoentes no campo da antropologia da

¹¹ Um evento me vem à lembrança para ilustrar esse ponto. Assistindo à uma partida local de futebol, D. Gercina interpelou o casal com quem eu estava para dizer, entre risos “*Mas olha, o bethovem tava de novo lá em casa esses dias...*” Bethovem é o cachorro de Luciene e Nelson, o casal em questão, que se mostrou bastante inquieto após o comentário da vizinha. Nelson puxou da esposa: “*Eita Luciene você tem que dar um jeito nesse bethovem*” e Luciene: “*mas... se ele é assim...*”. Depois de algum silencio, eu que não tinha percebido a fala de Gercina como fonte de inquietude perguntei “*mas, vocês acham que ela ficou muito brava ?*” “*Hummm...*”, foi o que obtive como resposta. Uma semana depois Bethovem apareceu morto envenenado.



criança no Brasil¹², trago aqui mais um ponto para incluir na discussão.

A. Nunes e A. Lopes da Silva reafirmam em texto introdutório à coletânea sobre as infâncias indígenas brasileiras, a fundamental importância de se considerar a criança como parte absolutamente ativa no processo de transmissão-aprendizagem da cultura na qual se insere. Fazendo recurso à reconstrução da história acadêmica do campo de pesquisa da antropologia da infância e de seus desenvolvimentos, essa consideração do papel ativo da criança é um dos principais elementos desse caminho trazido pelas autoras. Não é objetivo entrar em detalhe nessa história¹³, mas apenas inserir as discussões que trago neste trabalho nesse “caminho acadêmico”. Se minha pesquisa e as análises que sugiro aqui se fazem possíveis (com toda a discussão e crítica que elas podem receber), é devido à trilha aberta por esses precursores.

Nesse sentido, gostaria de precisar que, o exercício de observação, que sugiro aqui como estratégia central de aprendizagem nas populações do baixo Tapajós, não seria uma atitude passiva por parte das crianças nelas envolvidas. Ao contrário, essa observação, segundo minhas análises do material de campo, são parte de uma estratégia ativa de apropriação de saberes. Na nossa noite de “treino” para as danças das festas (exemplo citado acima, p. 7), apesar de não estarem dançando (o movimento é sempre mais fácil de se interpretar como ativo..), a observação que faziam da dança do casal “modelo” era uma escolha deliberada e exercício ativo e interessado. Assim também o fato de que Marciano, hoje mestre tocador afirmar que durante seu longo processo de aprendizagem¹⁴: “*quando eles cantavam, eu ficava só ouvindo...*” não impede que sua escuta atenta e mesmo a decisão de não tocar, fosse uma atitude absolutamente ativa.

Nesse sentido, outro autor que traz uma contribuição teórica que penso pertinente é o antropólogo Tim Ingold. Ele sugere a idéia de uma « *educação da atenção* » que seria um convite à « *aprender a sintonizar o momento de sua atenção ao movimento da ação do outro que nos cerca* » / (*learn to align the movement of my*

¹² Podemos citar também, por exemplo, Clarisse Cohn, Neusa Gusmão, Flavia Pires e Alcileide Cabral do Nascimento (as duas últimas co-organizadoras, juntamente com Angela Nunes do GT sobre infância no Conlab 2011)

¹³ Para tanto remeto o leitor ao artigo citado, assim como, por exemplo, às sínteses propostas por Sirota 2006 (no campo da sociologia da infância) e daquela feita por Cohn, 2005, numa obra que, vale lembrar, visa público mais abrangente que a comunidade científica.

¹⁴ Marciano participou 3 anos de todos os festejos, apenas segurando o instrumento, sem tocar.



attention so that it resonates with that of other's action around me) »(2001 : 144).

O que sugiro aqui, é que a atenção, para esses ribeirinhos, seria educada à exercer uma observação minuciosa tanto de seu ambiente natural quanto dos gestos de seus “mestres”. Ao invés de estimular os aprendizes a traves de perguntas/ explicações ou do convite à participação tolerante ao erro, é o olhar aqui que é educado a “ver mais” ou “melhor” e os “pequenos”, à perguntar menos.

Nas praticas de transmissão e de aprendizagem no baixo Tapajós, não se escuta “*vem aqui que eu te explico*”, “*é errando que se aprende*” ou “*continue tentando que você vai conseguir.*”.. Aqui a frase é.. “*Tu garante?*”

Referências Bibliográficas

ALMEIDA M. Redescobrimo a família rural brasileira. *Revista brasileira de ciências socias*. São Paulo vol.1(1), 1986, p. 66-83.

ANDRADE M. Violências contra crianças camponesas na Amazônia. In: MARTINS, J. de S. *O massacre dos inocentes*. São Paulo: Hucitec; 1991.

BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Éd. de Minuit, 1980.

BRANDÃO, C. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus, 1983

CHAYANOV, A. V. *La Organización de la Unidad Económica Campesina*. Bueno Aires: Nueva Visión, 1974.

COHN, C. *A criança indígena: concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de mestrado apresentada ao departamento de antropologia da Universidade de São Paulo - USP, 2000.

_____. *Antropologia da criança*. Rio de janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.

CUNHA, M. C. da. (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/ FAPESP / SMC- Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1992.

DEWEY, J. *Human Nature and Conduct*. Nova Iorque: Jo Ann Boydston ed., 1922.



HARRIS, M.. *Life on the Amazon*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. 'What it means to be Caboclo'. Some critical notes on the construction of Amazonian caboclo society as an anthropological object. *Critique of Anthropology*. Vol 18(1) , 1998. Pg. 83-95.

INGOLD, T. From transmission of representation to education of attention. In: WHITEHOUSE, H. *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography*. Londres e Nova Yorque: Berg Publishers, 2001.

_____. *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*. Londres et New York: Routledge, 2000

LANCY D. *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

_____. "Learning from Nobody": The Limited Role of Teaching in Folk Models of Children's Development. *Childhood in the Past*. vol.3. 2010 p 44-62

LIMA, Débora. *The social category caboclo : history, social organisation, identity and outsider's social classification of the rural population of an amazonian region (the middle Solimões)*. Tese de doutorado, Cambridge, 1992.

_____. A construção histórica do termo caboclo:sobre estruturas e representações no meio rural amazonico. *Novos cadernos do NAEA*, 2: 1999.

MALINOWSKI, Bronisław. 1935. *Coral gardens and their magic...* London: G. Allen & Unwin.

_____; KAY, Ogden Charles ;CROOKSHANK, Francis Graham e RICHARDS, Ivor Armstrong. *The meaning of meaning : a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. London: Routledge and Kegan Paul, 1923.

MARTINS, J. de S. *Os camponeses e a política: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. *O cativo da terra*. 3ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Massacre dos inocentes*. São Paulo: Hucitec; 1991.

MENDRAS, H. *Sociétés Paysannes*. Paris: Armand Colin, 1976.

MÉNEDEZ, M. A. A área Madeira-Tapajós. Situação de contato e relações entre colonizador e indígenas. In: CUNHA, M. C. da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/ FAPESP / SMC- Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1992

MONTEIRO, J. M. *Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Dissertação de livre docência, 2001.

MOREIRA NETO, C de A. *Índios da Amazônia. De maioria à minoria (1750-1850)*. Petrópolis: Vozes; 1988.

NEVES, D. P. *A perversão do trabalho infantil*. Niterói: Intertexto; 1999.



NUGENT, Stephen. The coordinates of identity in Amazonia: at plays in the fields of culture. *Critique of Anthropology*, 17 (1), 1997 p. 33-51.

_____ e HARRIS, Mark. Some other Amazonians: perspectives on modern Amazonia. Londres: University of London - Institute of Latin American Studies, 2004.

NUNES, Angela. 1999. *A sociedade das crianças A'uwẽ-Xavante : por uma antropologia da criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

OLIVEIRA, A. U. e MARQUES, M. I. M. (orgs). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Editora Casa Amarela e Paz e Terra, 2004.

PIERROT, A. Le Silence des Aînés. In: De Grave, *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*. Presses Universitaires de Provence, 2011.

_____. *Grammaire française de l'intégration ou Jeux de langage et mythologie*. Paris : Fabert, 2002.

PORRO, A. *Dicionário Etno-histórico da Amazônia colonial*. São Paulo: Ieb/ USP, 2007.

_____. Os povos indígenas da Amazônia à chegada dos europeus. In: HOORNAERT, *História da Igreja na Amazônia*. Petrópolis, Vozes/Cehila (Col. CID/História, 12), 1992.

RODRIGUES, Carmen Izabel. *Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença*. Novos cadernos do NAEA, v. 9, n.1, junho de 2006. p. 119 -130

SILVA, Aracy lopes da, MACEDO, Vera Lopes da Silva, NUNES Angela. *Crianças Indígenas Ensaio Antropológicos*. São Paulo: Gobar, 2002.

SIROTA, Régine. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006.

SUPER, Charles M., HARKNESS Sara. *Parents' cultural belief systems : Their origins, expressions, and consequences*. New York: the Guilford press, 1996.

_____. "The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture." *International Journal of Behavioral Development* 9(4):545 -569, 1986.

TORRES, Maurício. *A beiradeira e o grilador. Ocupação e conflito no oeste do Pará*. Thèse de doctorat. Universidade de São Paulo, faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, departamento de geografia, 2008.

VALENTIN, Thierry. *L'Amazonie Métisse: narrations de figures de soi et d'autrui au sein des villages ruraux du nord du Brésil – État du Pará*. Thèse de doctorat Sociologie et Anthropologie – Université Lumière Lyon 2: 2001

VERMONDEN D. Apprendre à pêcher ou pêcher pour apprendre? Communautés de pratique au Buton (est indonésien). In: DE GRAVE J.M. *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale*. P. U. de Provence, 2011.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

WOORTMAN K. O Modo de Produção Doméstico em Duas Perspectivas: Chayanov e Sahlins. *Série Antropologia*, Universidade Federal de Brasília, vol. 293, 2001. p. 2-28.